



INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL
ESTADO DE MÉXICO

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN EL DESARROLLO DE LA MATERIA DE
LITERATURA Y CONTEMPORANEIDAD EN BACHILLERATO GENERAL
EN UNA ZONA ESCOLAR DE LA REGIÓN NORTE DEL ESTADO DE
MÉXICO A PARTIR DE LA RIEMS

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA:

MARÍA EUGENIA RAMÍREZ MARTÍNEZ
LICENCIADA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA
CON ESPECIALIDAD EN ESPAÑOL

COMITÉ TUTORAL:

TUTOR: DR. JOSÉ BLAS MEJÍA MATA
COTUTORES: MTRO. DAVID SALOMÓN PALACIOS
MTRA. AÍDA ELIZABETH MARTÍNEZ CHÁIDEZ

A mis pequeñas hijas porque son
el regalo más maravilloso que la vida me ha dado,
Aída y Janetzy.

AGRADECIMIENTOS

A todas las personas que han tenido la paciencia de ayudarme en la construcción de esta investigación. A los profesores que me permitieron ingresar a las Escuelas Preparatorias y a los docentes que me facilitaron la entrada a su espacio áulico.

Por la lectura atenta que han hecho al trabajo y que me permiten mejorar en este proceso. Por el tiempo y el conocimiento que han compartido conmigo, mis sinceros agradecimientos al Comité Tutorial.

C O N T E N I D O		Pág.
Índice		
Presentación		11
 CAPÍTULO 1 		
PROBLEMATIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO		
1.	DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	19
1.1	Antecedentes	20
1.2	Problemática	26
1.3	Supuestos	31
1.4	Objeto de estudio	33
1.5	Justificación	36
1.6	Objetivos	38
 CAPÍTULO 2 		
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-CONCEPTUAL DEL TRABAJO		
2.	CAMPOS DISCIPLINARIOS QUE EXPLICAN EL TEMA DE ESTUDIO	
2.1	Psicopedagógico: Constructivismo	43
	2.1.1.1 Enfoque sociocultural: Vigotsky	45
2.2	Postura epistemológica que sustenta la tesis	
	2.2.1 Sociológica: Bachelard, Bordieu	47
2.3	Conceptos básicos	51
	2.3.1 Capacidades	52
	2.3.2 Habilidades	52
	2.3.3 Método	52
	2.3.4 Técnica	53
	2.3.4.1 Técnica de enseñanza o didáctica	53
	2.3.5 Procedimiento	56
	2.3.6 Estrategia en el ámbito educativo	56
	2.3.6.1 Estrategia didáctica	58
	2.3.6.2 Estrategia de aprendizaje	60
2.4	Estrategia planteada en el Programa de estudio de la materia de Literatura y Contemporaneidad	61
2.5	Comprensión lectora	63
	2.5.1 Técnicas y recursos para la comprensión lectora	65
	2.5.1.1 Tipología de ejercicios de lectura de comprensión	66
	2.5.1.2 Tipos de técnicas para la comprensión lectora	68
2.6	Las competencias en el ámbito educativo	69

2.6.1	Tipos de competencias y sus características	72
2.6.2	Orientaciones normativas curriculares desde los organismos nacionales e internacionales	73
2.6.3	Las competencias desde los programas oficiales	74
2.6.4	Las competencias del profesor para aplicar estrategias didácticas o de enseñanza	76
2.7	Diseño de situaciones didácticas	79
2.7.1	Tipos de situaciones didácticas	81
	2.7.1.1 Situaciones didácticas analítico-sintéticas	82
	2.7.1.2 Situaciones didácticas inductivo-deductivas	82
2.7.2	Características de las situaciones didácticas	84
2.7.3	Estructura de las situaciones didácticas	85
2.7.4	Normalización del proceso de enseñanza-aprendizaje	86
2.7.5	El papel del docente durante las situaciones didácticas	87
2.8	El desarrollo de una unidad de análisis	88

CAPÍTULO 3

ACERCAMIENTO METODOLÓGICO AL OBJETO DE ESTUDIO

3.	METODOLOGÍA	
3.1	Paradigma de investigación	93
	3.1.1 Tipos y características de los paradigmas	94
3.2	Paradigma cualitativo	95
3.3	Enfoque metodológico: Etnografía	96
3.4	Técnicas e instrumentos de investigación	100
	3.4.1 Técnicas: Características	101
	3.4.2 Los relatos nativos: escuchar y preguntar	102
	3.4.2.1 Observación participante	102
	3.4.2.1.1 Diario de campo	104
	3.4.2.2 Materiales escritos	105
	3.4.2.3 Experiencias de vida	106
	3.4.3 Entrevista	107

CAPÍTULO 4

ACERCAMIENTO A LA REALIDAD DOCENTE

4.	TRABAJO DE CAMPO	117
4.1	Contexto: ámbito de estudio	117
4.2	Estrategias para adentrarse en el ámbito de estudio	118
	4.2.1. Momento previo	118
	4.2.2. Momento in situ	118
4.3	Identificación y selección de informantes	120

4.3.1	Vínculo investigador y los sujetos de investigación	122
4.4	Estrategias de comunicación	122
4.5	Momentos en la construcción de la tesis	123
4.5.1	Descripción densa, interpretación de la cultura	124
4.6	Problemas vividos en la construcción de la tesis	127
4.7	Motivo de estudio	128

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN

5.	RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	133
5.1	Determinación de las categorías de análisis	133
5.1.1	Vigilancia epistemológica	133
5.1.2	Desvelamiento conceptual de las categorías de análisis	134
5.2	Descripción e interpretación de las categorías. Resultados obtenidos en el trabajo de campo	138
5.2.1	El concepto de estrategia desde la perspectiva de los profesores	139
5.2.1.1.	El sustento teórico de las estrategias didácticas	141
5.2.2	Estrategias que desarrollan los profesores de Literatura y Contemporaneidad	143
5.2.2.1	Estrategias que más les gustan a los estudiantes	143
5.2.2.1.1	Lluvia de ideas	144
5.2.2.1.2	Estilo de enseñanza del profesor	146
5.2.2.1.3	Trabajar en grupo o en equipo	148
5.2.2.1.4	Exponer un tema	149
5.2.2.1.5	Elaboración de esquemas cognitivos	152
5.2.2.1.6	Investigación documental	155
5.2.2.1.7	Lectura y análisis de textos literarios	156
5.2.2.1.8	Ejercicios	161
5.2.2.1.9	Juegos didácticos	163
5.2.2.1.10	Análisis de películas	164
5.2.2.1.11	Todas las estrategias didácticas	166
5.2.3	Desarrollo de las estrategias didácticas aplicadas	167
5.2.3.1	Exposiciones	167
5.2.3.2	Exposición por parte del profesor	168
5.2.3.3	Investigación	170
5.2.3.4	Lectura de textos literarios	171
5.2.3.5	Esquemas o mapas cognitivos	173
5.2.3.6	Lluvia de ideas	173
5.2.3.7	Juegos didácticos	174
5.2.4	Competencias que desarrollan a través de las estrategias didácticas que se aplican	176
5.2.4.1	Competencias genéricas	177

5.2.4.2	Competencias disciplinares	181
5.2.5	Problemas que enfrentan en la materia	184
5.2.5.1	Complejidad de la materia	185
5.2.5.2	Problemas con la lectura	185
5.2.5.3	Ejercicios de trabajo en clase	187
5.2.5.4	Situaciones personales	191
5.2.6	Percepciones de los estudiantes hacia la materia	192
5.2.7	Sugerencias para el desarrollo de estrategias didácticas	193
5.2.7.1	Sugerencias de los estudiantes	193
5.2.7.2	Sugerencias de los profesores en el trabajo de la materia de Literatura y Contemporaneidad	195
5.2.8	Recursos didácticos que se utilizan en el desarrollo de las estrategias didácticas	197
5.2.9	Evaluación de las macro retículas	199

6. CONCLUSIONES

6.1 CONCLUSIONES GENERALES	207
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	215
ANEXOS	225
APÉNDICE	233

PRESENTACIÓN

En el desarrollo de la práctica docente nos enfrentamos a diversidad de intereses y necesidades de formación. El contexto en el que los profesores nos vemos inmersos también determina la manera en cómo propiciamos las actividades de enseñanza y aprendizaje para que los estudiantes aprendan y comprendan un contenido. Las situaciones externas que influyen en la tarea docente la complejizan, de tal manera que no basta con conocer una disciplina y enseñarla, sino que exige tener la habilidad para que los estudiantes se interesen en ella.

Una de las formas de propiciar el espacio motivacional que requieren nuestras clases en Educación Media Superior está en relación con las estrategias didácticas que desarrollemos. Los estudiantes tienen ante sí muchas situaciones que les enseña pero que a la vez los distrae, por ello nuestra acción docente debe tender el puente hacia los elementos que los alumnos conocen y las actividades escolares. En otras palabras, proponerles estrategias didácticas que les resulten motivadores y potencie sus aprendizajes.

Las estrategias pueden conceptualizarse como procedimientos que tienen un objetivo definido; Añorve (2010), y Monereo (2009), dicen que las estrategias son conscientes e intencionales, buscan la consecución de un objetivo. Las estrategias pueden integrarse de varias técnicas para lograr el objetivo propuesto, es por ello que también se denominan procedimientos.

En el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), 2008, se planteó como propósito del trabajo de investigación: identificar y documentar las estrategias didácticas en la práctica docente para realizar un análisis de las mismas, con el fin de que ayuden a los docentes a revisar su práctica en las aulas y a partir de ello pueda mejorarse. Se pretende que a través de este trabajo los profesores tengan una orientación más cercana sobre algunas estrategias didácticas que pueden aplicar en el trabajo con la materia de Literatura y Contemporaneidad, a partir de la RIEMS.

Esta tesis muestra los hallazgos sobre *Estrategias didácticas en el desarrollo de la materia de Literatura y Contemporaneidad en Bachillerato General en una zona escolar de la Región Norte del Estado de México a partir de la RIEMS*, consideró como elemento fundamental para comprender el impacto que ha tenido la reforma en las prácticas docentes las estrategias

didácticas planteadas en el Plan de Estudios y el Programa de la materia de Literatura y Contemporaneidad. Para ello también se consideraron las estrategias que se adaptaron a partir de la propia experiencia con la materia, con miras a identificar cómo la reforma ayudaría a generar cambios importantes y relevantes en la educación de los jóvenes bachilleres.

En este trabajo se considera a las estrategias didácticas propuestas en el programa de Literatura y Contemporaneidad como detonantes para diseñar otras acordes a las competencias planteadas en los Acuerdos Secretariales para la Educación Media Superior. Se retoman las competencias que se refieren a los docentes, ya que se toman como base fundamental para desarrollar las estrategias didácticas que se documentan en el trabajo de campo realizado a partir de esta investigación, como se plantea en un atributo de la Competencia Docente 1: “incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de enseñanza y aprendizaje” (Acuerdo 447, 2008: 2).

Este trabajo de investigación está estructurado en cinco capítulos, esta organización ofrece a los lectores los referentes principales que lo constituyen. En el CAPÍTULO I. PROBLEMATIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO, se presenta la Delimitación del objeto de estudio en el que se aborda: antecedentes, problemática y supuestos que se plantearon en relación con la práctica docente y el desarrollo de las estrategias didácticas en la materia de Literatura y Contemporaneidad.

En este mismo capítulo se presenta la justificación, donde se plantea la importancia de la investigación, los resultados obtenidos permiten hacer una descripción y un análisis de lo observado. Con ello se pretende comprender las diversas situaciones y factores que intervienen en la aplicación de estrategias didácticas considerando los lineamientos de la RIEMS.

También se plantean los objetivos que están en estrecha relación con el objeto de estudio, el cual pretende: Documentar la manera en cómo el profesor aplica las estrategias didácticas en el salón de clase a partir de los planteamientos presentados en el Plan y Programa de estudio de la materia de Literatura y Contemporaneidad.

En el CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-CONCEPTUAL DEL TRABAJO se abordan los fundamentos teóricos que sustentan a la RIEMS y, por consiguiente, a la práctica docente desde una nueva perspectiva en el desarrollo de la materia de Literatura y

Contemporaneidad en el bachillerato. Este sustento teórico dio elementos que permitieron mediar el ser y el deber ser, aclarando que uno de los objetivos de la investigación es documentar la práctica docente y la manera en la que desarrollan las estrategias didácticas los profesores de Literatura.

Se realizó búsqueda documental sobre las estrategias en general y las estrategias didácticas en particular, así como de las técnicas. Esta investigación implicó la revisión de varias fuentes de información formuladas desde el enfoque constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, entre ellas las de Cassany (1998), quienes presentan una gran variedad de técnicas y tipología de recursos de los que se puede auxiliar el docente, Díaz Barriga (1998), establece estrategias de enseñanza y aprendizaje, Tobón (2010b), aporta información relevante sobre las situaciones didácticas, se consideran también las contribuciones de Zabala (2008), en relación a las nuevas tendencias de enseñanza y aprendizaje.

Con relación a las estrategias didácticas que son el objeto de investigación se conciben como “el conjunto articulado de acciones pedagógicas y actividades programadas con una finalidad educativa, apoyadas en métodos, técnicas y recursos de enseñanza y de aprendizaje que facilitan alcanzar una meta y guían los pasos a seguir” (Añorve, 2010: 2).

Así, para desarrollar una estrategia es posible usar varias técnicas didácticas, por mencionar algunas: exposición, lluvia de ideas, panel de discusión, método de proyectos, simulación y juego son procedimientos que se sugieren desarrollar en los salones de clase para el aprendizaje de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en el proceso de formación de los estudiantes. Dado que los términos estrategia didáctica y técnica didáctica, son procedimientos y ambas tienen un objetivo, y de acuerdo a la información que se obtuvo de algunos autores que se mencionan los contemplan como sinónimos, por ello, en el análisis de datos en el cuerpo de este trabajo se usan indistintamente.

También fue necesario precisar algunos puntos acerca de las competencias ya que la reforma está pensada para el desarrollo de ellas, tanto en los docentes como para los estudiantes. Por ello, se consideran importantes las orientaciones normativas y curriculares de algunos Organismos Internacionales, así como documentos nacionales, principalmente Acuerdos

Secretariales que ayudaron a comprender mejor el sentido de la RIEMS y el papel que les toca desarrollar a los docentes de Educación Media Superior.

En el CAPÍTULO III. ACERCAMIENTO METODOLÓGICO DEL OBJETO DE ESTUDIO se explica la Metodología de trabajo, las características del paradigma cualitativo desde el cual se realizó la investigación, así como el enfoque que se tomó para la obtención de los datos empíricos, la etnografía. Se conceptualizan las técnicas e instrumentos utilizados empleados en el trabajo de campo. Las técnicas básicas fueron la observación participante y la entrevista, cada una con sus propias características y que en conjunto favorecieron el desarrollo adecuado de un trabajo de campo que se explica en el Capítulo IV.

Reconocer y documentar cómo los profesores se enfrentan a los nuevos requerimientos que se han presentado desde diversas instancias políticas y que a la vez tiene repercusiones en el desarrollo de la práctica docente es fundamental para que se tenga un conocimiento más cercano a lo que acontece en las escuelas y en las aulas. Con el apoyo de esta metodología referida fue posible conocer y documentar lo que sucede en los salones de clase a partir de esta reforma. La manera en cómo se accedió al campo y se seleccionaron a los informantes clave se documenta en el CAPÍTULO IV. ACERCAMIENTO A LA REALIDAD DOCENTE.

En el CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE RESULTADOS convergen la información que se obtuvo de la Fundamentación teórico-conceptual, de las técnicas y los instrumentos aplicados y la propia interpretación y subjetividad que la investigadora tiene acerca del objeto de estudio. En este apartado el análisis de los datos de campo permiten contrastar el ser con el deber ser ya que no sólo se queda el discurso en lo teórico o en la experiencia personal, sino que permite dar validez a un postulado de la etnografía, “se da voz a quienes no la tienen”. En este capítulo las categorías de análisis son desarrolladas a partir del entretrejido de los datos mencionados, pues se plantean diversas ideas que se recuperan de las técnicas y los instrumentos aplicados durante el levantamiento de datos.

El último apartado, Conclusiones da cuenta de los alcances de los objetivos planteados, las reflexiones que surgieron durante el proceso de investigación tanto en el acercamiento teórico como en el trabajo de campo realizado.

La parte final de esta tesis, presenta la bibliografía en la que se incluye las diferentes fuentes de información consultadas. En este apartado se presentan los referentes teóricos que han dado cuerpo al trabajo desde el momento de la construcción del proyecto de investigación inicial hasta las cuestiones teóricas y metodológicas del desarrollo de la investigación.

Con esta investigación se ha logrado un acercamiento a la realidad de la práctica docente de los profesores de Educación Media Superior y a partir de los referentes del contexto rural en el que se ha investigado se comprenden algunos factores que influyen en el logro de los propósitos educativos y las competencias tanto disciplinares como genéricas establecidas en el Plan y Programa de Estudio de la asignatura de Literatura. Refiero que al mencionar asignatura se consideran los dos cursos de Literatura y Contemporaneidad ya que el trabajo de campo se realizó en dos semestres: en el cuarto semestre del ciclo escolar 2010 – 2011 y en el tercer semestre del ciclo escolar 2011 – 2012.

Sólo cuando se ha accedido al aula desde una perspectiva distinta a la del docente, cuando se ha participado como escucha y observador de las interacciones que se generan en la clase, la resolución de las actividades o la manera en cómo se desarrollan, es decir, cuando hay un alejamiento de la práctica docente pero a la vez se ve con otros ojos, se comprende que hay situaciones en las cuales se deben mejorar las estrategias didácticas porque no responden a lo que los estudiantes necesitan para ser personas competentes en diversos aspectos que la escuela debe formar.

Cambiar la mirada exige que los docentes seamos críticos de nuestro propio desempeño y hagamos lo necesario para mejorar, ya sea a través de una mejor preparación de lo que se realizará en el aula o de maneja personal mediante actualizaciones que permitan abrir la mirada hacia nuevas perspectivas que el siglo XXI nos presenta.

CAPÍTULO 1

PROBLEMATIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

1. DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

“Nada hay más útil que la literatura, porque ella nos enseña a interpretar la ideología y nos convierte en seres libres al demostrarnos que todo puede ser creado y destruido, que las palabras se ponen una detrás de la otra como los días del calendario, que vivimos en fin, en un simulacro, en una realidad edificada...”

Luis García Montero

En el siguiente capítulo se hace un recuento de los elementos que articulan al Proyecto de Investigación sobre el cual se desarrolló la investigación documental y de campo que se presentan en los capítulos posteriores. Por lo tanto, aquí se presentan los antecedentes del problema, las problemáticas a que se enfrentan los docentes en relación con la RIEMS, los supuestos, los objetivos que se pretendieron lograr a partir de este trabajo, la justificación que pretende darle importancia a la materia de Literatura y Contemporaneidad así como el trabajo de investigación.

Los problemas que he vivido en el campo educativo implican un compromiso hacia la búsqueda de información que brinde posibles soluciones a ellas o la comprensión de lo que acontece. Es a partir de ese referente personal que el siguiente trabajo de investigación plantea algunas situaciones que han inquietado a la investigadora y a la vez situaciones semejantes se han conocido durante el trabajo de campo realizado en el periodo del desarrollo de esta investigación. Por ello, lo que se pretende brindar en este primer apartado son los referentes empíricos desde los cuales se partió para el planteamiento de este problema, y que fueron cobrando mayor sustento con los comentarios que dieron los docentes y alumnos participantes en la investigación.

Después de llevar a cabo la investigación documental y seleccionar la información útil para comprender el problema planteado y delimitar el objeto de estudio, se procedió a contactar a los informantes para documentar la forma como aplican las estrategias didácticas sugeridas por la RIEMS o diseñadas por ellos y cómo éstas favorecían el desarrollo de las competencias de los estudiantes.

A continuación se presenta un trabajo que se desarrolló teórica y empíricamente, así como por un proceso de reflexión y análisis de diversos elementos a los cuales me vi enfrentada

para comprender las determinaciones que existen en la práctica docente, principalmente en relación con las estrategias didácticas.

Dado que el proceso de investigación es una constante búsqueda de significados y relaciones entre los aspectos que se involucran en el proceso, ésta investigación en ocasiones parecía quedar a la deriva y en otras se vislumbraban nuevos horizontes, es posible que haya puntos sobre los cuales no se ahondaron y que puedan resultar significativos pero no por ello deja de lado que la práctica docente es tan compleja y siempre hay nuevas formas de verla. Por ello, espero que los lectores encuentren aquí una manera de comprender la realidad docente en Educación Media Superior después de algunos años de la puesta en marcha de la RIEMS en las aulas y que a la vez propicie reflexiones que favorezcan un cambio positivo en la forma de percibir lo que la enseñanza y el aprendizaje implican para los docentes y los estudiantes.

1.1 Antecedentes

La Educación Media Superior es un nivel educativo que se reconoce “como un espacio para la formación de personas cuyos conocimientos y habilidades deben permitirles desarrollarse de manera satisfactoria, ya sea en sus estudios superiores o en el trabajo y, de manera más general, en la vida” (Acuerdo 442, 2009: 6), por ello las diversas problemáticas requieren de atención ya que para los estudiantes que cursan el bachillerato puede ser una experiencia gratificante por todas las posibilidades que se le brindan en esta formación, o bien, desmotivante por los obstáculos a que se puede enfrentar dadas las condiciones en las cuales se dé su educación.

La forma de enseñanza tradicional ha imperado durante mucho tiempo en los diversos sistemas y niveles educativos ya que se atendió principalmente a la formación de los niños, adolescentes y jóvenes a partir de la memorización de fechas y datos que poca relevancia representaban para ellos. Esto generaba y aún se sigue mostrando, el desinterés por la escuela y el bajo aprovechamiento de los alumnos tanto de educación básica como de media superior.

Se puede decir que salvo la lectura, la escritura, el cálculo así como nociones generales de diversos campos de conocimiento “la escuela promueve una formación para ser ‘competentes’ en algo que una buena parte de la población nunca va a necesitar. Si a ello añadimos una forma de enseñar basada en modelos de transmisión y reproducción verbal” (Zabala, 2008: 68) se requiere

un nuevo tipo de formación que provenga de una nueva manera de enseñar. Ese cambio en la enseñanza debe partir del reconocimiento de las formas en que se ha estado dando educación en Educación Media Superior en específico, anterior a la RIEMS para poder pensar en un nuevo rumbo más acorde a los nuevos requerimientos educativos.

Lo observado durante el tiempo trabajado en Educación Media Superior y la convivencia con profesores de ese nivel ha permitido identificar que con los programas que se desarrollaban en Educación Media Superior anteriores a la Reforma Integral de Educación Media Superior, RIEMS, planteada a nivel nacional desde 2008, se pueden encontrar ciertos problemas que obstaculizaban procesos de mejora educativa.

Entre esos problemas se identifica que: las prácticas docentes se limitaban al tratamiento de los contenidos, o bien, cubrir el programa establecido en el semestre; se evaluaban los conocimientos a partir de la información que tuvieran los estudiantes sólo para identificar qué datos pudieran recordar sobre los temas analizados; los textos para leer resultaban poco comprensibles para los alumnos si eran sólo fragmentos desvinculados del contexto de lectura y que el profesor no explicaba; se analizaban temas que no tenían relevancia en el contexto del alumno ya que no se relacionaban con su realidad, entre varios problemas más que no se mencionan, no por omisión, sino porque esta investigación está enfocada a las estrategias didácticas del profesor de Literatura y Contemporaneidad.

Es necesario atender lo que acontece en las aulas a partir de la implementación de la reforma en el bachillerato para identificar el impacto que tienen los planteamientos del Plan de Estudios en la práctica docente y en las situaciones de aprendizaje. Si bien se plantea la necesidad de recuperar los elementos contextuales en el cual está inserta la escuela y el alumno no se debe dar por hecho que con sólo conocerlo ya se vaya a aplicar en todas las escuelas.

Para dar mayores referentes acerca de los datos que ayudaron a conformar esta parte del trabajo, retomo ideas de los profesores con los que tuve contacto.

Los comentarios de los profesores acerca del trabajo realizado durante estos cuatro años de reforma, y mi experiencia con el trabajo docente en Educación Media Superior me permitió identificar que las estrategias didácticas que realizaba el profesor de Literatura y Contemporaneidad en específico, estaba más enfocado a hacer que los estudiantes concluyeran

con las actividades que se establecían en la planeación, aunque no se comprendiera suficientemente los contenidos pues el tiempo que se tenía era limitado, cinco horas durante el tercer semestre con Literatura Universal y tres horas en el cuarto semestre con Literatura Hispanoamericana.

El desarrollo de otras actividades que estaban relacionadas con el campo disciplinar de Comunicación y Lenguaje, principalmente proyectos que se asignaban a la materia y que aún se siguen dando, resta tiempo a otras actividades planeadas para los contenidos propios de la clase, lo cual dificulta la iniciativa de algunos profesores que tienen el interés de aplicar nuevas estrategias que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes. Por ello, hay que reconocer el compromiso con los ideales de la escuela, la formación de los estudiantes y la educación en general y actuar en consecuencia.

Aunque existe ese compromiso por parte de los profesores que formaron parte del objeto de estudio del trabajo de investigación de campo, puedo señalar que les hace falta conocer teoría educativa que les ayude a comprender los sustentos teóricos que se han considerado en la reforma y por tanto, sea posible diseñar estrategias didácticas que respondan a las necesidades de formación de los estudiantes. En relación con esta idea se entiende que “la docencia es una actividad muy compleja que requiere del dominio de teorías acerca de la enseñanza y del aprendizaje de las competencias implicadas en planear, diseñar, aplicar y evaluar estrategias que, sustentadas en la pedagogía y en la psicología educativa, dan sentido a las formas de trabajo en el aula” (PE-UPN, 2010: 5); aunque esas estrategias no sean las que se explicitan en los Programas de Estudio, pueden diseñarse estrategias didácticas que den buenos resultados. En este sentido, se reconoce que los docentes comprometidos con la educación atienden a los requerimientos de los alumnos y el contexto en el que se verán inmersos al concluir los estudios de nivel medio superior.

Con base en lo anterior, en los siguientes párrafos se hará una breve mención de los problemas identificados durante la práctica docente, haciendo énfasis en la materia de interés Literatura y Contemporaneidad, ya que es con la cual he trabajado durante siete años y la respuesta que los estudiantes han mostrado hacia la materia ha variado desde la indiferencia al gusto por ella. Esta respuesta quizá se ha dado por la forma en cómo se les ha acercado a la literatura tanto en lo conceptual como en lo procedimental y lo actitudinal.

Las estrategias didácticas de los profesores, han propiciado en parte que muchos estudiantes tengan bajo aprovechamiento debido a que no encuentran relevancia en lo que se les enseña generando con ello desinterés. También es más difícil aprender cuando no se tienen conocimientos suficientes sobre la materia porque los profesores no los apoyan a que comprendan los contenidos que se trabajan o bien, porque no le encuentran el sentido a ese área de conocimiento quizá por la dificultad que les representa "...a veces no le entiendo muy bien y me cuesta trabajo recordar autores y fechas, así como sus obras" (EXVA-92-2°1-12052011-PA), "A veces no le entiendo a los temas, algunos se me hacen complicados" (EXVA-95-2°1-12052011-PA). Por consiguiente, los estudiantes egresan con conocimientos insuficientes que no van de acuerdo al perfil de egreso que se esperan del nivel que concluyan, situación que les resta posibilidades para continuar estudios superiores, o su desarrollo integral en el ámbito laboral.

Reconocer la importancia de la preparación de los profesores así como su actualización sobre asuntos educativos propios del nivel en el que desarrollan su práctica docente es fundamental ya que favorece el logro de los objetivos educativos. Refiero en específica las reuniones de academia por campo disciplinar que se realizan cada inicio de semestre para revisar con otros profesores que imparten la misma materia qué actividades son las más adecuadas para trabajar con el contenido y que además propicien aprendizajes significativos o prácticas innovadoras. A pesar de ello, las actividades que se plantean no son una garantía de que los estudiantes aprendan mejor ya que hay factores que obstaculizan ese logro, entre ellos, cuestiones personales de los estudiantes y sus familias dadas las carencias que tienen en cuanto a acceso a diversos elementos que les permita ampliar sus conocimientos. Así también los recursos con que cuentan las escuelas son muy distintos o en ocasiones es difícil usarlos por las condiciones de la escuela o por determinaciones propias de las autoridades educativas escolares.

Hay diversas situaciones que influyen en la aplicación de las estrategias, por mencionar el modelo de enseñanza, las estrategias consideran actividades que no se relacionan con el contexto de la escuela de cada profesor y, por lo tanto, no responde a las necesidades de todos. Sin embargo, para "economizar" el tiempo y por desconocimiento de algunos materiales o de las estrategias más acordes con los requerimientos de sus estudiantes, algunos docentes se conforman con lo que otros ya han hecho y no se dan la oportunidad de encontrar nuevas maneras de enseñar a aprender.

Aunque algunos profesores asisten a los cursos de actualización con poco interés por aprender de los compañeros o compartir lo que cada uno hace en las aulas, a otros docentes sí les interesa y saben de la necesidad de su actualización y compartir experiencias con otros docentes para desarrollar de mejor manera el programa. De esta manera lo expresa el profesor C: “En las Academias yo estoy cuestionando, échame la mano porque no le estoy entendiendo... pido apoyo a otro profesor en contenidos que son difíciles para mí como hipertexto, liminalidad, él me apoyó (hace referencia a un profesor de la zona escolar) a entender cómo se manejaba” (Entrevista al profesor C, 01122011).

En relación con lo planteado se identifica que algunos profesores buscan que haya un cambio en la manera de enseñar y aplicar las estrategias didácticas atendiendo a lo que se plantea con la reforma, pues lo que se ha propiciado es que los estudiantes tengan una referencia muy general de la materia, pero no la relación entre los temas que se analizaban a lo largo del semestre, o bien, con lo que acontece en su vida. En ese sentido, lo que se aprende queda sólo en lo académico.

Esta situación está determinada de algún modo por el planteamiento que presentaba el propio programa, desvinculaba demasiado cada uno de los temas o al menos así lo entendían los profesores ya que generalmente trabajaban los temas por separado realizando casi siempre las mismas prácticas docentes, presentando actividades semejantes para abordarlos, y sin embargo no se recuperaban los contenidos analizados en los temas anteriores para que los alumnos pudieran aplicar lo aprendido en toda una unidad y realizar un producto final que diera cuenta de sus aprendizajes. Aunado a esto, el tiempo de trabajo real en la materia se reducía, lo cual generaba que se diera en ocasiones un tratamiento muy apresurado de lo que deberían aprender los estudiantes por lo que de lo que se aprendía a veces se aprendía poco y mal.

la metodología de trabajo también es importante, algunos profesores quizá conocen de manera general el Plan de Estudios y el Programa de la asignatura o materia con la que trabaja pero no existe una comprensión de la propuesta que se presenta para desarrollar el trabajo con la materia. Es probable que algunos profesores realicen su labor por ensayo y error y determinan así qué tipo de actividades apoyarían mejor la realización de las actividades. O en el último de los casos, el profesor no tiene los elementos suficientes para enseñar la materia ya que sólo por cubrir

con un determinado número de horas enseña contenidos de una materia que probablemente no entiende muy bien dado que su campo de formación es distinto o no les gusta la materia.

Desde la entrada en vigor de la RIEMSen 2008, al momento de llevar a cabo esta investigación, aún se identifica que aunque hay elementos normativos sobre cómo debe desarrollarse el trabajo en bachillerato aún hay prácticas docentes que necesitan modificarse para estar en concordancia con la reforma. Con la RIEMS se trata de generar cambios en la enseñanza propiciados por la comprensión del programa, por las sugerencias de otros docentes, así como del reconocimiento de las necesidades de formación de los estudiantes.

Para algunos docentes la información que se proporcionó al comenzar la operación de la reforma no fue suficiente para realizar la planeación y la ejecución en la práctica docente del nuevo programa de estudios, de tal manera que se logren las competencias planteadas. Así mismo, tampoco se hizo mucho énfasis en las bases teóricas que lo sustentan y la manera en cómo se deberían desarrollar las actividades por parte de los alumnos y el docente, así como el papel de los demás actores inmersos en el ámbito educativo en la escuela.

Haciendo una somera revisión sobre la materia de Literatura y Contemporaneidad, respecto a las estrategias didácticas que los docentes plantean para propiciar el aprendizaje significativo, no siempre lo logran debido a situaciones como: el tiempo que algunos profesores tienen trabajando con esa materia, se acostumbran a determinadas actividades que las estrategias que aplican son las mismas con las que trabajaban antes de la reforma, siguiendo por tanto los mismos objetivos, la memorización, y en consecuencia se obtienen resultados insuficientes que se han mostrado hasta ahora.

El profesor C refiere que: “De pronto hay cuestiones que damos por entendido nos casamos con la forma en cómo llevamos a cabo nuestras clases” (Entrevista al profesor C, 01122011), y ésta es quizá una realidad a la que muchos docentes se ven enfrentados cuando no conocen bien los elementos teóricos y pedagógicos en que se sustentan la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

1.2 Problemática

La RIEMS ha ocasionado diversos problemas, entre ellos los siguientes: Al darse una forma de trabajo diferente a la reforma hay una ruptura conceptual en los profesores, porque no logran entender la importancia que tienen las competencias en general, ponen menos énfasis en las competencias disciplinares, es decir, se deja a un lado el elemento curricular y normativo que el programa establece y muchos profesores desarrollan las actividades por el sentido común creyendo que lo que hacían anteriormente a la reforma debe ser igual porque se retoman temas que se trabajaban en el programa anterior.

Desde que se puso en marcha la RIEMS ha sido un trabajo relevante para mí documentar y describir cómo se están aplicando las estrategias didácticas que favorecen el desarrollo de competencias en los alumnos de Educación Media Superior, ello brinda elementos para identificar qué impacto tienen dichas estrategias en la potenciación de los aprendizajes de los estudiantes y por supuesto, en la posibilidad de hacer de la educación un factor de mejora personal y social, no sólo como un elemento más de escolarización sin relevancia para la vida de los estudiantes.

Dada esta necesidad de formación de los estudiantes no se puede dejar de lado la actualización de los docentes, ya que es a partir de tener suficiente conocimiento acerca de los sustentos teóricos y psicopedagógicos que dan sentido al Plan de Estudios y por tanto, estructura a los programas de estudio, como los profesores pueden desarrollar sus prácticas conociendo qué es lo que los estudiantes deben aprender y cómo se debe enseñar y evaluar ese aprendizaje.

La poca relevancia que a veces representa la materia para los estudiantes provoca como resultado que haya reprobados o tengan bajo aprovechamiento, lo cual se ve en el promedio general al final del semestre, además representa mayor trabajo para el profesor al realizar las actividades de nivelación y regularización que se supondría debería ayudar a los estudiantes a comprender o aprender lo que no habían logrado durante el semestre.

Un elemento que no puede dejarse de lado respecto a la forma de trabajo es el uso de las tecnologías de la información, ya que permiten la actualización de los profesores en el uso de los

mismos, a la vez que ayudan a desarrollar nuevas formas de enseñanza. Muy pocos docentes - hasta el momento- recurren a la búsqueda de información de manera electrónica, a través del uso de la internet para obtener más referencias que les permita ilustrar a los estudiantes con diversidad de ejemplos, pues se hace uso excesivo de un libro de texto con el que desde el principio del semestre se realizan las actividades de lectura, de investigación y resolución de ejercicios.

La RIEMS busca que tanto estudiantes como profesores se relacionen más con latecnología de la información. Los docentes se ven más apremiados a acercarse a ese medio para tener mayores referentes en la práctica docente que resulte atractiva para el aprendizaje de los alumnos. Aunque también es necesario considerar que existen diversas poblaciones en las que la red de internet aún no ha entrado por el mismo contexto en que se encuentran, ello provoca que el acceso a la información sea limitada y las posibilidades de lograr las competencias planteadas, por ejemplo en cuanto al uso de las tecnologías de la información, aún requiere tiempo. Así se pudo observar en la comunidad a la que pertenece la escuela preparatoria en la que trabaja el profesor C, no se hace uso de las herramientas cibernéticas porque no cuentan con la señal de telefonía e internet adecuada, ello dificulta que en algunas sesiones tengan suficiente material de investigación, así que el profesor debe proporcionar material a los estudiantes. Esta situación lo explicita en el siguiente comentario al referirse a los estudiantes que no llevan material, aunque también hay que considerar que muchos estudiantes no cumplen con tareas por falta de recursos:

Tratamos de proporcionarles las copias... naturalmente es un trabajo, sí los integramos, sí los hacemos participar lo cierto es que no aportan como los demás comentarios y al final se van a quedar sólo con los comentarios sin que se queden con la información que otros traen (Entrevista Profesor C, 01122011)

Otro aspecto corresponde a la experiencia que el docente tiene en el trabajo con la materia. Algunos profesores que trabajan en nivel medio superior tienen suficiente experiencia para desarrollar el trabajo con esta materia pero les hace falta mayor conocimiento acerca de la operación del programa de estudios, de tal manera que su práctica docente responda de manera general a las competencias que se establecen en el Plan y Programas de Estudios. Otros profesores están empezando a conocer la forma de trabajo en el nivel pero aún hay lagunas acerca del desarrollo óptimo de la materia, lo cual trae como consecuencia que se dejen de lado muchos

elementos importantes para el desarrollo de las competencias disciplinares básicas y por consiguiente el logro del perfil de egreso de los estudiantes.

Al hacer referencia al perfil de egreso que se establecen en los Acuerdos Secretariales que rigen a la Educación Media Superior, no se pueden dejar de lado las competencias y el trabajo en el aula a partir de ellas. Tampoco puede obviarse la referencia a competencias docentes y del estudiante, aunque quizá sea un tema del que al principio se rumoraban ideas vagas entre los profesores pero que no terminaban de comprender o se tergiversaba hacia otro sentido, es un asunto que está inmerso en todas las situaciones educativas. Por ello, si antes de que se estableciera la reforma de 2008, al tratar los contenidos de la materia no vinculaban los contenidos curriculares con la vida dejando de lado los contenidos procedimentales y actitudinales principalmente, privilegiando los contenidos conceptuales, ahora son elementos que deben ir a la par para que se logre el perfil de egreso de estudiantes con las competencias que se establecen, así también con los atributos que los caracterizan.

Al implementarse la RIEMS, se dieron algunos cursos de asesoría para conocer el enfoque desde el cual se planteaba la reforma y la manera en que debería operarse en cada subsistema educativo, en cada escuela y por supuesto, en cada materia en el salón de clases. Sin embargo, fue un problema comprender qué tipo de trabajo se tenía que desarrollar, pues cambiar una forma de trabajo de varios años es difícil y si no se comprendía bien el nuevo planteamiento, mucho más. De tal manera que muchos profesores realizaban algunas actividades que sugería el programa pero no era garantía de que se haya hecho o se esté haciendo de acuerdo a lo establecido en la RIEMS, por lo que es difícil lograr las competencias que se han enunciado.

Para incidir en el logro de los propósitos educativos del nivel, es necesario cambiar algunas formas de trabajo que privilegiaban la realización de actividades de manera individual que era un trabajo más fácil ya que sólo era revisar actividades concluidas y continuar con las siguientes. Ahora se ha cambiado por un trabajo colaborativo encaminado al logro de nuevos propósitos, que requieren competencias del profesor, de tal manera que le permitan diseñar las estrategias didácticas adecuadas para la materia planteadas por el conocimiento de esas necesidades.

Actualmente, quienes desarrollan el programa tienen el reto de cambiar la práctica docente para mejorarla o responder a estas nuevas características, sin embargo también hay otros profesores que se limitan a cumplir con un plan de clase que se establece desde el inicio del curso en coordinación con algunos compañeros, o bien, que entregan sólo por cumplir administrativamente, pero que no busca el logro de los propósitos educativos actuales. Desde mi perspectiva hace falta el desarrollo de competencias docentes que den resultados favorables en el aprovechamiento de los jóvenes estudiantes.

Algunos profesores dicen que trabajan con el enfoque en competencias porque llevan a cabo actividades que se sugieren en el Plan y Programa de la materia, pero hay actividades que no concluyen adecuadamente según las características de la estrategia planeada inicio. La profesora A menciona que hay algunas dificultades: “la extensión del programa, en relación a este semestre porque es muy pero muy extenso, depende del docente la profundidad que se de y si lo vemos con profundidad no terminamos el programa, no terminamos las tres unidades. Si solamente vemos historia de la Literatura – puede ser que nos alcance pero de manera muy general nada más...Se dejaría de lado un poquito lo que es el análisis del texto...” (Entrevista a profesora A, 08122011). Esta situación puede darse debido a que en la práctica les faltan elementos para desarrollarlas estrategias, posiblemente por falta de asesoría para identificar los modelos de enseñanza más adecuados a las características de enseñanza de la materia. También se necesita la búsqueda de manera autónoma de nuevas formas de construir conocimientos, que favorezcan la aplicación de estrategias en el desarrollo de clases que sean interesantes y significativos para los estudiantes y para el profesor.

Aunque también cabría decir que la reforma no reconoce las estrategias que tienen los profesores de tal manera que les sirva en el desarrollo de los nuevos planteamientos de la RIEMS, ya que se les toma como aprendices cuando en realidad muchos de ellos tienen suficiente experiencia. Aunque hay otros que sí requieren una orientación más detallada sobre este tipo de trabajo, así que las estrategias que algunos profesores están aplicando, les faltan elementos para que en su desarrollo propicien aprendizajes significativos. Una situación que influye es la falta de conocimiento conceptual de la RIEMS y de las estrategias en general o el análisis de los mismos con los compañeros docentes para identificar qué de lo que se está haciendo da buenos resultados y utilizarlos en la práctica docente.

Otro aspecto a considerar es el conocimiento el proceso de evaluación. Muchos profesores se han enfocado en calificar datos memorizados, que para la materia sí son necesarios, pero el trabajo no se debe reducir a ello. Por consiguiente, se necesita ampliar las opciones de evaluación a lo establecido en la reforma.

En el Plan de Estudios de Bachillerato General se sugiere realizar evaluaciones que contemplen diversos aspectos sobre el trabajo realizado, retoma lo establecido por el Modelo Educativo de Transformación Académica sobre el uso de rúbricas para “construir los criterios, categorías y procesos que deben normar a la elaboración de matrices de valoración y niveles de calificación” (Plan de Estudios, 2008: 49), también el programa de la materia de Literatura y Contemporaneidad establece “la evaluación de contenidos programáticos a través de exámenes y la valoración por rúbricas” (Programa de Estudios L y C, 2008: 5).

Falta actualización docente para mejorar la práctica docente, pues aún se identifica en las estrategias didácticas de algunos profesores no han cambiado mucho puesto que han tenido escaso acercamiento a los referentes teóricos en los que se sustenta la reforma. Sobre el mismo punto, de las ocasiones en las que se asiste a los cursos de actualización y reuniones por academia por “obligación” más que por responsabilidad ética con la formación docente, no se les han presentado alternativas que le ayuden a abrir el panorama de sus acciones, ya que las actividades que se desarrollan tienden a considerar una gran cantidad de cuestiones que sólo complejizan más lo que debe hacerse en la práctica educativa en la materia de Literatura y Contemporaneidad.

Hay profesores que tienen interés en la práctica docente que desarrollan, sin embargo en ocasiones se desaniman y vuelven a lo que han hecho siempre ya que les falta conocimiento para desarrollar estrategias docentes que les satisfaga, responda al deber ser de las prácticas docentes y que se conjugue con el ser con miras a que brinde mejores resultados a corto y largo plazo.

Para comprender mejor el sustento teórico de la reforma, y quizá por la necesidad de mejorar la práctica educativa que responda a los requerimientos actuales en Educación Media Superior, o por sugerencias de los directivos de las instituciones a las cuales están adscritos los profesores, un gran número de docentes están cursando o han cursado una Especialización en Competencias Docentes para tener elementos teórico-conceptuales con las cuales desarrollar habilidades profesionales sean las que respondan a la tarea de formar y formarse con

competencias, pero también me atrevo a decir que algunos profesores han comprendido buena parte de los planteamientos de la reforma y sólo requieren ciertas precisiones en aspectos específicos.

Por ello, uno de los puntos que se plantean en el Programa de la Especialidad de Universidad Pedagógica Nacional, se pretende que a través de esta especialización los profesores “desarrollen las competencias docentes propuestas por la RIEMS y tengan la capacidad suficiente para operar los nuevos planes y programas de estudios que promueve la reforma” (PE-UPN, 2010: 1).

Es así que cuando se plantea un proyecto o programa que emana desde las autoridades educativas a nivel nacional y va pasando por diversos ámbitos hasta llegar a las aulas muy pocos pueden identificar el tipo de avance que se da en ese sentido tanto porque la información puede llegar tal cual se ha planteado, o bien, por la comprensión de la información de los que tengan que presentarlo como de quienes lo aplican. Por ello, aún queda en incertidumbre cómo se está llevando a cabo el trabajo por competencias y de qué manera responde a las necesidades de los estudiantes y según la perspectiva del profesor.

De todo lo que se ha planteado en este apartado en relación con las estrategias didácticas que aplican los profesores también hay que cuestionar ¿cómo podrán aplicar las estrategias didácticas los docentes si aún no se han consolidado las competencias docentes que se plantean en el Acuerdo Secretarial 447? Así también, hay profesores que saben que las competencias docentes deben reflejarse en su práctica docente ¿de qué manera las desarrollan?, ¿se aprecia la mejora en el desarrollo de las estrategias conforme comprenden mejor el sentido que tiene el programa o se continúan con prácticas que no han cambiado mucho de las que se realizaban antes de la reforma?, ¿qué resultados han obtenido actualmente quienes aplican las estrategias que plantea el programa de la materia?, y si se han hecho modificaciones ¿de qué manera ha favorecido la enseñanza y el aprendizaje?

1.3 Supuestos

A continuación se plantean algunos supuestos que contribuyen a precisar el objeto de investigación:

- Los planteamientos para el desarrollo de los Programas de Estudio en Bachillerato General no consideran el contexto en el que se encuentran los estudiantes, ello les limita el logro de los objetivos y competencias propuestas. Considera que todos los estudiantes tienen las mismas habilidades y los conocimientos suficientes de acuerdo al nivel para poder hacer efectivos el Plan de Estudio y el Programa de la materia, pero en la realidad se ven situaciones distintas a las que pueden referirse desde la teoría.
- Las estrategias didácticas que realizan la mayoría de los profesores no están diseñadas para responder a las necesidades de los estudiantes, situación que provoca bajo aprovechamiento y desinterés hacia la materia.
- Algunos profesores desconocen el uso de estrategias didácticas que plantea la reforma por lo que no comprenden muy bien cómo debe desarrollarse el Programa de Estudios, ya que no han tenido las asesorías adecuadas sobre cómo llevarla a cabo. Aunque algunos docentes muestran interés para buscar apoyo académico que les ayude a mejorar sus prácticas, el tiempo que tienen no les favorece.
- El desconocimiento de las estrategias didácticas planteadas por la reforma para la enseñanza de la materia de Literatura y Contemporaneidad, incide en el logro de las competencias establecidas en el Plan y Programas de Estudio, así que aplican actividades que han realizado durante varios años sin considerar el contexto y las características que tienen los jóvenes, o bien, se consideran pero lo que aplican no va acorde con los nuevos planteamientos.
- Algunos docentes no innovan su práctica, porque consideran que lo que han hecho varios años ha dado buenos resultados y piensan que aún pueden servir. Sin embargo, se requiere que en las prácticas de los profesores se potencie el uso de la tecnología de la información y la comunicación de tal manera que ayude a ampliar el panorama educativo y la vida de los estudiantes.
- Algunos docentes no tienen el conocimiento suficiente acerca del Plan de Estudios ni la comprensión del programa de la materia de Literatura y Contemporaneidad, por lo que sus prácticas las están desarrollando con lo que han entendido sobre la RIEMS.

Los supuestos son algunos que se pueden identificar en la práctica docente, sin embargo se recuperan aquellos que se relacionan con el diseño, la aplicación y la evaluación de las estrategias didácticas planteadas por los docentes que van encaminadas al logro de objetivos propuestos en el Plan de Estudios y el Programa de la materia de Literatura y Contemporaneidad de tercer y cuarto semestre de Educación Media Superior.

1.4 Objeto de estudio

Con base en lo antes expuesto, se planteó como objeto de estudio:

Documentar cómo aplican las estrategias didácticas los profesores a partir de los planteamientos presentados en el Plan de Estudios y el Programa de la materia de Literatura y Contemporaneidad

A partir de la delimitación del objeto de estudio lo que se pretendió fue encontrar si hay relación didáctica, pedagógica o técnica entre lo que se hace y lo que normativamente se dice en los Planes y Programas de Estudio de Bachillerato para que ese análisis o comprensión del objeto de estudio permitiera generar un documento que sirviera de apoyo para el desarrollo del trabajo de la materia de Literatura y contemporaneidad. Así también se pretendió retomar las cuestiones que se innovan en la práctica docente distintas de los planteamientos del programa, pero que respondieran de mejor manera a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en el logro de las competencias disciplinares y genéricas.

También fue interesante considerar las implicaciones de la cultura del profesor en relación con el programa y las estrategias que aplica en las clases. La cultura que cada profesor muestra ante sus estudiantes difiere pero también influye en la manera en que se relaciona con los contenidos de enseñanza y con los estudiantes mismos.

Después de un recuento de datos y experiencias, el título que consideré respondía mejor a los objetivos de la investigación fue: **Estrategias didácticas en el desarrollo de la materia de Literatura y Contemporaneidad en Bachillerato General en una zona escolar de la región norte del Estado de México a partir de la RIEMS.**

A partir de los supuestos que se plantearon se pretendió, con base en la revisión teórica de la reforma, conceptualizar las estrategias didácticas que aplica el profesor en el marco de la RIEMS para el logro de competencias.

Con la investigación de campo se pretendió identificar cómo los docentes comprenden y aplican las estrategias didácticas; documentar e identificar aquellas que responden al enfoque en competencias; comprender la relación teoría y práctica sobre la manera en que se da la enseñanza de la materia y su incidencia en los aprendizajes de los estudiantes.

Documentar las estrategias didácticas que se están aplicando en el marco de la RIEMS, ha permitido conocer las deficiencias o fortalezas que tienen los profesores al llevarlas a cabo en las clases así como las repercusiones que tienen en los estudiantes.

La documentación, el análisis y la interpretación de los elementos que han surgido en la práctica docente al aplicar las estrategias que se sugieren en el Plan de Estudios y el Programa de Estudios de Literatura y Contemporaneidad, permitieron detectar algunas carencias que aún tienen los profesores para comprender y aplicar la reforma. Esta investigación también pretendió ser un elemento que permitiera mostrar a los docentes la importancia de las estrategias didácticas acordes a la reforma para que las apliquen de manera adecuada a las necesidades de formación de los estudiantes.

Para la investigadora, este trabajo de investigación ha sido de valiosa utilidad porque le brinda conocimientos necesarios para cuando se incorpore nuevamente al trabajo frente a grupo puesto que tendrá mayores elementos para innovar y mejorar la aplicación de las estrategias didácticas a partir del planteamiento de la RIEMS.

Esta investigación resultó relevante para la investigadora y se pretende que también lo sea para los profesores, ya que brinda información sustentada tanto de la teoría como en la práctica que repercuta en el desarrollo de estrategias didácticas que respondan a la dinámica del Plan de Estudios de la RIEMS.

Entre los referentes teóricos que aportaron elementos fundamentales del tema están los del postulados constructivistas de Vigotsky, el aprendizaje social, así como la revisión de los Acuerdos Secretariales de la RIEMS que han ayudado a comprender a mayor profundidad los

estatutos sobre los cuales se establece la reforma y las competencias que se deben desarrollar tanto en los alumnos como en los docentes.

Respecto al sustento metodológico se consideró a la investigación de tipo cualitativa, ya que permite obtener información de corte social, pues "... es posible y se debe hacer ciencia social crítico-hermenéutica con un método que necesariamente tiene que utilizar tanto la interpretación (Verstehen), como la explicación por causas (Erklären), orientada por el interés emancipativo y dirigida a hacer una sociedad buena, humana y racional..." (Mardones, 1988: 33).

El enfoque metodológico considerado fue el etnográfico, se pretendió documentar lo no documentado (Rockwell, 1987), ya que la Etnografía permite describir las acciones que se desarrollan durante las actividades de enseñanza y aprendizaje en el tiempo y espacio en que ocurren, de esa manera fue posible identificar el desarrollo de las competencias docentes en la materia de Literatura y Contemporaneidad, así como del desarrollo de las competencias en los estudiantes a través de las estrategias didácticas planteadas por el docente.

El ámbito de investigación delimitado fueron dos Escuelas Preparatorias Oficiales del municipio de Atlacomulco, Estado de México en la zona BG014 de Bachillerato General. Es la zona a la que pertenece la escuela en la cual desarrollo mi práctica docente con la materia de Literatura y Contemporaneidad, y a la vez, la población estudiantil a la que atienden tienen características semejantes a las de las otras escuelas: pertenece a una zona rural, grupos de entre 40 a 50 alumnos, procedentes de familias con bajos recursos económicos pero con deseos de aprender y usar esos conocimientos a futuro; y el acceso que tienen a diversos medios que necesitan para el desarrollo de la materia también son muy semejantes.

A partir de esta investigación se pretendió conocer la perspectiva de trabajo que tienen los docentes sobre la materia y cómo trabajarla. En un principio los profesores tuvimos incertidumbre y dudas por no conocer a profundidad los sustentos teóricos del Plan de Estudios y las estrategias didácticas que se sugieren, así como otras estrategias que respondan al desarrollo de competencias; sin embargo, poco a poco el conocimiento de los nuevos requerimientos educativos y las prácticas docentes que se han modificado en algunos aspectos permiten

reconocer el interés que se tiene para lograr los objetivos y competencias propuestos en los Acuerdos Secretariales de la RIEMS.

El tiempo de realización de la investigación de campo comprendió de marzo a junio del ciclo escolar 2010 – 2011 y de septiembre de 2011 a enero de 2012. Lo que se ha pretendido con esta investigación es apoyar las prácticas docentes de los profesores que trabajan con esta materia, que no sólo tomen lo que establece la reforma y que por ello se deba cumplir, es más bien un afán por hacer que las cosas mejoren desde una perspectiva crítica del profesor, así como de la teoría educativa aunado al compromiso y preparación acorde al nivel en el que desempeña su práctica docente.

1.5 Justificación

Realizar esta investigación teórica y de campo ha sido muy interesante porque permitió identificar las estrategias didácticas que aplican los docentes procurando el desarrollo de competencias disciplinares y genéricas en los estudiantes. Posibilita documentar los impactos que tiene la reforma en la enseñanza de los profesores.

A partir de la investigación realizada me permite realizar un análisis del trabajo de campo con los referentes teóricos. Con estos elementos se trata de comprender lo observado para explicar las diversas situaciones o factores que intervienen en el desarrollo de estrategias didácticas considerando los lineamientos de la RIEMS en la materia de Literatura y Contemporaneidad.

Al considerar la propuesta del Plan de Estudios 2008, ha resultado de mucho interés la documentación de las estrategias didácticas que aplican los docentes ya que a partir de ello se tiene un panorama más amplio sobre cómo han recibido la reforma en las aulas los docentes, de qué manera se han apropiado del discurso educativo y en qué sentido lo han puesto en marcha. Este interés reside en el hecho de que en muchas ocasiones cuando se enseña una materia falta conocer cómo los profesores están llevando a cabo las actividades y saber en qué aspectos requieren apoyos a los cuales no pueden acceder fácilmente. O bien, considerar que hay elementos en los cuales los profesores no pueden intervenir y limita el logro de sus objetivos.

La interpretación de lo que acontece en las aulas con la aplicación de las estrategias didácticas en el marco de la RIEMS, permite obtener mayor información sobre el impacto que tienen en los

estudiantes y su aprendizaje. Así también, con la revisión teórica y empírica se ha pretendido plantear nuevas alternativas a partir de las cuales los docentes apliquen estrategias que considere mayores elementos para mejorar la práctica docente y que se vea reflejado en el aprovechamiento de los estudiantes, en los resultados a nivel escuela y por supuesto, a nivel zona.

La investigación ha sido muy útil para la investigadora, puesto que a partir de ella se ha podido acceder a la realidad cotidiana de los salones de clase. Se procuró el extrañamiento necesario para reconocer situaciones que desde el punto de vista de un observador externo necesitan ser analizadas para comprender y tratar de incidir en las prácticas docentes que así lo requieran. Al mismo tiempo, a través de la investigación se ha obtenido mayores elementos tanto teóricos como prácticos que en lo particular, me permitirán innovar la práctica docente en el trabajo con los grupos en la materia de Literatura y Contemporaneidad.

Se pretende que con este informe de investigación los profesores de Literatura y Contemporaneidad conviertan la incertidumbre en una nueva forma de visualizar los procesos de enseñanza a partir de las posibilidades que la experiencia y la comprensión del Plan de Estudios y la normatividad que la reforma brinda. Así también, se busca que este informe les favorezca en el diseño de las estrategias a partir de lo que en el trabajo se documente y presente buenos resultados en el desarrollo de competencias.

Por tanto, con la investigación los profesores encontrarán experiencias compartidas que les permitan revisar y cuestionar qué de lo que están haciendo en los salones de clase responde a elementos básicos de la reforma y qué estrategias no les funciona para buscar nuevas formas de acercar a los estudiantes a los contenidos de la disciplina, pero no sólo por lo académico, sino para que pueda aplicar sus aprendizajes en situaciones de la vida cotidiana.

En este sentido, esta investigación pretende favorecer a los profesores de Educación Media Superior, en concreto los del campo disciplinar de Comunicación y Lenguaje, y encuentren en ella un detonante para realizar un proceso de reflexión que tienda hacia la mejora de las actividades que se realizan en el aula, de tal manera que busquen el desarrollo de las habilidades, actitudes y conocimientos esenciales en la formación de los estudiantes.

Por ello, se pretende crear en los profesores rupturas conceptuales y prácticas que incidan en el cuestionamiento de su hacer docente, el cual en muchas ocasiones se desarrolla de la misma manera cada ciclo escolar. Lograr una comprensión crítica de la reforma y lo que se establece en

el Programa de Estudio de la materia es esencial para que los textos a los cuales los profesores tengan acceso adquieran sentido.

El fin último de todo el trabajo realizado y que se ve plasmado en este informe, es que sea un elemento que ayude a encontrar nuevas formas de establecer los logros educativos en cada salón de clase, que cada escuela logre el desarrollo de competencias a través de las estrategias didácticas que aplican los profesores de manera consciente y reflexiva y que cada vez todos los sujetos inmersos en el ámbito educativo estén más involucrados en la educación de los jóvenes bachilleres

1.6 Objetivos

Para realizar el trabajo de investigación del cual ahora se presenta el informe, fue necesario plantear los ejes que le dieran el rumbo para construir el entramado de la investigación, es decir, fue necesario plantear objetivos.

Se entiende por objetivo a “una meta o finalidad a cumplir para la que se disponen medios determinados” (ABC, 2012), y las metas que se propusieron fueron varias, se plantearon en diversas etapas y momentos caracterizados por avances y revisiones de lo logrado.

Uno de los recursos necesarios para el desarrollo del trabajo fue el tiempo, ya que a partir de la distribución que se hizo de él pude visitar varias escuelas preparatorias para observar las clases, conversar con los profesores y directivos, así como para revisar fundamentos teóricos y relacionarlos con los hechos empíricos.

Los objetivos que se plantearon en un primer momento y hasta este informe de investigación han tenido algunos cambios, se reconoce que el proceso de la investigación no está definido desde el primer momento y durante su desarrollo se van haciendo los ajustes necesarios.

Dado que el problema de investigación está centrado en las estrategias didácticas de los profesores de Literatura y contemporaneidad en el marco de la RIEMS, 2008, fue importante tener claridad sobre lo que se entiende por técnica, estrategia, procedimiento y diversos términos que en muchas ocasiones se usan como sinónimos, pero para la investigación científica es importante clarificar para nombrar las cosas adecuadamente. Es por ello que un objetivo que se planteó y sobre el cual se trabajó desde el inicio fue:

1. Conceptualizar las estrategias didácticas desde el enfoque de las competencias y de la revisión de los referentes teóricos que sustentan la reforma.

Sobre este primer objetivo es importante señalar que se hizo la revisión de autores que han hecho contribuciones a la RIEMS. Dada la importancia que tienen entre ellos destacan Carlos Monereo (2009), Antoni Zabala (2008), Sergio Tobón (2010), Frida Díaz Barriga (1998), Gladys Añorve (2010), Peré Marques (2001), entre otros que se presentan en el desarrollo del trabajo.

2. Documentar a través de la investigación de campo, la forma en que los profesores de la materia de Literatura y Contemporaneidad aplican las estrategias didácticas en el nivel medio superior.

3. Comprender la forma en que conocen y aplican los docentes las estrategias didácticas en el marco de la RIEMS.

El segundo objetivo junto con este tercero se logró gracias a las facilidades que me brindaron las instituciones educativas que seleccioné y a la apertura que mostraron los sujetos del ámbito de investigación. Entre las opiniones que externaron los profesores a quienes observé en el trabajo de campo, se encuentran entre otros, los que reconocen la necesidad de investigar la práctica docente y mediante ello reconocer los aspectos que necesitan mejorar o en los que van bien.

4. Identificar las estrategias didácticas que aplican los docentes de Educación Media Superior y que responden al enfoque en competencias planteadas en el Plan y Programas de la materia de Literatura y Contemporaneidad.

A través de la observación y la aplicación de los instrumentos de investigación fue posible identificar las estrategias que aplican los docentes a través del registro en notas de campo acerca de lo que aconteció. Las estrategias didácticas que se aplicaron durante el tiempo observado se presentarán en el apartado de análisis e interpretación de los resultados.

5. Analizar e interpretar las estrategias didácticas de los docentes de Literatura y Contemporaneidad y cómo impactan en el aprendizaje de los alumnos.

Se pretende a través del análisis de los datos obtenidos durante el trabajo de campo, al tener la fundamentación teórica, darle relevancia a las aportaciones de los profesores al aplicar la reforma; aunque también, reconocer que en algunos momentos las estrategias que aplican

requieren una guía o una fundamentación sobre la manera en que debe desarrollarse. No se pretende que a partir de la teoría se compruebe si se desarrollan las estrategias como las plantea el programa de la materia, sino reconocer cómo se están desarrollando e interpretarlas reconociendo que hay diversos factores que influyen en el desarrollo de las estrategias sugeridas en el Programa de Estudios de la materia y las estrategias diseñadas por los profesores.

Después del análisis de los datos obtenidos en el campo de investigación, del cual han surgido las categorías de trabajo y a través de la reflexión que implica el reconocimiento de los factores que inciden en esas estrategias identificadas, se presentan en este informe algunas estrategias que, desde el punto de vista de la investigadora, pueden ayudar a los profesores de la asignatura a desarrollar el contenido de las macro retículas en general, y de las meso retículas y microretículas en particular, para el logro de las competencias establecidas en el perfil de egreso.

Hasta aquí se han planteado los elementos que dan fundamento a la Delimitación del Objeto de Estudio sobre el cual se ha desarrollado el trabajo de investigación. Aunque hay varios puntos sobre los cuales se puede desarrollar posteriores investigaciones, el asunto que aquí se trata es el que ha interesado por ser de interés de varios profesores conocer y diseñar estrategias didácticas para que los estudiantes adquieran aprendizajes y además valoren y aprecien a la literatura. El propósito es que se vea a la materia no sólo como una asignatura que deba ser cursada, sino que desarrollen el gusto por acercarse a los textos literarios y, además, puedan desarrollar un análisis de lo que lean o produzcan textos propiciados por las estrategias didácticas que los profesores diseñen con miras hacia ello.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-CONCEPTUAL DEL TRABAJO

2.1 CAMPOS DISCIPLINARIOS QUE EXPLICAN EL TEMA DE ESTUDIO

2.1.1 Psicopedagógico: Constructivismo

La educación escolarizada ha sido por antonomasia la actividad formadora de los hábitos, destrezas y conocimientos de los niños y jóvenes que asisten a las escuelas. Para el desarrollo de la enseñanza, los profesores se han apoyado de diversas teorías a lo largo del tiempo. Ellas han dado valiosas herramientas para que los profesores tengan un referente para planificar la enseñanza y ponerla en práctica.

La educación es “una práctica social mediante la cual se transmite a las generaciones jóvenes los valores y los conocimientos pertinentes a una sociedad concreta para que se integren plenamente a esa sociedad” (Bazdrech, 2000: 18), es por tanto, un hecho fundamental para la sociedad. Es así que varias disciplinas revisan la pertinencia de los modelos de enseñanza para que se atienda a las características de los niños y jóvenes que asisten a las escuelas.

Una de esas disciplinas es la psicopedagogía que en el momento actual pone énfasis en la posición constructivista. Esta concepción constructivista “no es en sentido estricto una teoría, sino más bien un marco explicativo” (Solé, 2000: 8), con ella se reconoce que el conocimiento que tiene el sujeto no es copia fiel de la realidad, si no que está en constante construcción.

En el Plan de Estudios de Bachillerato se plantea que el Modelo Educativo propuesto está basado en el desarrollo de competencias enfatizando el constructivismo, “donde el eje central del conocimiento es el alumno, el maestro es guía, facilitador del aprendizaje; lo anterior, se lleva a cabo bajo la figura del trabajo colaborativo y autónomo” (2008: 8).

El constructivismo se entiende como “un conjunto de postulados en torno a la consideración de la enseñanza como un proceso conjunto, compartido, en el que el alumno, gracias a la ayuda que recibe de su profesor, puede mostrarse progresivamente competente y autónomo en la resolución de tareas, en el empleo de conceptos, en la puesta en práctica de determinadas actitudes, y en numerosas cuestiones” (Solé, 2000: 18). Un rasgo muy importante de la concepción constructivista es que parte de lo que se conoce y desde ese punto se va progresando conforme las condiciones lo permiten.

Para la concepción constructivista “aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender” (Solé, 2000: 15). En este sentido, aprendemos cuando damos significados a los objetos de conocimiento, no sólo es una acumulación de conocimientos, sino una integración, modificación y establecimiento de relaciones entre esquemas de conocimientos que ya se posee.

Los estudiantes no son sujetos pasivos a quienes se les debe brindar toda la información para aprenderla, más bien son los encargados de organizarla, relacionarla con los conocimientos que ya tienen y jerarquizarlos, de tal manera que favorezca su comprensión y uso posterior, es decir, los alumnos “forma sus estructuras cognitivas, sus representaciones mentales” (Concepciones curriculares, s.f., s. p.).

Las condiciones que favorecen la construcción del conocimiento está en dos aspectos: los conocimientos previos o representación que se tenga de la actividad a realizar y de la actividad externa o interna que el sujeto realice. Para construir el conocimiento es importante la influencia educativa, es decir, “la ayuda prestada a la actividad constructiva del alumno; y la influencia educativa eficaz como un ajuste constante y sostenido de esta ayuda a las vicisitudes del proceso de construcción que lleva a cabo el alumno” (Coll, 1994: 22).

La ayuda del profesor es necesaria para que los estudiantes progresen en el aprendizaje ya que es quien guía hacia la construcción del conocimiento, pues es el conocedor de la disciplina y por supuesto, quien debe ampliar lo que los estudiantes van conociendo, investigando, comprendiendo.

Si bien la psicopedagogía pugna por darles el papel activo a los estudiantes en la construcción del conocimiento, también se entiende que los docentes son quienes les ayudan a que se acerquen a lo culturalmente establecido. En este sentido, la Sociología de la educación parte de la idea fundamental de que “la educación no puede entenderse en sí misma, sino como un hecho social parte de un proyecto social determinado” (Bazdrech, 2000: 19). Por tanto, es importante conocer qué se transmite y aunado a esto saber cómo se transmite.

Para que los docentes desarrollen una planificación atendiendo a los planteamientos constructivistas necesitan considerar algunas de estas ideas:

- Entorno complejo que impliquen un desafío para el aprendizaje y tareas auténticas.

- Negociación social y responsabilidad compartida como parte del aprendizaje.
- Representaciones múltiples del contenido.
- Comprensión de que el conocimiento se elabora.
- Instrucción centrada en el estudiante (Woolfolk, 1999, en Tobón, 2010a: 235)

Estas ideas están en estrecha relación con lo que se plantea en el apartado de situaciones didácticas de este trabajo, pues se explicita la importancia de que se les presente a los estudiantes desafíos que le permitan usar los conocimientos que tienen y generar la necesidad de buscar más para solucionar la situación problemática o desafiante. Así también, que todas las actividades que se desarrollen durante las estrategias didácticas no sean aisladas, por el contrario, que se articulen para propiciar la comprensión de los estudiantes.

Para que el conocimiento teórico de este campo sea aprovechado por los docentes adecuadamente es importante que exista un proceso de interpretación de lo que acontece en las aulas. Reconocer cómo se da la interactividad entre alumnos y profesores “en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje determinado” (Coll, 1994: 25), es fundamental para conocer cómo impactan las propuestas curriculares y las estrategias didácticas docentes para el logro de las competencias en el marco de la RIEMS.

Por lo tanto, para que el aprendizaje sea significativo no debe darse en aislado ni de manera individual, sino que está en estrecha relación con el contexto en el que vive el estudiante y la motivación que tiene para aprender. En la postura constructivista hay énfasis “en el dominio y la comprensión y efecto positivo producto de que los estudiantes ven la relación del contenido del currículo con sus propios pensamientos y actividades” (Posner, 2004: 227).

En definitiva, la educación que se brinda actualmente debe darse como un proceso en el que se privilegie que los estudiantes desarrollen actividades mentales constructivas que les favorezca en su desarrollo personal; de tal manera, que le de elementos suficientes para ser una persona crítica de su realidad y pueda incidir en el grupo social en que vive.

2.1.1.1. Enfoque sociocultural: Vigotsky

Si bien existen diversos enfoques constructivistas que priorizan algunos aspectos de formación escolarizada del individuo, el enfoque que ayuda a comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel medio superior reside en el sociocultural planteado por Lev

Vigotsky. Desde las concepciones de este enfoque se entiende que el proceso de construcción de los conocimientos de los alumnos se da en conjunto, que lo que se aprende es aquello que se encuentra en un contexto social y cultural determinado.

En el siguiente cuadro se explicitan las concepciones y principios con implicaciones educativas así como el sentido que cada participante tiene en el proceso.

Tabla 1. En enfoque constructivista sociocultural

Enfoque	Concepciones y principios con implicaciones educativas	Metáfora educativa
Sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje situado o en contexto dentro de comunidades de práctica • Aprendizaje de mediadores e instrumentos de origen social • Creación de ZDP (Zonas de Desarrollo Próximo) • Origen social de los procesos psicológicos superiores • Andamiaje y ajuste de la ayuda pedagógica • Énfasis en el aprendizaje guiado y cooperativo; enseñanza recíproca • Evaluación dinámica y en contexto 	<p><i>Alumno:</i> Efectúa apropiación o reconstrucción de saberes culturales</p> <p><i>Profesor:</i> Labor de mediación con ajuste de la ayuda pedagógica</p> <p><i>Enseñanza:</i> Transmisión de funciones psicológicas y saberes culturales mediante interacción en ZDP.</p> <p><i>Aprendizaje:</i> Interiorización y apropiación de representaciones y procesos</p>

(Tomado de Díaz Barriga, 1998: 31)

De acuerdo con este enfoque, en la práctica docente se debe dar la intervención pedagógica la cual se concibe como “una ayuda ajustada al proceso de construcción del alumno; una intervención que va creando *Zonas de Desarrollo Próximo*” (Vigotsky, 1979 en Zabala, 2006: 36). Es decir, se reconoce que los estudiantes tienen determinado nivel de conocimiento que les permite comprender algunos temas, sin embargo para que comprendan mejor lo que se les presenta, requieren el apoyo y la guía del docente o de un compañero más capaz. Con estas acciones se lleva a cabo el trabajo colaborativo y, por tanto el aprendizaje como parte de la construcción social. Por lo tanto, debe favorecer las condiciones para que aquello que deba aprenderse sea claro y adecuado a la edad de los estudiantes, así también que tenga relevancia para su vida.

El papel del alumno consiste en apropiarse y reconstruir los saberes culturales entendiendo con ello que la actividad a realizar le debe brindar las experiencias adecuadas de aprendizaje que favorezca “concentrarse no en los productos acabados del desarrollo (nivel de desarrollo real),

sino especialmente en los procesos en desarrollo que aún no acaban de consolidarse (nivel de desarrollo potencial) pero que está en camino de hacerlo” (Tovar, 2010: 67).

La enseñanza y el aprendizaje es un binomio en el que se involucran profesores y alumnos pero quien tiene el papel fundamental es el estudiante quien construye conocimientos mediante “sus herramientas conceptuales a través de un diálogo interno, en realidad los conocimientos de los aprendices son compartidos, al igual que la discusión reflexiva con los que le rodean y, junto con la información propiciarán su desarrollo cognitivo” (Tovar, 2010: 72).

El enfoque de la RIEMS, requiere de los docentes que consideremos tanto los aspectos cognitivos para aprender, como las situaciones del contexto, pues para construir conocimientos relevantes es requisito fundamental que haya una situación en la que se relacionen lo conocido con aquello que representa un desafío. Eso es lo que hay que propiciar en nuestras clases, que lo que se aprenda sea importante y útil para la vida de los estudiantes, por ello hay que conocer suficientemente los fundamentos teóricos que ayudan a comprender y desarrollar una práctica docente que considere el contexto de los estudiantes.

2.2. Postura epistemológica que sustenta la tesis

2.2.1 Sociológica: Bachelard, Bordieu

Para clarificar cómo se entiende la postura epistemológica en el trabajo retomo la aportación de Bachelard, “la epistemología se diferencia de una metodología abstracta en su esfuerzo por captar la lógica del error para construir la lógica del descubrimiento de la verdad como polémica contra el error y como esfuerzo para someter las verdades próximas a la ciencia y los métodos que utiliza a una rectificación metódica y permanente” (Bordieu, 1984: 14).

A partir de este planteamiento se reconoce que el conocimiento implica una búsqueda constante de la verdad y no sólo poner en práctica un método del cual ya se sabe qué resultados se pueden obtener. Para construir el conocimiento científico se requiere una postura abierta a los datos y hechos que se presentan para que los resultados obtenidos sean válidos científicamente.

La postura sociológica que se identifica en esta investigación, se sustenta que la educación es un hecho social y, por tanto, tiene matices sociales y culturales que sólo pueden comprenderse

tomando una postura abierta hacia los diversos fenómenos que se suscitan en las instituciones educativas en general, y en los salones de clase en particular.

Para explicar de manera más clara la postura epistemológica lo haré desde dos puntos: sobre mi postura como investigadora y la otra, sobre las ideas que se tienen acerca de las estrategias didácticas que desarrollan los profesores a partir de la RIEMS.

Respecto a mi posición de investigadora reconozco que un primer momento consideré que era suficiente con estar en el campo y tratar de documentar la información que allí se me presentaba, sin embargo al estar constantemente ahí, me dice una que estaba cambiando algunas ideas planteadas en un principio. Por tanto, una primera tarea a realizar fue cambiar los conocimientos mal adquiridos, en otras palabras, consideré que “nada puede fundarse sobre la opinión: ante todo es necesario destruirla. Ella es el primer obstáculo a superar” (Bachelard, 1997: 27).

Por lo tanto, para que la experiencia básica que tenía respecto a la práctica docente cambiara requerí conocer la teoría y comprenderla. Sólo de esa manera fue posible desechar algunas ideas erróneas tanto de lo que implicaba el proceso de la investigación como de lo que debe ser la práctica educativa.

Considerar la experiencia básica como una forma de conocimiento científico es un error ya que hace falta la crítica que nos permite contrastar la experiencia con los postulados científicos. Es importante no dejarse engañar por cuestiones que desde nuestro mundo interior surgen, pareceríamos a los alquimistas que se maravillaban con las cosas que la naturaleza mostraba como mágicas, todo tiene una explicación que no se da sólo a partir del sentido común. Si bien, lo primero que pasará por nuestro conocimiento será la experiencia, debe ser descrita, analizada, pensada, reflexionada.

El desarrollo de la investigación debe concebirse como una construcción constante tanto en lo teórico como en lo práctico. El trabajo de construcción no es algo acabado en el momento de diseñar el proyecto de investigación, por el contrario, la construcción se da paso a paso, con el análisis, la revisión, corrección y permanente crítica del proceso de investigación, es decir “todo saber científico ha de ser, en todo momento, reconstruido” (Bachelard, 1997: 10)

Al ser esta investigación de tipo sociológica y por tanto estudiar el hecho educativo, hay diversas situaciones que requieren de nuestro interés y atención. Es difícil que el conocimiento se dé fácilmente, antes es necesario que haya cambios de esquemas en nuestra mente, revisar que no todo lo que conocemos se comprende fácilmente, por ello “hay que plantear el problema del conocimiento científico en términos de obstáculos” (Bachelard, 1997: 15).

Conforme fui desarrollando cierto espíritu científico en relación a que las situaciones no las veía como algo que debió haberse dado de esa manera, fue posible desechar en algunos aspectos la opinión. Es importante evitar “tener opinión sobre cuestiones que no comprendemos, sobre cuestiones que no sabemos formular claramente. Ante todo es necesario saber plantear los problemas. (...) Para un espíritu científico todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye” (Bachelard, 1997: 16).

A partir del Planteamiento del problema, al reconocer las situaciones que intervienen en la problemática identificada y su posterior documentación bibliográfica y cibergráfica hubo ideas y apartados construidos que requerí modificar así como agregar aspectos que no contemplé.

Hay momentos dentro del proceso de investigación en que deseamos recetas para saber qué investigar y cómo hacerlo, las ideas de Bordieu dan un punto esencial sobre el cual todo investigador debe atender para evitar la tentación que surge de transformar los preceptos del método en recetas de cocina científica oponiendo un ejercicio constante de “vigilancia epistemológica que, subordinando el uso de técnicas y conceptos a un examen sobre las condiciones y los límites de su validez, proscriba la comodidad de una aplicación automática de procedimientos probados y señale que toda operación, no importan cuán rutinaria y repetida sea, debe repensarse a sí misma y en función del caso particular” (Bordieu, 1984: 16).

He ahí la importancia de ser conscientes que en el proceso de investigación no hay recetas para obtener determinados resultados, sino que todo proceso tiene su propio método, el cual se va construyendo y las ideas de quienes investigan también se modifican.

Es por ello que vale decir que el hecho científico se construye, dado que tanto el sujeto como el objeto de estudio interactúan, y esa interrelación propicia que la investigación para el

sujeto que la realiza tenga un sentido más amplio que no sólo recaer en concluir con un proceso para llenar datos, sino para interpretar y comprender la realidad educativa.

Respecto a la posición de los docentes ante la RIEMS se identifica que hay ideas en el planteamiento de la misma, pero aún hay divagaciones en algunos aspectos, ya que no se presentaron en las primeras sesiones de asesoría acerca de la reforma. Entre ellos, los documentos normativos que permitieran comprender mejor hacia dónde dirigir las acciones. Tampoco se ó una presentó una asesoría adecuada sobre la planificación que ayudara a los docentes a desarrollarlas y aplicarlas en los salones de clase, así que muchos trabajamos desde lo que nuestra experiencia habíamos trabajado.

Poco a poco, conforme se trabajó con el programa fue posible comprender un poco más sobre la reforma. Sin embargo, hace falta “precisar, rectificar, diversificar, he ahí los tipos del pensamiento dinámico que se alejan de la certidumbre y de la unidad” (Bachelard, 1997: 19). Precisar y rectificar las estrategias docentes ya que se piensa que por tener una licenciatura se dominan las estrategias didácticas que favorecerán el logro de aprendizajes y competencias y esto en realidad no se da, ya que cuando hay desconocimiento sobre cómo desarrollar algunas estrategias que tengan las características que se piden en la reforma, lo que se conoce se considera adecuado.

A partir del conocimiento que ayuda a superar los obstáculos epistemológicos a que se enfrentan los docentes es posible diversificar las acciones y propiciar un ambiente más favorable de aprendizaje, a partir del diseño de las estrategias didácticas que contemplen el sustento teórico y no sólo la propia experiencia ya que ambas deben complementarse. Es útil considerar que “*el hecho científico se conquista, construye, comprueba*, implica rechazar al mismo tiempo el empirismo que reduce el acto científico a una comprobación y el convencionalismo que sólo le opone los preámbulos de la construcción” (Bourdieu, 1984: 25)

Es común pensar que los docentes somos conocedores de muchas cuestiones que tienen qué ver con nuestra profesión, pero en realidad esto no es así. Nuestras ideas y experiencia docente en muchas ocasiones se vuelven un cúmulo de estrategias anquilosadas, poco relevantes y motivantes para los estudiantes, pero que nos posiciona a veces en una zona de confort. Es difícil imaginar nuevas formas de desarrollar la práctica docente ya que hay estrategias que se

han realizado desde hace varios ciclos escolares y han funcionado desde la propia perspectiva. Sin embargo, es fundamental que adoptemos una postura crítica acerca de la pertinencia de nuestras estrategias, reconocer que el tiempo pasa y la tecnología nos rebasa en ocasiones, por lo tanto debemos darles utilidad en nuestras prácticas docentes.

Para lograr ese cambio es necesario enfrentarnos a una ruptura conceptual de lo que implica ser docente y, por supuesto, desarrollar aprendizajes y en términos actuales, competencias en los estudiantes. Vencer la resistencia al cambio, a la búsqueda de nuevas formas de trabajo es una enorme tarea, cuando se desea transformar la práctica docente poco a poco la situación que puede llegar a ser caótica debe encontrar nuevos rumbos y una nueva manera de comprender la enseñanza.

Después de esta breve exposición de ideas y recordando que el trabajo tiene una postura sociológica, en el proceso de investigación es importante mantener la vigilancia epistemológica “como medio para enriquecer y precisar el conocimiento del error y de las condiciones que lo hacen posible y, a veces, inevitable” (Bachelard, citado por Bordieu, 1984: 14).

En la búsqueda del conocimiento científico de las Ciencias Sociales debemos reconocernos como sujetos que siempre estamos aprendiendo, tomando como referencia aquello que ya conocemos. Es difícil conocer a partir de lo que nada se conoce, lo cual implica que “el conocer –agrega Gastón Bachelard- debe evolucionar junto con lo conocido” (Bordieu, 1984: 21). Esto equivale a afirmar que es inútil buscar una lógica anterior y exterior a la historia de la ciencia que se está haciendo si no se consideran los antecedentes que dan cuerpo al cúmulo de conocimientos organizados así como las condiciones de conocimiento del sujeto que conoce.

2.3. Conceptos básicos

Cuando nos referimos a diversos conceptos relacionados en el ámbito educativo es importante tener claridad en las definiciones, ello ayudará a no confundirlos, o bien, pensar que se trabaja un aspecto y en realidad sea otro, distinto a lo que se pretende. En el siguiente apartado se presentan algunas precisiones conceptuales sobre el trabajo de investigación que permitirá, a los lectores tener una referencia más clara acerca de los conceptos teóricos que se manejan en la literatura sobre el tema en cuestión.

Se presentan definiciones acerca de los componentes de las estrategias y en concreto de las estrategias didácticas: capacidades, habilidades, técnica y técnica didáctica, procedimiento, método. En cada definición se clarifica en qué sentido se está usando en el cuerpo del trabajo para que no se preste su uso a otras significaciones.

2.3.1 Capacidades

Se entiende como el conjunto de disposiciones de tipo genético (Monereo, 2009: 18). Son las disposiciones que tenemos desde que nacemos y que se van mostrando con el paso del tiempo, sin embargo requieren de su desarrollo para que sean utilizadas adecuadamente dando como resultado una habilidad.

2.3.2 Habilidades

Monereo hace referencia a las habilidades como “capacidades que pueden expresarse en conductas en cualquier momento, porque han sido desarrolladas a través de la práctica (es decir, mediante el uso de procedimientos) y que, además, pueden utilizarse o ponerse en juego, tanto consciente como inconscientemente, de forma automática” (Monereo, 2009: 18). Por tanto, estas capacidades desarrolladas se logran sólo si se ha propiciado su uso constante, aunque al principio implica seguir ciertas secuencias para dominar una conducta, poco a poco se vuelve más fácil de realizar y en consecuencia puede realizarse de manera inconsciente, pero no por ello de manera incorrecta.

2.3.3 Método

Generalmente estamos muy familiarizados con la palabra método o técnica, en ocasiones no la podemos diferenciar de estrategia, por falta de precisión teórica. Para reconocer y diferenciar estos conceptos es necesario tener en cuenta que el “*método* se utiliza con frecuencia referido a determinado orden sistemático establecido para ejecutar alguna acción o para conducir una operación y se supone que para hacerlo ha sido necesario un trabajo de razonamiento. El método considerado como procedimiento, como un orden razonado de actuar sirve de guía de una actividad” (ITESM, s.a.: 3).

De manera más sencilla se hace referencia al método cuando se alude a los pasos a seguir para conseguir un fin determinado pero el asunto en el que hay poner énfasis es en el

razonamiento. No sólo consiste en realizar un conjunto de pasos de manera mecánica sin que haya un análisis o comprensión de lo que se hace sino en la selección de las actividades de manera comprensiva para lograr el objetivo propuesto ya que hay un proceso de razonamiento que conlleva un orden lógico fundamentado.

2.3.4 Técnica

De acuerdo con algunas definiciones que se plantean sobre este término deriva de la palabra griega *technikos* y de la latina *technicus*, significa “relativo al arte o conjunto de procesos de un arte o de una fabricación. Es decir, significa cómo hacer algo” (UPN, 2010: 1). A diferencia del método las técnicas pueden utilizarse de forma más o menos mecánica, sin que sea necesario para su aplicación que exista un propósito de aprendizaje por parte de quien las utiliza.

Las técnicas son pasos o peldaños que forman una estrategia, así que al referirnos al aspecto educativo la técnica “se presta a ayudar a realizar una parte del aprendizaje que se persigue con la estrategia” (UPN, 2010: 1), es decir “incide en un sector específico o en una fase del curso o tema que se imparte” (ITESM, s.a.: 5).

Se entiende entonces que las técnicas son las actividades específicas que una a una van permitiendo el logro de una estrategia diseñada para el trabajo con un tema en específico y en el caso particular de la RIEMS, el desarrollo de las competencias disciplinares y genéricas.

En relación con el concepto de técnica, se desglosa la técnica didáctica o técnica de enseñanza. Para dar mayor claridad en relación con este concepto se presenta la definición, así como una tipología de técnicas didácticas a utilizar en el desarrollo de las materias acordes con el enfoque en competencias.

2.3.4.1 Técnica de enseñanza o didáctica

Puede usarse el término técnica didáctica para referirse a las técnicas de enseñanza, el cual se entiende como “procedimiento didáctico que se presta a ayudar a realizar una parte del aprendizaje que se persigue con la estrategia” (UPN, 2010: 2) ya que se enfocan a las actividades que diseña y presenta el docente a los estudiantes durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje para el trabajo con la asignatura y logro de competencias.

La técnica se enfoca a la orientación del aprendizaje en áreas delimitadas del curso, dicho de otra manera, “la técnica didáctica es el recurso particular de que se vale el docente para llevar a efecto los propósitos planeados desde la estrategia” (ITESM, s.a.: 5). Si bien en la técnica las actividades que se realizan pueden no tener ningún propósito educativo, las técnicas didácticas o de enseñanza están bien definidas y planeadas para que se logren los aprendizajes de temas en particular o meso y micro retículas, así como los propósitos de la estrategia en general que contempla en ocasiones una macro retícula en su totalidad.

En la siguiente tabla se presentan algunas técnicas didácticas que se sugiere desarrollar en las diversas asignaturas de bachillerato para el logro de las competencias según lo establecen los Acuerdos Secretariales de la RIEMS.

Tabla 2. Características generales de algunas técnicas didácticas

Técnica	Objetivo	Ventajas	Aplicaciones	Recomendaciones
Exposición	Presentar de manera organizada información a un grupo. Por lo general es el profesor quien expone; sin embargo en algunos casos también los estudiantes exponen.	Permite presentar información de manera ordenada. No importa el tamaño del grupo al que se presenta la información.	Se puede usar para: Presentar los contenidos del curso. Presentar una conferencia de tipo informativo. Exponer resultados o conclusiones de una actividad.	Estimular la interacción entre los integrantes del grupo. El profesor debe desarrollar habilidades para interesar y motivar al grupo en su exposición.
Método de proyectos	Acercar una realidad concreta a un ambiente académico por medio de la realización de un proyecto de trabajo.	Es interesante. Se convierte en incentivo. Motiva a aprender. Estimula el desarrollo de habilidades para resolver situaciones reales.	Recomendable en: Materias terminales de carreras profesionales. Cursos donde ya se integran contenidos de diferentes áreas del conocimiento. Cursos donde se puede hacer un trabajo interdisciplinario.	Definan claramente las habilidades, actitudes y valores que se estimularán en el proyecto. Dar asesoría y seguimiento a los estudiantes a lo largo de todo el proyecto.
Método de casos	Acercar una realidad concreta a un ambiente académico por medio de un caso real o diseñado.	Es interesante. Se convierte en incentivo. Motiva a aprender. Desarrolla la habilidad para análisis y síntesis. Permite que el contenido sea más significativo para los estudiantes.	Útil para: Iniciar la discusión de un tema. Promover la investigación sobre ciertos contenidos. Verificar los aprendizajes logrados.	El caso debe estar bien elaborado y expuesto. Se debe reflexionar con el grupo en torno a los aprendizajes logrados.
Método de preguntas	Con base en preguntas llevar a los estudiantes a la discusión y análisis de información pertinente a la materia.	Promueve la investigación. Estimula el pensamiento crítico. Desarrolla habilidades para el análisis y síntesis	Útil para: Iniciar la discusión de un tema. Guiar la discusión del curso. Promover la participación	Que el profesor desarrolle habilidades para el diseño y planteamiento de las preguntas. Evitar ser repetitivo en el uso de la técnica.

		de información. Los estudiantes aplican verdades "descubiertas" para la construcción de conocimientos y principios.	de los estudiantes. Generar controversia creativa en el grupo.	
Simulación y juego	Aprender a partir de la acción tanto sobre contenidos como sobre el desempeño de los estudiantes ante situaciones simuladas.	Promueve la interacción y la comunicación. Es divertida. Permite aprendizajes significativos.	Aplicable para: Contenidos que requieren la vivencia para hacerlos significativos. Desarrollar habilidades específicas para enfrentar y resolver las situaciones simuladas. Estimular el interés de los estudiantes por un tema específico al participar en el juego.	Que el docente desarrolle experiencia para controlar al grupo y para hacer un buen análisis de la experiencia. Que los juegos y simulaciones en que se participará sean congruentes con los contenidos del curso. Que los roles de los participantes sean claramente definidos y se promueva su rotación.
Aprendizaje basado en problemas	Los estudiantes deben trabajar en grupos pequeños, sintetizar y construir el conocimiento para resolver los problemas, que por lo general han sido tomados de la realidad.	Favorece el desarrollo de habilidades para el análisis y síntesis de información. Permite el desarrollo de actitudes positivas ante problemas. Desarrolla habilidades cognitivas y de socialización.	Es útil: Para que los estudiantes identifiquen necesidades de aprendizaje. Para abrir la discusión de un tema. Para promover la participación de los estudiantes en la atención a problemas relacionados con su área de especialidad.	Que el profesor desarrolle las habilidades para la facilitación. Generar en los estudiantes disposición para trabajar de esta forma. Retroalimentar constantemente a los estudiantes sobre su participación en la solución del problema. Reflexionar con el grupo sobre las habilidades, actitudes y valores estimulados por la forma de trabajo.
Juego de roles	Ampliar el campo de experiencia de los participantes y su habilidad para resolver problemas desde diferentes puntos de vista.	Abre perspectivas de acercamiento a la realidad. Desinhibe. Motiva. Fomenta la creatividad.	Es útil: Para discutir un tema desde diferentes tipos de roles. Para promover la empatía en el grupo de estudiantes. Para generar en los estudiantes conciencia sobre la importancia de interdependencia grupal.	Que el profesor conozca bien el procedimiento. Que los roles y las características de los mismos sean identificadas claramente. Que se reflexione sobre las habilidades, actitudes y valores logrados.
Panel de Discusión	Dar a conocer a un grupo diferentes orientaciones con respecto a un tema.	Se recibe información variada y estimulante. Motivante. Estimula el pensamiento crítico.	Se aplica para: Contrastar diferentes puntos de vista con respecto a un tema. Motivar a los estudiantes a investigar sobre contenidos del curso.	Aclarar al grupo el objetivo del panel y el papel que le toca a cada participante. Hacer una cuidadosa selección del tema en el panel y de la orientación de los invitados. El moderador debe tener experiencia en el ejercicio de esa actividad.
Lluvia de	Incrementar el potencial	Favorece la interacción en	Es útil:	Delimitar los alcances del

ideas	creativo en un grupo. Recabar mucha y variada información. Resolver problemas.	el grupo. Promueve la participación y la creatividad. Motiva. Fácil de aplicar.	Para enfrentar problemas o buscar ideas para tomar decisiones. Para motivar la participación de los estudiantes en un proceso de trabajo grupal.	proceso de toma de decisiones. Reflexionar con los estudiantes sobre lo que aprenden al participar en un ejercicio como éste.
-------	---	---	--	--

(Tomado de UPN, 2010, págs. 6 -8)

2.3.5 Procedimiento

Se entiende como la manera de proceder, de actuar para conseguir un fin, “un procedimiento llamado también a menudo regla, técnica, método, destreza o habilidad) es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta” (Coll, 1987: 89, citado por Monereo, 2009: 19).

Se puede hablar de procedimientos más o menos generales en función del número de acciones o pasos implicados en su realización, de la estabilidad en el orden de estos pasos y el tipo de meta al que van dirigidos.

Se habla de procedimientos heurísticos cuando las acciones que se realizan comportan cierto grado de variabilidad y su ejecución no garantiza la consecución de un resultado óptimo.

2.3.6 Estrategia en el ámbito educativo

Este concepto procede del ámbito militar “arte de proyectar y dirigir grandes movimientos militares, la actividad del estratega consistía en proyectar, ordenar y dirigir las operaciones militares de tal manera que se consiguiera la victoria” (Monereo, et. al., 2009: 23).

Siempre se utilizan de forma consciente y son intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. Por lo tanto, las estrategias se consideran como una guía de las acciones que hay que seguir, y que, obviamente, “es anterior a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar” (Monereo, et. al., 2009: 23).

Una estrategia consiste en un plan de acción fundamentado, organizado, formalizado y orientado al cumplimiento de un objetivo o al logro de un fin claramente establecido “su aplicación en la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente” (ITESM, s.a.: 5).

Se puede entender a la estrategia como “una guía de acción, en el sentido de que la orienta en la obtención de ciertos resultados” (ITESM, s.a.: 4) ya que “comprenden el plan diseñado deliberadamente con el objetivo de alcanzar una meta determinada...” (D. Castellanos, 2002: 86 citado por Martínez).

Su aplicación en la gestión pedagógica requiere del “desarrollo de competencias para la planeación, la evaluación, el perfeccionamiento de procedimientos, técnicas y recursos cuya selección, adaptación o diseño es responsabilidad del docente” (Añorve, 2010: 2). Durante su formación inicial y por la experiencia que han adquirido los profesores desarrollan las competencias que el contexto les exige para responder a los intereses de los estudiantes y a los requerimientos de la escuela o del Programa de Estudios. Es importante que los profesores tengan conocimiento acerca de las metodologías y estrategias de enseñanza, pero también de que haya una conciencia reflexiva y crítica acerca de las prácticas que desarrollan para reconocer cuándo requiere una revisión o un cambio para que su práctica docente realmente sea un apoyo para los estudiantes.

Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas (1998) ubican los diferentes tipos de estrategias en tres grandes grupos a los que definen del siguiente modo:

1. **Estrategias de apoyo:** se ubican en el plano afectivo-motivacional y permiten al aprendiz mantener un estado propicio para el aprendizaje. Pueden optimizar la concentración, reducir la ansiedad ante situaciones de aprendizaje y evaluación, dirigir la atención, organizar las actividades y tiempo de estudio, etcétera.
2. **Estrategias de aprendizaje o inducidas:** procedimientos y habilidades que el alumno posee y emplea en forma flexible para aprender y recordar la información, afectando los procesos de adquisición, almacenamiento y utilización de la información.
3. **Estrategias de enseñanza:** consisten en realizar manipulaciones o modificaciones en el contenido o estructura de los materiales de aprendizaje, o por extensión dentro de un curso o una clase, con el objeto de facilitar el aprendizaje y comprensión de los alumnos. Son planeadas por el agente de enseñanza (docente, diseñador de materiales o *software* educativo) y deben utilizarse en forma inteligente y creativa. (Díaz Barriga, 1998: 214).

Con estas estrategias los autores buscan facilitar el aprendizaje significativo de los alumnos: Objetivos o propósitos del aprendizaje, Resúmenes, Ilustraciones, Organizadores previos, Preguntas intercaladas, Pistas tipográficas y discursivas, Analogías, Mapas conceptuales y redes semánticas y Uso de estructuras textuales.

2.3.6.1 Estrategia didáctica

En la conceptualización acerca de la estrategia se ha planteado que implica unos pasos a seguir para conseguir una meta. Al referir acerca de la estrategia didáctica se tiene que “es el conjunto de procedimientos, apoyados en técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje” (ITESM, s.a.: 7). Sobre este tema, en algunos textos los autores la identifican también como estrategias pedagógicas, sin embargo, para otros sí hay algunas diferencias, aunque las dos estrategias corresponden a las actuaciones del docente. En esta consideración se encuentran los resultados que presenta Marguerite Altet (2005), en *La competencia del maestro profesional*, plantea un modelo dinámico que considera cuatro dimensiones en la enseñanza-aprendizaje: alumno-maestro-conocimiento-comunicación.

Las cuatro dimensiones a que se ha referido se deben considerar en la planificación de las clases, ya que en ellas ocurren muchas cuestiones imprevisibles que no sólo implican lo que se ha planeado con anticipación y poner en práctica en el aula, sino que resulta fundamental la manera en cómo los profesores desarrollan el ambiente propicio para que haya un vínculo óptimo de comunicación entre maestros y alumnos con el conocimiento. De ahí que en la labor docente se identifican dos campos interdependientes: la didáctica y la pedagogía. Altet citando a “Tochon (1989b), ‘el hecho pedagógico concierne a la organización de la relación social respecto a los conocimientos y a la gestión del grupo-clase... se desarrolla en el ‘tiempo sincrónico’... mientras que el hecho didáctico pertenece al orden ‘diacrónico’, al tiempo ficticio de la anticipación de contenidos’” (Altet, 2005: 40).

Con esta diferenciación, es pertinente acotar que la didáctica está enfocada a la gestión de los contenidos, la planeación de las actividades o estrategias a desarrollar antes de la clase, y la pedagogía, se enfoca a las situaciones que se dan durante el tiempo de la clase aunque también

tenga que ver con cuestiones que la propia experiencia va aportando. Es así que la función del docente corresponde a una doble tarea, pero que a la vez están interrelacionadas.

Una estrategia didáctica “es la planeación escrita, comunicable, argumentada y reflexiva de una ruta, itinerario, trayecto de aprendizaje y enseñanza que organiza lógicamente los contenidos a trabajar en el espacio escolar; advierte los vínculos y las acciones esperadas de los actores e incorpora modalidades de valoración o evaluación del proceso” (ANUIES, 2010: 14).

La estrategia didáctica con la que el profesor pretende facilitar los aprendizajes de los estudiantes, para que se desarrolle de manera exitosa debe integrarse por una serie de actividades que contemplan la interacción de los alumnos con determinados contenidos y la guía del profesor hacia el logro de los objetivos.

La estrategia didáctica debe proporcionar a los estudiantes: motivación, información y orientación para realizar sus aprendizajes, y debe tener en cuenta algunos principios según lo que sugiere Pere Marqués (2001):

- Considerar las características de los estudiantes: estilos cognitivos y de aprendizaje.
- Considerar las motivaciones e intereses de los estudiantes. Procurar amenidad del aula,
- Organizar en el aula: el espacio, los materiales didácticos, el tiempo...
- Proporcionar la información necesaria cuando sea preciso: web, asesores...
- Utilizar metodologías activas en las que se aprenda haciendo.
- Prever que los estudiantes puedan controlar sus aprendizajes.
- Considerar actividades de aprendizaje colaborativo, pero tener presente que el aprendizaje es individual.
- Considerar un adecuado tratamiento de los errores que sea punto de partida de nuevos aprendizajes.
- Realizar una evaluación final de los aprendizajes.

Así también, se entiende que una estrategia didáctica es “el conjunto articulado de acciones pedagógicas y actividades programadas con una finalidad educativa, apoyadas en métodos, técnicas y recursos de enseñanza y de aprendizaje que facilitan alcanzar una meta y guían los pasos a seguir” (Añorve, 2010: 2). En otras palabras, desarrollar una estrategia didáctica implica tener un adecuado conocimiento de métodos que respondan a las características de la disciplina que se trabaja. De igual manera, es necesario conocer técnicas didácticas que favorezcan el desarrollo de las actividades, y tener en cuenta una multiplicidad de recursos que faciliten el desarrollo de las situaciones didácticas, de tal manera que haga de la enseñanza y el aprendizaje

una experiencia interesante tanto para los docentes como para los estudiantes. La estrategia didáctica debe ser pensada para que favorezca el desarrollo de las competencias que se planteen en el diseño de la misma.

En relación con las estrategias didácticas están las estrategias de enseñanza que se concretan en una serie de actividades de aprendizaje dirigidas a los estudiantes y adaptadas a sus características, a los recursos disponibles y a los contenidos objeto de estudio. Determinan el uso de determinados medios y metodologías en unos marcos organizativos concretos y proveen a los alumnos de los oportunos sistemas de información, motivación y orientación. Las actividades deben favorecer la comprensión de los conceptos, su clasificación y relación, la reflexión, el ejercicio de formas de razonamiento, la transferencia de conocimientos (Pere Marqués, 2001).

En definitiva, las estrategias didácticas hacen referencia a “planes de acción que pone en marcha el docente de forma sistemática para lograr unos determinados objetivos de aprendizaje en los estudiantes” (Pérez, 1995 citado por Tobón, 2010a: 245). De ahí que se rescata el papel fundamental que tiene el docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje al diseñar las actividades que favorecen el desarrollo de conocimientos, actitudes, habilidades y valores en los sujetos en formación.

2.3.6.2 Estrategia de aprendizaje

De acuerdo a las aportaciones de diversos autores, hay coincidencias respecto a la definición de estrategias de aprendizaje ya que están enfocadas a los estudiantes y tienen el objetivo de que éstos adquieran conocimientos, competencias, de tal manera que pueda hacer frente a otras tareas que les demande el conocimiento a adquirir. A continuación se presentan algunas definiciones:

Las estrategias de aprendizaje son las diferentes acciones que pueden realizar los estudiantes con un propósito específico relacionado con el recuerdo y el dominio de lo aprendido. Son muy diversas y su eficacia varía en función de los contenidos de formación. Y si bien algunas de ellas se aprenden de manera espontánea o intuitiva, la mayor parte de ellas pueden ser enseñadas con la intención de que resulten más pertinentes al contenido que se aprende, a la naturaleza de la tarea y a las capacidades del estudiante (Gutiérrez, 2003: 14)

“Es la planeación sistemática de un conjunto de acciones que realizan los estudiantes, en el aula o fuera de ella, con el objeto de propiciar el desarrollo de sus competencias. El profesor es tan sólo un coordinador, un guía, un asesor, un tutor, un facilitador o un mediador estratégico de las actividades” (Añorve, et. al., 2010).

“Las estrategias de aprendizaje son los procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción” (Monereo, et. al., 2009: 27).

Se tiene entonces que las estrategias de aprendizaje son realizadas por los estudiantes, es necesario el apoyo del profesor para que el contenido sea más significativo al ayudarle a identificar qué es lo más importante que necesita para aprender. Por ello, ambos sujetos deben trabajar en conjunto para que la enseñanza y el aprendizaje de los resultados deseados.

2.4 Estrategia planteada en el Programa de Estudio de la materia de Literatura y Contemporaneidad

La estrategia que se plantea tanto en el Plan de Estudios de Bachillerato del Estado de México y el Programa de Estudio de Literatura y Contemporaneidad está centrada en

garantizar un modelo didáctico situado, es decir; un andamiaje que permita realizar las potencialidades del estudiante en competencias y del docente en materia de enseñanza colaborativa. En este sentido, la característica medular de esta arquitectura didáctica radica en las capacidades para la administración y la gestión de conocimiento a través de una serie de pasos orientados al acceso, integración, procesamiento, análisis y extensión de datos e información en cualquiera de los cinco campos disciplinarios que conforman el currículo propuesto” (PDELYC, 2009: 7)

Aunque en el Plan de Estudios de Bachillerato General y en el Programa de la materia de Literatura y Contemporaneidad (2008) se menciona el uso de estrategias didácticas no se definen de manera explícita y sólo se refiere en el primer documento que

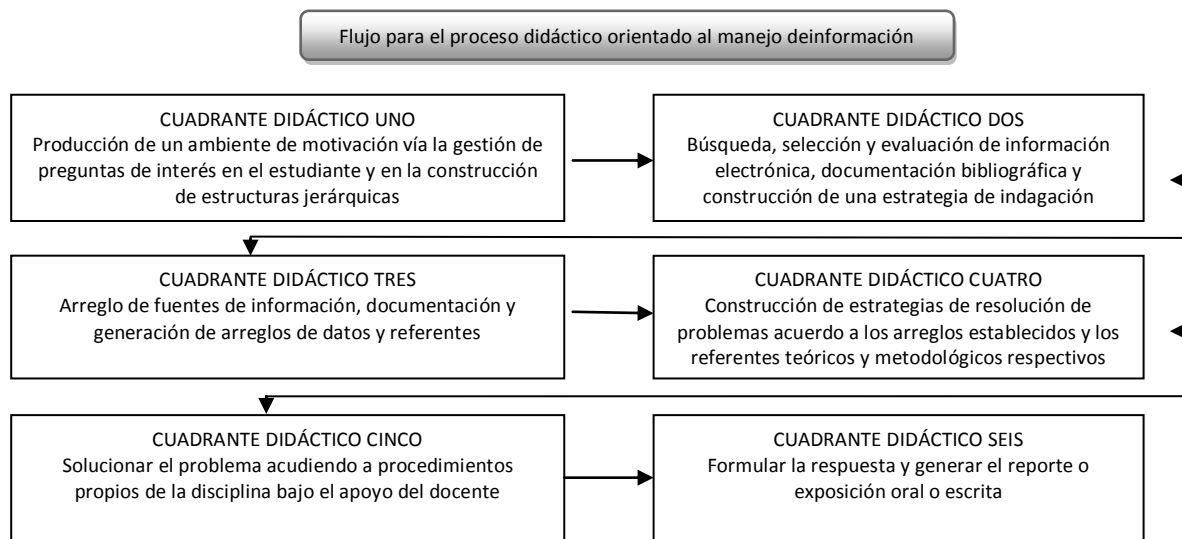
El campo disciplinar de Comunicación y Lenguaje es un eje transversal estratégico del currículo actual que se desarrolla a través de estrategias didácticas sustentadas en:

- El propósito y situación comunicativa.
- El análisis, interpretación y redacción de diversos textos.
- En la utilización de tecnologías de la información y comunicación. (Plan de Estudios, 2008)

Se menciona constantemente en el desglose del programa de la materia y en el desarrollo del Modelo Didáctico Global (MDG), a través de los cuadrantes de desempeño la importancia de las estrategias y de procedimientos, sin embargo no se define sólo se da una idea de lo que puede

entenderse como tal a través de las actividades que se sugiere realizar. En el siguiente flujo para el proceso didáctico se presenta de manera más los elementos que componen al MDG.

Tabla 3. Flujo para el proceso didáctico del Modelo Didáctico



(Tomado del Programa de la materia de Literatura y Contemporaneidad, 2008)

A partir de este esquema se identifica la interrelación que hay entre cada cuadrante y es una guía que ayuda al profesor a diseñar las estrategias didácticas que considere las técnicas didácticas acordes a la formación integral de los estudiantes. Para el caso de Literatura y Contemporaneidad se deben considerar técnicas didácticas que refieran elementos del lenguaje y los aspectos que conlleva. Por ello, en el siguiente apartado se presenta información útil para los profesores que trabajamos con esta materia ya que se han retomado aportaciones de teóricos que trabajan con la lengua y por tanto, consideran las múltiples posibilidades que tienen los textos tanto orales como escritos.

2.5 Comprensión lectora

La lectura es un elemento indispensable a considerar en cualquier curso y esencialmente en la materia de interés de esta investigación ya que leer es un acto que se pone en práctica en casi cualquier momento en la vida académica. Por ello, es importante tener un referente acerca de las técnicas de lectura que pueden aplicarse y ayudar a los estudiantes a leer mejor para comprender los textos.

Leer es una de las habilidades lingüísticas fundamentales para el éxito dentro de nuestra escolarización, y para adquisición de conocimientos fuera de ella. A través de la lectura podemos llevar a cabo muchas actividades a que nos enfrentamos en la vida diaria. Para muchos es un privilegio poder acceder al conocimiento mediante la lengua escrita y si tenemos las herramientas necesarias para leer y comprender lo que el texto escrito presenta podemos crear y recrear con el lenguaje, he ahí la importancia de la enseñanza escolarizada de esta habilidad.

Hace algunas décadas pasadas las prácticas de lectura eran comprendidas sólo como la posibilidad de leer textos en voz alta con la mayor rapidez y fluidez, esto daba un estatus a quienes lo hacían bien. En otras ocasiones, la lectura se enfocaba a la resolución de preguntas al dar respuestas literales obtenidas del texto, y así muchas prácticas que algunos aún recuerdan que se desarrollaban en su formación. Sin embargo, poca relevancia tenía y sólo algunos afortunados encontraban situaciones agradables por los cuales acercarse a los textos.

Ahora, podemos pensar en nuevas formas de acceder a los textos. Poco a poco se ha ido introduciendo un lenguaje teórico distinto al que se presentaba anteriormente acerca de la lectura. Los nuevos planteamientos acerca de las formas de llevar a cabo la lectura nos remiten a considerar en primera instancia que “Leer es comprender” (Cassany, 1998: 193), es decir, la comprensión lectora “interpretar lo que vehiculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos” (Íbidem, 197). Esto conlleva a plantear que en las prácticas de lectura los profesores propicien la comprensión de lo que se lee a través de diversas estrategias que la favorezcan y no dar por entendido que los estudiantes ya saben leer sin requerir reforzamientos o guías para llevarla a cabo de manera adecuada y provechosa.

Para quienes trabajamos con adolescentes algunas cuestiones de los textos en general, y de la literatura en particular, podemos ubicar el rechazo y desinterés de los estudiantes por la lectura quizá por el tratamiento didáctico que se le ha brindado desde los primeros años en la

escuela. Cassany, et.al. (1998), plantean la existencia de varios factores que influyen en lo que acontece con la lectura.

En primer lugar, sólo se “ha instruido en las microhabilidades más superficiales y primarias” (Cassany, 1998: 194) dejando por cuenta propia el desarrollo de otras habilidades como la inferencia, el objetivo u objetivos de lectura, la comprensión del texto, es decir, sólo se considera la posibilidad de decodificar el texto. En segundo lugar, se presenta una ideología de lo que es una buena lectura si lo que se lee son textos literarios y los otros textos no se consideran dentro de los parámetros para considerar a alguien buen lector. En tercer lugar, al considerar que a partir de los primeros años escolares el niño adquiere el desarrollo del código escrito posteriormente ya no se le pone énfasis en ello y por tanto, se deja a un lado el desarrollo de las capacidades que se pueden lograr a partir de la lectura pues se cae en la idea errónea de que lo que se aprende se hace de una vez y para siempre. La propia experiencia muestra que siempre seguimos aprendiendo.

También la metodología básica que se usa para enseñar a leer sólo busca la mecanización del dominio del código escrito a través de una práctica tradicional que se ha repetido en los salones de clase, es decir, hay errores en la concepción de lo que es enseñar a leer y necesitamos transitar el camino por el cual leer no sea una práctica forzada ni desagradable.

La lectura se realiza de diversas formas de acuerdo a las necesidades, tipos de texto, objetivos de lectura. Así, Ronald y V. White (1983) en (Cassany, 1998), han realizado una clasificación de lectura silenciosa en la cual presentan cuatro formas de llevarla a cabo. La primera es la lectura extensiva, requiere mayor tiempo y se realiza por placer o interés; la lectura intensiva nos permite obtener información de un texto en menor tiempo a diferencia de la anterior; la lectura rápida y superficial consiste esencialmente en hojear o dar un vistazo a un texto; la involuntaria se nos presenta de manera inevitable.

Respecto a los métodos de lectura eficaz, definen tipos de velocidad lectora que tienen que ver con las intencionalidades con las que se lee un texto, así por ejemplo podemos identificar la lectura integral que articula a la lectura reflexiva y mediana, las cuales se realizan con menor rapidez pero con mayor grado de comprensión. En la lectura selectiva se “escogen solamente las partes del texto que contienen información interesante según los objetivos del lector” (Cassany,

1998: 199), en ella se identifica la lectura atenta *osanning*, la cual nos sirve para identificar información específica, el vistazo o *skimming*, es una lectura rápida que busca obtener la idea global del texto, es una lectura rápida, (Bisquerra, 1983, en Cassany, 1998).

Se puede identificar otros tipos de lectura (Munby, 1986; Ribé y Dejuan, 1984, en Cassany, 1998): la lectura *intensiva* se realiza con textos cortos en el aula, generalmente son las que se obtienen de los libros de texto, su énfasis está en la comprensión de algunos aspectos específicos. La lectura *extensiva* se realiza con textos más largos, hay mayor énfasis en fomentar el gusto por la lectura y un énfasis en la comprensión global del texto.

A partir de ello se puede hacer una diferencia entre lectores que entienden el texto y lectores que tienen dificultades para comprender lo que leen. Los lectores que entienden el texto, al realizar un resumen lo hacen de manera jerarquizada, sintetizan la información y la seleccionan de acuerdo a lo que consideran ha sido tomado con mayor relevancia por el emisor, es lo que refiere a la *relevancia textual* que plantea Cassany (1998) retomando a Van Dijk. En contraste con ello, los lectores con déficit de comprensión sólo acumulan la información ya que no identifican la estructura textual, pues suprimen aspectos que parecen redundantes; haciendo referencia a la *relevancia contextual*, se seleccionan aspectos de acuerdo a los intereses del lector o sólo retoma las primeras frases de los párrafos.

2.5.1 Técnicas y recursos para la comprensión lectora

Existe una gran diversidad de ejercicios de lectura que pueden ser llevados a cabo con recursos distintos tendientes a desarrollar las habilidades lectoras de los estudiantes. Considerando la variedad de técnicas que sugieren los especialistas en la enseñanza del idioma, desde mi perspectiva los profesores pueden diseñar también sus propias técnicas a partir de la experiencia que tienen y el conocimiento acerca de cómo aprenden los estudiantes para lograr una mayor comprensión por parte de los alumnos.

En el siguiente apartado se presentan brevemente algunos ejercicios que propone Cassany, et. al., 1998.

2.5.1.1 Tipología de ejercicios de lectura de comprensión

Considerando las dificultades que se presentan en el proceso de adquisición del código escrito se plantean tipos de ejercicios que se enfocan en el desarrollo de Microhabilidades que consisten en “habilidades específicas de comprensión que desarrollan, desde las más instrumentales hasta las más comprensivas y reflexivas” (Cassany, 1998: 210).

Estos tipos de ejercicios se encuentran relacionados con:

- **Percepción**, a través de estos ejercicios se pretende “adiestrar al comportamiento ocular del lector para incrementar su eficiencia lectora” (Cassany, 1998: 211) a través de ampliar el campo visual mediante el uso de triángulos, tarjetas con ventanas y columnas paralelas; reducir el número de fijaciones usando columnas de texto y textos en forma de Y, Z o V; y, desarrollar la discriminación y agilidad visual, se pretende lograr mover los ojos con rapidez usando ejercicios que presenten palabras repetidas, buscar palabras y buscar diferencias y similitudes, entre algunos ejemplos de lo que se puede hacer.
- **Memoria**. En este caso la Memoria a Corto Plazo es muy importante para la comprensión puesto que con ella se puede retener palabras, comparar frases o textos o jugar a encadenar palabras oralmente, entre muchas otras posibilidades que impliquen a la MCP.
- **Anticipación**. En este aspecto es importante considerar los conocimientos previos que tiene el lector, así como la motivación para acercarse al texto, puesto que si tales elementos no existen se comprende poco. Grellet, retomado por Cassany presenta tres aspectos que se pueden tomar como técnicas didácticas en el aula relacionadas con este aspecto: 1. Predicción, entendida como la capacidad de “predecir y suponer lo que ocurrirá” (Cassany, 1998, 215), a través del estímulo de las preguntas que se planteen al comenzar una lectura. 2. Observación. Remite a interpretar los elementos no verbales antes de iniciar con la lectura del texto. 3. Anticipación.

De manera general se sugiere para los ejercicios de anticipación que se prioricen las preguntas y actividades concretas y prácticas, así como buscar la relación del texto con la realidad y los intereses de los estudiantes.

- **Lectura rápida y lectura atenta**. Estas actividades deben posibilitar al alumno a que busque información específica de un texto sin necesidad de fijarse en palabra por palabra.

Los alumnos deben aprender a realizar movimientos oculares adecuados y desplazarse por el texto de acuerdo a los objetivos planteados.

- **Inferencia.** Se entiende como “la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto” (Ibídem, 1998: 218). Es una habilidad que permite disfrutar o sentir que el texto es aburrido de acuerdo a la habilidad que se tenga para poder deducir el significado de las palabras que se desconocen. Para evitar dificultades y no recurrir al diccionario frecuentemente es útil usar las pistas contextuales, el conocimiento general que se posee y lo que se ha comprendido hasta el momento de lo leído para dar un significado coherente a lo demás dentro del texto.
- **Ideas principales.** Para ser capaces de extraer la información esencial o ideas principales del texto se debe estar preparado para identificar esas ideas, la estructura que tiene o la forma del texto, así como poder leer entre líneas. Sólo si se ha comprendido el texto es posible realizar cualquier otra actividad sobre la forma.
- **Estructura y forma.** Corresponde a un segundo nivel de comprensión que afecta a la construcción del escrito. Los factores que nos permite identificar son los diferentes apartados o capítulos; comprender la organización lógica del texto (macroestructura); la estructura típica del tipo de texto (superestructura); nivel de formalidad del texto y tipo de lenguaje. Si se atiende en el tratamiento del texto los aspectos más globales y profundos, las actividades serán con carácter más comunicativo; es posible hacer esquemas, resúmenes, analizar relaciones lógicas, entre muchas otras que conlleven el desarrollo de la comprensión lectora, no sólo gramatical.
- **Leer entre líneas.** Se considera el último nivel de información del texto y corresponde a aquello que no se muestra explícitamente pero que el lector debe inferir de acuerdo a los planteamientos del autor. Entre los tipos de textos que se debe leer entre líneas son los artículos de opinión, cartas formales como a un editor de prensa o personales y muchos textos literarios.
- **Autoevaluación.** De todos los procesos anteriores resulta relevante realizar “un control, consciente o no, que el lector ejerce sobre su proceso de comprensión, desde antes de empezar a leer hasta acabar” (Ibíd: 223). Durante la lectura se ponen en juego las

microhabilidades que se han mencionado, generalmente son los lectores expertos quienes pueden realizar estas actividades de control de su lectura con más facilidad.

2.5.1.2 Tipos de técnicas para la comprensión lectora

- *Preguntas*: Es necesario rescatar la trascendencia de las preguntas de comprensión lectora que permitan que el alumno al leer pueda construir el sentido del escrito y además desarrollar estrategias específicas para la lectura.

Existen diversas posibilidades para desarrollar esta técnica; test de elección múltiple, Afirmaciones que pueden ser verdaderas o falsas, Cuestionarios de respuesta cerrada, Cuestionarios de respuesta abierta y personal, para textos o temas controvertidos o imaginativos, Preguntas intercaladas en el texto y tomar frases del texto para ordenar, completar, corregir, entre muchas otras posibilidades (Cfr. Cassany, 1998: 225)

Se sugiere evitar respuestas que se obtengan literalmente del texto sin que haya comprensión atendiendo a algunas consideraciones:

- Seleccionar cuidadosamente el contenido de los cuestionarios: pedir tesis del texto, ideas principales, detalles, estructura, sentido de una expresión, una ironía, una palabra, para que sea ayuda a la comprensión.
 - Hacer preguntas abiertas y personales que impliquen la comprensión global del texto.
 - Dar a los alumnos las preguntas antes de la lectura para que intenten responderlas ya que sirve como guía para la lectura ayudando a la comprensión al activar sus conocimientos previos.
 - El interés central de estas actividades estriba en que los estudiantes vayan mejorando en la comprensión del texto a través del ensayo y error y autocorrección.
- *Llenar espacios en blanco*: Aunque generalmente se han usado para revisar cuestiones de gramática, es interesante usarlos para la evaluar y fomentar la comprensión de la lectura. Esta actividad implica el desarrollo de varias microhabilidades, por ejemplo hacer hipótesis acerca de las palabras que falta en el texto. Las sugerencias que se plantean son:
 - Utilizar textos completos o fragmentos significativos; los espacios en blanco pueden ser desde palabras, frases o fragmentos más extensos; se pueden distribuir al azar o selectivamente; las

respuestas pueden ser diferentes a las planteadas originalmente, pero deben ser coherentes y correctas; dar sinónimos o definiciones.

2.6 Las competencias en el ámbito educativo

En el sistema educativo actual se ha introducido recientemente en el proceso un término que anteriormente sólo era usado en el mercado económico, la palabra competencia. Sin embargo, desde la última década del siglo XX estamos en el proceso de la globalización, fenómeno que determina varias cuestiones en materia educativa a la vez que política, cultural, social, ambiental y una gran diversidad de cuestiones más. El término competencia se ha agregado como un elemento eje que influye en gran medida en educación. Ningún nivel educativo, tanto en nuestro país como en todos los países del mundo escapa a esta situación. Por ello, actualmente se requiere llevar a cabo una enseñanza en competencias que sean similares para todos los estudiantes de diversos países, ya que no sólo se compete con los mismos ciudadanos de cada estado o país, sino que es una competencia con todos los habitantes de los países del mundo.

Dado que competencia es un concepto que se utiliza en diversas disciplinas, en diversos contextos y existe un gran número de autores que la han analizado, ha generado una polisemia en la conceptualización del término. Sin embargo, para el asunto que interesa desarrollar se retoman las definiciones que plantean algunos investigadores educativos así como lo planteado por las organizaciones internacionales.

Interesa a la vez retomar la etimología del concepto que permite ampliar nuestro panorama para conceptualizar la palabra en términos más adecuados y que no genere confusiones en su uso.

La palabra competencia viene del latín “*competere* que se refiere a: ir al encuentro una cosa de otra, encontrarse o corresponder a una situación de manera suficiente” (RIEMS, 2008: 144).

Generalmente se asocia el término competencia con aquello que podemos y sabemos hacer y en el término etimológico puede entenderse de manera similar.

Hay dos verbos que están incluidos con el término, estos son “competir y competir”, la primera hace referencia a “acción de pugnar por un resultado mayor a partir de las estrategias y líneas realizadas por una persona”, y la segunda “adscripción de un tema o asunto calificado en un marco regulado, es decir,

a una situación de incumbencia y en cuya acción de competencia se da el adjetivo: competente o apto para” (RIEMS, 2008: 144).

A partir de esta diferenciación es posible entender que el verbo que interesa en el aspecto educativo es *competeter*, pues implica tener la habilidad para realizar cualquier actividad de acuerdo al espacio en el que le corresponde a la persona desarrollarse.

A continuación se presentan algunas definiciones sobre competencias, las cuales ayudan a comprender los aspectos esenciales que se enfatizan con este término en educación:

La competencia por lo general se entiende como el conocimiento multiplicado por la experiencia y el resultado multiplicado a su vez por el poder de juicio. El conocimiento es la base necesaria de la competencia y la experiencia es la forma habitual con la que uno maneja el conocimiento adquirido y continuamente cambiante. El poder del juicio es el criterio para la independencia del conocimiento y su uso. Por lo tanto, la competencia siempre es más que sólo conocimiento o sólo experiencia (RIEMS, 2008, 147).

Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) o con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio)” (ANUIES, Tomado del Acuerdo 442).

“**Competencia:** se refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender además del saber común” (COMISIÓN EUROPEA).

“**Competencia:** conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos” (SEP).

“El concepto de competencia pone el acento en los resultados del aprendizaje, en lo que el alumno es capaz de hacer al término del proceso educativo y en los procedimientos que le permiten continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida”. (MIGUEL ZABALZA BERAZA)

“Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad. Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos, motivación, valores actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz”. (OCDE)

“La competencia es una ‘capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones’ a lo que agrega que las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos, además de que el ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, que permiten determinar (de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación” (Perrenoud)

Las aportaciones tanto de los organismos internacionales, nacionales, así como de los teóricos de la educación y de las competencias tienen elementos en común que ayudan a conceptualizar de manera amplia el concepto de competencia.

De acuerdo a lo abordado, una competencia se puede precisar como

la capacidad que permite hacer uso del conjunto de conocimientos que se tiene en la realización de actividades que requieren un amplio dominio sobre la cuestión conceptual, así también requiere de habilidades y destrezas que se ponen en juego en las tareas a realizar ya que posibilita el desempeño en diversos contextos, así como la actuación de manera eficaz.

En el campo educativo la competencia se puede entender como: capacidad para que se realicen las actividades tanto de los docentes como de los estudiantes de manera eficaz potenciando sus conocimientos, sus habilidades, destrezas y actitudes hacia la consecución de una meta o una tarea específica.

El programa oficial que se plantea a partir de la reforma que se está viviendo en Educación Media Superior tiende hacia el logro de competencias tanto en los estudiantes como en los profesores. Sin embargo, me parece contradictorio que de lleno se planteen las competencias que deben lograr los estudiantes en cada asignatura cuando muchos profesores aún carecen de varias competencias que les dificulta el logro eficaz de las tareas que se tienen que desarrollar en su ejercicio profesional.

Es así que las competencias que se plantean para la materia de Literatura y Contemporaneidad aún tienen ciertas carencias en su logro ya que los profesores aún no han tenido la experiencia directa de llevar a cabo el trabajo atendiendo a distintas especificaciones

que se plantean desde la cuestión administrativa en la planeación como en la ejecución de las actividades planeadas y que respondan a las competencias deseables para el perfil de egreso.

2.6.1 Tipos de competencias y sus características

Debido a la gran diversidad de espacios en los que se hace uso de las competencias, se presenta una clasificación de ellas según lo planteado por Fernando Vargas citado por Análida Elizabeth Pinilla Roa en *Documentos sobre algunos aportes al concepto de competencias desde la perspectiva de América Latina*:

- *Competencias básicas*: son aquellas que se adquieren durante la educación básica y media, son lectura comprensiva y rápida, escritura, expresión oral y matemáticas básicas. Son conocimientos indispensables para desenvolverse en los principales ámbitos de nuestra vida.
- *Competencias genéricas*: son conocimientos que exigen tener conocimientos generales para realizar actividades laborales así como habilidades en el uso de la tecnología. Se alcanzan cuando existe articulación entre todos los contenidos curriculares que se cursan con miras a lograr en los estudiantes una formación para el trabajo real en los ámbitos local, nacional e incluso internacional.
- *Competencias específicas*: son conocimientos especializados que permiten realizar labores concretas al desempeñar una profesión o disciplina en un determinado contexto laboral.
- *Competencias laborales*: son los conocimientos, las habilidades y las aptitudes que se muestran al desempeñar un trabajo en el sector productivo. Implican la capacidad que se tiene para usar los conocimientos al resolver problemas enfocados a su trabajo, la habilidad para el manejo de las tecnologías y el uso de la información, así como trabajar de manera colaborativa atendiendo a valores como responsabilidad, adaptabilidad, honestidad que en mucho tiene que ver con las cualidades personales.

2.6.2 Orientaciones normativas curriculares desde los organismos nacionales e internacionales

A partir de que las competencias entran ya en el terreno académico para referirse a las habilidades, capacidades, conocimientos y actitudes transferibles hacia la resolución de diversas de situaciones, no se debe olvidar que responden a los planteamientos de los organismos internacionales que establecen los lineamientos normativos a partir de los cuales se deben comprender y llevar a cabo el desarrollo de las competencias.

Entre estas normatividades y proyectos se encuentran el proyecto Tuning, estipulado por la OCDE a partir de su programa DeSeCo (Definición y Selección de Competencias fundamentales), los lineamientos de la Unión Europea y la UNESCO.

Con lo que respecta al proyecto Tuning se centra en las competencias genéricas y las específicas de materia. Estas competencias representan una combinación dinámica de atributos, capacidades u actitudes. Fomentarlas es el propósito de los programas educativos. Realiza el análisis de algunos tipos de competencias: *Competencias instrumentales*: capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas; *Competencias interpersonales*: capacidades individuales como las habilidades sociales (interacción social y cooperación); *Competencias sistemáticas*: capacidades y habilidades relativas a todos los sistemas (combinación de entendimiento, sensibilidad y conocimiento: es necesaria la adquisición previa de las competencias instrumentales e interpersonales.

Respecto al informe DeSeCo plantea tres ejes de competencias fundamentales que debe solventar la escuela en la sociedad actual. Los ejes que se plantean son:

- Competencia para utilizar herramientas de forma interactiva
- Competencia para funcionar en grupos sociales heterogéneos
- Competencia para actuar de forma autónoma

Estos tres ejes son fundamentales para el desarrollo de los programas de estudio. Si se analizan y se busca su inclusión en los programas de estudio del nivel medio superior se puede identificar que están incluidas en las competencias que se plantean tanto para docentes como para estudiantes en los puntos que tocan el uso de las tecnologías de la información, refiriéndose al primero; respecto a segundo de manera más puntual cuando se refiere al trabajo colaborativo de

manera respetuosa así como en equipos diversos y sobre el tercer eje que sería una pretensión de mayores dimensiones ya que la educación busca precisamente que los estudiantes sean seres autónomos en sus decisiones y en su formación a lo largo de la vida para la construcción de una sociedad moderna más acorde con valores de justicia democracia, libertad y equidad social.

Sobre la misma línea la Unión Europea establece competencias clave para el aprendizaje y que fuera entendida de la misma manera para todos los países que pertenecen a ella, entiende a las competencias como “un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo”(RIEMS, 2008: 156).

2.6.3 Las competencias desde los programas oficiales

Desde hace más de seis años en el ámbito educativo en que me vi inmersa se hablaba del término competencias pero aún causaba confusión cómo comprenderlo, sin embargo sólo hasta hace cuatro años la mayoría de los docentes de EMS, nos relacionamos directamente con el término, que según el Acuerdo 442 se define como “la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico”. Esos conocimientos, habilidades, actitudes, y yo agregaría valores, que se despliegan al realizar actividades diversas en ámbitos también diversos dan cuenta de lo que cada persona puede realizar de la mejor manera posible de acuerdo a lo que ha aprendido tanto de manera teórica como práctica, por lo que no debemos olvidar que las competencias son aquellas que nos permiten ver lo que las personas pueden hacer.

Este nuevo planteamiento del aprendizaje basado en competencias es el punto central que pretende brindar beneficios hacia la transformación del sistema educativo. Esta transformación implica un cambio en el Plan de Estudios y los Programas con los que trabajan directamente los profesores de Educación Media Superior, pero para ello se requiere desarrollar nuevas competencias. Esto apunta a redireccionar nuestra enseñanza en razón de desarrollar conocimientos y habilidades que les sean útiles a los jóvenes en el contexto en el que viven y que a la vez sea significativo ya que debe responder a las necesidades e intereses que los estudiantes tienen.

Se habla del desarrollo de competencias genéricas, disciplinares y profesionales. Las dos primeras son competencias que deben desarrollarse de manera progresiva durante los seis

semestres en todos los subsistemas de bachillerato y que con ellos debe reflejarse el Marco Curricular Común(MCC) y las competencias serán semejantes para todos los que concluyan su Educación Media Superior, no así con las profesionales, las cuales de acuerdo al subsistema se le da determinado grado de importancia en el plan que rige a cada escuela.

Lograr que los estudiantes adquieran las competencias planteadas y que las sepan utilizar será un punto clave que determine el grado de eficacia que tiene el nuevo planteamiento educativo, pues como ya se ha mencionado en el acuerdo 442, los alumnos o bien continúan su preparación profesional al concluir su educación media, o se insertan al mundo laboral. En estos ámbitos se les pide que desplieguen las competencias que han desarrollado a lo largo de su formación, por ello nuestra enseñanza debe cambiar y centrarse en aspectos que los tiempos que se están viviendo están exigiendo de la educación.

Este cambio debe responder a las nuevas exigencias del siglo XXI. No sólo se necesita saber cómo debe funcionar o hacerse algo en el sentido teórico como se creía en los planteamientos de los planes educativos anteriores, sino que ahora es importante que lo sepamos hacer y además se agrega el hecho de que sepamos usar en mayor medida las tecnologías de la información y comunicación que dan respaldo de que podemos ser competitivos en el mundo actual.

Los profesores ya no debemos ser el centro a partir del cual se “generen” los conocimientos que los alumnos deben aprender, sino partícipes y guías de lo que vayan aprendiendo de forma autónoma, que por sí mismos descubran y apliquen en contextos simulados, creados por el docente o de ser posible, en contextos reales para que tengan la capacidad de enfrentarse a situaciones educativas, sociales, laborales y personales diversos y en beneficio propio.

Las competencias que se han planteado en el Plan de Estudios de Bachillerato General hace una distinción entre competencias genéricas y disciplinares.

1.- Las Competencias Genéricas: Articulan y dan identidad a la Educación Media Superior, constituyen el perfil del egresado del SNB son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean (Diario Oficial 2008 citado en Acuerdo 442).

Estas competencias aunque se verán al concluir los estudios del nivel, poco a poco se dan durante el proceso de formación. Es relevante que se busque que los bachilleres puedan influir en el mundo a través de la comprensión.

2.- Competencias Disciplinarias: Son las nociones que expresan conocimientos, habilidades y actitudes que consideran los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida. Las competencias disciplinares pueden ser básicas o extendidas. (Diario Oficial 2008).

2.6.4 Las competencias del profesor para aplicar estrategias didácticas o de enseñanza

A partir de que se puso en marcha la RIEMS se presentaron diversos documentos regulatorios y normativos que brindan los lineamientos, a partir de los cuales se debe considerar la aplicación de los Planes y Programas de Estudio diseñados con base en el enfoque por competencias. Sin embargo, no sólo se requiere que haya documentos escritos que permitan a quienes intervienen en el proceso educativo conocerlo, sino que hace falta a la vez que se aplique para que tenga relevancia para todos.

El Acuerdo 447 emanado de la Secretaría de Educación Pública en 2008 explica que se establece la reforma a partir de retomar las estrategias del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 que establece en la Estrategia 13.1 que “...se asegurará que los profesores tengan las competencias didácticas, pedagógicas y de contenido de sus asignaturas que requieren para un desempeño pedagógico adecuado”. Así también en el Plan Sectorial de Educación 2007-2012 se establece un perfil del docente de Educación Media Superior para lo cual se establecen algunas estrategias con el fin de favorecer una mejor preparación de los estudiantes refiriendo la necesidad de “definir un perfil deseable del docente”, así también “instaurar mecanismos y lineamientos sistemáticos con base en criterios claros para la certificación de competencias docentes que contribuyan a conformar una planta académica de calidad (Acuerdo 447, 2008: 1).

Las competencias que exige el sistema educativo a los docentes que trabajan en el nivel Medio Superior están encaminadas a desarrollar las competencias en los estudiantes, y éstas se definen como “las que formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente de la EMS, y consecuentemente definen su perfil”

(Acuerdo 447, 2008: 2). A partir de esto queda claro que un profesor del siglo XXI no debe caracterizarse sólo por tener un dominio de la disciplina que le corresponde desarrollar, sino que implica a la vez tener cualidades que lo determinen como un sujeto ético, sabedor de su responsabilidad para con los estudiantes en particular y con la sociedad en general.

En la determinación de las competencias deseables para el logro del perfil de los docentes del Sistema Nacional de Bachillerato con la finalidad de tener diversos referentes a partir de los cuales se establecería un mejor perfil, la SEP solicitó el apoyo de “autoridades educativas locales y a las instituciones representadas en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), para aportar sus experiencias y propuestas, ... dicho perfil está constituido por un conjunto de competencias que integran conocimientos, habilidades y actitudes que el docente pone en juego para generar ambientes de aprendizaje en los que los estudiantes desplieguen las competencias genéricas” (Acuerdo 447, SEP, 2008).

Considerar las implicaciones que tiene lograr el perfil docente para realizar una práctica profesional en el nivel medio superior implica también tener en cuenta las características que debe mostrarse en el perfil:

- Son fundamentales para los docentes de la EMS, en el marco del Sistema Nacional de Bachillerato y el enfoque en competencias a partir del cual se construye.
- Están referidas al contexto de trabajo de los docentes del tipo educativo, independientemente del subsistema en el que laboren, las asignaturas que tengan a su cargo y las condiciones socioeconómicas y culturales de su entorno.
- Son transversales a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los distintos campos disciplinares.
- Son trascendentales para el desarrollo profesional y formación continua de los docentes como formadores de personas integrales.
- Son un parámetro que contribuye a la formación docente y a la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje en la EMS. En este sentido, las competencias no reflejan la situación actual de la docencia en el tipo educativo, ni se refieren simplemente al deber ser; se trata de competencias que pueden y deben ser desarrolladas por todos los docentes del bachillerato en el mediano plazo, y sobre las cuales podrán seguir avanzando a lo largo de su trayectoria profesional.
- Son conducentes a formar personas que reúnan las competencias que conforman el Perfil del Egresado de la EMS.

Esta caracterización propone dejar de pensar que lo que los docentes han aprendido durante el proceso de formación inicial es suficiente para continuar con el trabajo y la enorme responsabilidad que implica atender a una gran diversidad de estudiantes de diversos contextos y características que demandan a los profesores una buena preparación y constante actualización.

Dado que el Plan y los Programas de Estudio que se plantean a partir de la RIEMS establecen que los estudiantes y los profesores deben adquirir y desarrollar competencias es muy importante que a través de la actuación del maestro, el estudiante desarrolle las competencias para que al concluir el bachillerato sea capaz de desplegar en diversas situaciones y contextos tanto en la escuela como fuera de ella las competencias genéricas, disciplinares básicas y disciplinares extendidas, para ello el profesor debe cumplir con las competencias establecidas en el Acuerdo 447 (SEP, 2008), a saber:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

De estas ocho competencias enunciadas se identifican a la vez 40 atributos distribuidos en cada competencia. De esos atributos se desglosan las actividades que debe realizar el docente en cada competencia de tal manera que al conjuntarse sea posible hablar del logro del perfil del docente. A su vez, estos atributos darán cuenta, según lo esperado por los planteamientos de la reforma de las características enmarcadas en el contexto de la enseñanza en el nivel medio superior.

El papel del profesor en la RIEMS exige un nuevo rumbo, no es suficiente que se tenga el conocimiento sobre la disciplina que se imparte, ni que se sigan dando las mismas actividades como hasta antes de la reforma, las investigaciones y teorías acerca de la enseñanza y el aprendizaje están tratando de que los docentes renueven su forma de enseñanza de tal manera que responda a las exigencias de los estudiantes y la sociedad del siglo XXI.

2.7 Diseño de situaciones didácticas

En este apartado se presentan algunas consideraciones acerca de las situaciones didácticas con el enfoque en competencias recordando que la RIEMS está planteada a partir de ellas.

Desde el enfoque en competencias se puede entender a las situaciones didácticas como “conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (Tobón, 2010b: 20), es decir, conllevan toda una metodología para ayudar a los procesos de aprendizaje para el logro de competencias. También se las puede entender como una “serie ordenada y articulada de actividades que conforman las unidades didácticas” (Zabala, 2006: 53)

Estas situaciones didácticas están integradas por “situaciones didácticas (a las que se debe dirigir la secuencia), actividades pertinentes y evaluación formativa (orientada a enjuiciar sistemáticamente el proceso)” (Tobón, 2010: 20). Por lo tanto, en el diseño y la aplicación de las situaciones didácticas todos estos elementos deben estar articulados para que haya interés por parte de los estudiantes en el proceso de la secuencia.

Es necesario enfatizar que lo que se les presenta a los alumnos deben ser preguntas con las cuales tengan cierta familiaridad para que exista un verdadero interés hacia la búsqueda de respuestas a problemas planteados así como para que su aprendizaje sea significativo, en otras palabras “la enseñanza tiene que ayudar a establecer tantos vínculos sustantivos y no arbitrarios entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos como permita la situación” (Zabala, 2006: 36)

En ello, el papel del profesor es relevante porque genera las situaciones didácticas que plantea a los estudiantes la posibilidad de activar sus conocimientos previos así como la ayuda necesaria para que comprendan lo que están haciendo.

Para orientar el procedimiento se pretende dirigir la mirada en las situaciones didácticas que pretende enfatizar “una enseñanza que considere contenido de aprendizaje... y la que sitúe en un lugar preeminente las actitudes o determinadas habilidades sociales lo cual determinará un tipo de contenidos, unas actividades y sobre todo un tipo de secuencia” (Zabala, 2006: 54). Al hacer esta diferencia entre una secuencia de contenido y una secuencia didáctica queda claro que lo que se pretende es que haya en la práctica docente un tipo de secuencia que busque el desarrollo de los diversos componentes de una competencia, pues lo que actualmente las reformas en educación buscan no sólo es que se conozca un contenido, sino que se pueda ser, hacer y conocer con lo que se aprende.

En este sentido, es necesario atender a “la identificación de las fases de una secuencia didáctica, las actividades que la conforman y las relaciones que se establecen deben servirnos para comprender el valor educativo que tienen las razones que las justifican y la necesidad de introducir cambios o actividades nuevas que la mejoren” (Zabala, 2006: 54), dado que al conocer las distintas fases que se suscitan en las secuencias, el tipo de actividades a desarrollar así como la forma en que cada participante debe interactuar con los integrantes del grupo son pautas que permiten reconocer en qué momento se están logrando las metas educativas o de qué manera se puede modificar para tener mejores resultados, que es lo que los docentes pretendemos siempre cuando introducimos cambios en nuestras prácticas.

Para tener una idea más clara acerca de los componentes de la situación didáctica a continuación se presentan esos elementos a considerar en el diseño de las mismas

Tabla 4. Componentes de la situación didáctica por competencias

Principales componentes de una situación didáctica por competencias	
Situación problema del contexto	Problema relevante del contexto por medio del cual se busca la información
Competencias a formar	Se describe la competencia o competencias que se pretende formar
Actividades de aprendizaje y evaluación	Se indican las actividades con el docente y las actividades de aprendizaje autónomo de los estudiantes
Evaluación	Se establecen los criterios y evidencias para orientar la evaluación del aprendizaje, así como la ponderación respectiva
Recursos	Se establecen los materiales educativos requeridos para la secuencia didáctica, así como los espacios físicos y los equipos
Proceso metacognitivo	Se describen las principales sugerencias para que el estudiante reflexione y se autorregule en el proceso de aprendizaje

(Tomado de Tobón, 2010b: 22)

El diseño de las situaciones didácticas que pretenden el desarrollo de competencias en los estudiantes se identifica por ser un “escenario de aprendizaje que incluye un conflicto cognitivo a resolver” (Frade, 2009: 214). El conflicto cognitivo que debe plantearse en las situaciones didácticas debe atender a los intereses de los estudiantes para que ellos trabajen motivados hacia la construcción de conocimiento en la resolución del conflicto planteado.

Es importante tener en cuenta que en el diseño de las situaciones didácticas principalmente se atenderá a dos tipos de pensamiento: el analítico-sintético en el que se busca que los estudiantes desarrollen la capacidad para las partes que componen un hecho, evento o suceso, de tal manera que los conocimientos adquiridos puedan ser aplicados en otras situaciones de su vida. El otro tipo de pensamiento es el inductivo-deductivo cuyo objetivo es crear un producto a partir de las actividades planteadas en la situación didáctica.

2.7.1 Tipos de situaciones didácticas

Las situaciones didácticas por las habilidades de pensamiento que se utilizan en el procedimiento se pueden clasificar de acuerdo a los tipos de pensamiento planteados de la siguiente manera:

- a) Analítico-sintéticas: “Se parte de un escenario que construye el docente en el que se establece un conflicto cognitivo a ser resuelto” (Frade, 2009: 217). Las situaciones didácticas pueden ser análisis de casos, historias, películas, escenarios (fotografías), testimonio, resolución de un problema, dinámicas (representaciones), instructivos, canciones.
- b) Inductivo-deductivas: “Se van brindando elementos de manera que gradualmente el estudiante construya un producto” (Frade, 2009: 217). Las situaciones didácticas a considerar son el trabajo colectivo, centros de interés (temas), unidad de investigación, diseño de un proyecto, diseño de una campaña, dramatización, organización de un evento, representación, elaboración de manuales, elaboración de canciones, actividades proyectivas.

Cada una de estas posibilidades y las que la creatividad de los docentes pueden generar si se diseñan con las características adecuadas a las necesidades y los intereses de los estudiantes probablemente ayuden en mucho a construir nuevos esquemas cognitivos que les favorezca el aprendizaje.

De las situaciones didácticas mencionadas, a continuación se hará una breve reseña de las que se pueden trabajar principalmente en la materia de Literatura y contemporaneidad ya que es el asunto que nos ocupa en este trabajo.

2.7.1.1 Situaciones didácticas analítico-sintéticas

- **Productos ya elaborados para analizarlos.** Son textos o artículos que ya se han elaborado por otros y se pretende que a partir del análisis se obtenga la metodología con la cual se podrán crear o adquirir ciertos conocimientos que se requieren para la elaboración de otros semejantes. Ejemplos los tenemos en las canciones, los instructivos o manuales.
- **Dinámicas.** Son actividades que simulan un escenario en el que los estudiantes descubren el conocimiento al interactuar entre sí. Es importante que en el desarrollo de estas actividades se den a conocer las reglas de manera clara así como la meta a la cual se llegará.
- **Visitas a museos u otros lugares.** Lo interesante de estas actividades es que permitirán a los estudiantes tener nuevas experiencias, conocimientos y vivencias. Se pretende que con estas actividades se relacionen de manera directa con el evento y aprendan.

2.7.1.2 Situaciones didácticas inductivo-deductivas

- **Centros de interés.** Se parte de un tema que les interese a los estudiantes para construir la exploración del medio natural y formas de reaccionar ante él. La metodología que se sugiere es partir de la observación; luego viene la fase de asociación a partir de los ejercicios con que los estudiantes viven o con el conocimiento que se obtiene de diferentes asignaturas. Por último, se da la expresión a través de la manifestación simbólica del aprendizaje mediante diversos trabajos manuales, dibujos, maquetas, canciones o ensayos.
- **Unidad didáctica de investigación.** Se investiga un tema específico para obtener información sobre lo seleccionado. El producto que se obtiene es un documento informativo con una actividad plástica que represente lo investigado.

- La metodología que se sugiere es partir de la determinación del tema a partir de la motivación de los estudiantes; motivar a los estudiantes a partir del planteamiento de preguntas que generen el interés; generación de preguntas que propicien el conflicto cognitivo e impulsen a la creación de hipótesis; se lleva a cabo el proceso de investigación mediante preguntas y con medición del docente; análisis de la información mediante preguntas que planteen el docente; conclusiones, cuando se haya comprobado o no la hipótesis se procederá a inferir para identificar lo que se aprendió y que se pueda aplicar a otros contextos; por último, viene la etapa de elaboración del reporte que como sugerencia contenga los siguientes elementos: introducción (qué y cómo se hizo), planteamiento del problema (qué investigué, pregunta inicial y por qué), hipótesis (cómo respondí la pregunta inicial), recopilación de datos, cuerpo de la investigación, conclusiones.

Este proceso es una situación didáctica que se identifica en el desarrollo de la planeación de bachillerato general en el Estado de México ya que el Plan de Estudios hace referencia al desarrollo de un Modelo Didáctico Global que consta de pasos similares.

- **Trabajo colectivo.** Todos los estudiantes participan en la construcción del conocimiento de manera activa y práctica. La participación se da con la guía del docente.
- **Proyecto.** Consiste en realizar una planeación con actividades que tienen una meta bien definida, por ello se debe tener una planeación diseñada con la participación de los estudiantes que se incluya: qué se quiere hacer, cómo, para qué, cuándo, qué se necesita, quiénes lo harán y qué llevará a cabo cada quién.

La metodología que se sugiere para el desarrollo de los proyectos según lo dice Frade (2009) quien retoma las aportaciones de Kilpatrick, considera: la identificación del propósito o la intención mediante interrogantes a los estudiantes acerca de lo que quieren investigar, trabajar y elaborar; posteriormente viene la elaboración de la planeación inicial sobre el proceso que se desarrollará con la participación de los estudiantes mediante la guía del docente, en esta etapa es importante definir los productos que se esperan obtener; luego se deberá elegir el medio que utilizarán para la presentación de los productos; después se ejecutan los pasos y por último, viene la etapa de entrega, presentación y evaluación del proceso y los productos con la intención de que se pueda trasladar ese conocimiento a otras situaciones de la vida.

- **Representación.** Con esta situación didáctica se espera que los estudiantes representen de manera gráfica o escrita algún concepto. Se puede usar un texto para después de la lectura hacer la representación, con ello se potencia la comprensión lectora y la creatividad.

De manera general, para la elección de las situaciones didácticas que respondan al diseño de la planeación y desarrollo del programa de estudios debemos considerar la competencia o competencias que se pretenden desarrollar así como las necesidades de formación y los intereses que tienen los estudiantes.

2.7.2 Características de las situaciones didácticas

Es necesario que en el diseño de las situaciones didácticas se defina un título que lo caracterice así como el escenario de aprendizaje que se impulsará. Los escenarios de aprendizaje son un detonante para que los alumnos sientan interés hacia el tema que se va a trabajar y desde los planteamientos de la RIEMS se sugiere que se presenten en el inicio de una meso retícula de tal manera que articule las actividades iniciales con todas las que se desarrollen en el proceso. Frade (2009) presenta una caracterización:

- El título debe ser provocador, así como el conflicto cognitivo que se habrá de resolver.
- El conflicto cognitivo se elabora mediante una pregunta o frase retadora para que los estudiantes se motiven a querer desarrollar
- Vinculada a la vida real, que esté cercano o no al estudiante pero que le interese, que sea significativo
- Para las situaciones analítico-sintéticas se sugiere comenzar con actividades de análisis, no de conocimiento y comprensión para que ello facilite el aprendizaje
- Para las situaciones inductivo-deductivas es partir de una pregunta que favorezca la construcción del producto. Se deberá tratar de que sea retadora, despierte la curiosidad y necesidad de descifrar algo. El docente guiará el proceso científico con el cual se dará validez o se invalidará la hipótesis
- Involucrar varias áreas de conocimiento en una sola temática
- Llevar a los estudiantes a construir conocimiento a través de experimentación, problematización e investigación

- Sintetizar, resumir los conocimientos, integrarlos en un marco conceptual que permita su uso a futuro.

Lo que se pretende es el desarrollo de competencias para la vida considerándola “como una forma de entender que el saber debe ser aplicable, que el conocimiento cobra sentido cuando el que lo posee es capaz de utilizarlo”(Zabala, 2008: 65), aunque también enfatiza que más que sólo poseer el conocimiento es necesaria una formación integral que le permita a los estudiantes ser competentes en diversos ámbitos que no sólo sea el académico.

2.7.3 Estructura de las situaciones didácticas

Las situaciones didácticas tienen una organización y graduación de las actividades las cuales llevan un inicio, un proceso y un resultado cuyo objetivo es que los estudiantes resuelvan el conflicto cognitivo presentado por el docente.

La estructura que se puede considerar para el diseño de las situaciones didácticas de acuerdo con las sugerencias de Frade (2009) sería el siguiente:

1. Momento para la presentación de la situación didáctica de la secuencia y el material a utilizar.
2. Momento de integración de la secuencia de actividades que le permitirán al estudiante resolver el conflicto cognitivo.

En este momento se presentará el desarrollo de las actividades en diferentes momentos:

- a) *Presentación del conflicto cognitivo y las actividades a realizar.* Es necesario retomar los conocimientos que tienen los estudiantes y de esa manera reconocer las competencias que tienen para resolver el problema o conflicto cognitivo planteado. Ejemplos de conflictos cognitivos son: problemas a resolver, satisfacción de necesidades, toma de decisiones, establecer normas, argumentar y justificar una postura, curiosidad, investigación sobre un asunto.

Lo que se debe buscar con la situación problemática es que los alumnos formulen hipótesis, que reúnan la información necesaria para comprobar las hipótesis planteadas y a partir de ello obtener conclusiones para posteriormente reflexionar sobre el problema (Tobón. 2010b: 38)

- b) *Actividades para la resolución del conflicto cognitivo.* Estarán acordes con la situación didáctica y la competencia a desarrollar.
- c) *Actividades que promuevan el desarrollo de funciones ejecutivas.* Toma de decisiones, planeación, ejecución y evaluación de la acción.
- d) *Actividades de cierre orientada a aplicación de conocimientos en situaciones diferentes*
- e) *Normalización del proceso* para que el trabajo de los estudiantes sea efectivo y garantice el desarrollo de la competencia: productos a entregar evaluados a través de una rúbrica, la designación del tiempo para trabajar y fecha de entrega así como las formas de organización del grupo.

Llevar a cabo las actividades como están planteadas al parecer conducirá al desarrollo de un trabajo más organizado que permita a los estudiantes identificar todos los momentos en los cuales se desarrollan las situaciones didácticas así como el reconocimiento de los avances que se vayan obteniendo durante el desarrollo del trabajo.

2.7.4 Normalización del proceso de enseñanza-aprendizaje

El proceso mediante el cual los estudiantes desarrollarán las actividades es muy importante, ya que se conocen las reglas que tendrán que seguir para lograr los objetivos propuestos en los tiempos señalados. Los estudiantes deberán aprender a regular el aprendizaje a través de las situaciones didácticas bien establecidas. Se entiende a la normalización como “el proceso de autorregulación y autocontrol consistente en identificar lo que se debe hacer, cómo, cuándo y con qué herramientas e instrumentos, de modo que se despliegue la competencia” (Frade, 2009: 242). En este proceso deben quedar explícitas todas las actividades que tocan desarrollar a los estudiantes pero el profesor siempre debe ser una guía en el proceso.

Es necesario poner en claro las reglas que regirán el trabajo así como las sanciones y los incentivos que propician que los estudiantes realicen las actividades con responsabilidad. No hay que olvidar que establecer un ambiente de confianza es fundamental para que se sientan con la libertad de preguntar o expresar dudas acerca del trabajo y desarrollen con gusto lo que les corresponde.

2.7.5 El papel del docente durante las situaciones didácticas

Durante el desarrollo de las situaciones didácticas, el profesor debe identificar la Zona de Desarrollo Próximo, es decir, reconocer aquello que los estudiantes pueden realizar y relacionarlo con eso que deben lograr mediante el apoyo de su profesor.

En la presentación de los productos obtenidos durante la situación didáctica es útil que haya una interacción entre estudiantes y el profesor para revisar lo logrado a partir de preguntas, debate, que permitan llegar a acuerdos o inferencias sobre el conocimiento. El profesor tendrá la función de corregir algunas incoherencias o información mal interpretada propiciando que los estudiantes descubran por sí mismos sus errores, esto lo hará a partir del planteamiento de preguntas para que genere conflicto cognitivo acerca de lo que se aprende y que permita precisar los puntos importantes que deben conocer sobre la realidad investigada.

Para concluir con las actividades de la situación didáctica que favorezca la integración de los conocimientos se sugiere solicitar una actividad de cierre como un resumen, mapa mental, esquema, ensayo o crítica, así que es importante establecer los criterios de evaluación para que quede claro lo que deben lograr.

La duración de las secuencias didácticas varía, puede abarcar una sola sesión o hasta 15 días o un mes, todo depende de las decisiones y conocimiento de los docentes sobre “el contenido, el interés de los estudiantes por la tarea, la edad y su capacidad para autorregularse y planear” (Frade, 2009: 245). Así también, es necesario que se involucre a los estudiantes en la planeación de las actividades a partir de la presentación de la situación y el conflicto cognitivo a resolver, ellos pueden indicar lo que se tiene que hacer, la forma en que se resolverá y los pasos a seguir.

Las situaciones didácticas son herramientas para que los docentes diseñen las secuencias didácticas organizadamente, que les permita desarrollar las competencias previstas. Cuando no existe una planificación que contemple todos los requerimientos para la conducción de una clase o la articulación de varias sobre un mismo contenido es difícil que se tenga claro qué se pretende lograr y a dónde se quiere llegar. Por lo tanto, para ser un profesor que desarrolle un programa de estudios en nuestro momento se necesita de un gran compromiso con la educación de los

estudiantes para que la práctica docente vaya encaminada al logro de competencias no sólo de desarrollar contenidos sin mucho sentido.

2.8 El desarrollo de una unidad de análisis

Desde otra perspectiva, aunque también referido a las competencias se plantean unos aspectos que caracterizan a las secuencias didácticas que es necesario considerar.

La mayoría de los docentes que trabajamos con estudiantes hemos desarrollado diversas actividades para lograr que aprendan contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal, sin embargo en muchas ocasiones quizá sólo hemos privilegiado el desarrollo de un tipo de contenido en específico. En este sentido, es necesario reconocer que en varias sesiones de aprendizaje quien ha tomado el protagonismo es el profesor, quien desconoce o considera poco lo que los estudiantes pueden aportar para que las sesiones de aprendizaje y por tanto, las secuencias didácticas cobren relevancia para todos los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es imperativo que se cambien esas prácticas un tanto monótonas, poco atractivas en las cuales lo que se trabaja es sólo por lo que el profesor plantea con el fin de desarrollar o dar a conocer un contenido temático, un cambio hacia una secuencia didáctica que pretenda una formación integral “que debe contribuir al pleno desarrollo de la personalidad en todos los ámbitos de la vida” (Zabala, 2006: 65). Existen alternativas para cambiar y mejorar las prácticas docentes que los estudiantes han vivido esencialmente cuando se han trabajado con modelos formativos en los que se prioriza el saber teórico sobre el saber práctico. Es así que a continuación presentaré una breve caracterización de una unidad de análisis que considera una diversidad de elementos de las secuencias didácticas.

La unidad didáctica que plantea Zabala (2006: 74) consta de los siguientes puntos:

- Presentación por parte de profesor o la profesora de una situación problemática en relación con un tema.
- Planteamiento de problemas o cuestiones.
- Explicitación de respuestas intuitivas o suposiciones.
- Propuesta de las fuentes de información.
- Búsqueda de la información.

- Elaboración de conclusiones.
- Generalización de las conclusiones y síntesis.
- Ejercicios de memorización.
- Prueba o examen.
- Evaluación.

Con las primeras actividades de esta secuencia se enfatizan los **conocimientos previos**, ya que el objetivo no sólo es conocer un tema sino “dar respuesta a unas preguntas que los alumnos se plantean y que consideran que es interesante resolver” (Zabala, 2006: 74). No hay que olvidar que los alumnos poseen conocimientos así que siempre tendrán suposiciones u hipótesis acerca del tema en cuestión.

El siguiente aspecto sobre el cual hay que poner atención corresponde a la **significatividad y funcionalidad de los nuevos contenidos**. Sólo aquello que representa un aporte a los estudiantes para lo que no conoce puede tener la significatividad dado que estará “en función de una necesidad de uso” (Zabala, 2006: 75)

Las actividades como el diálogo, las preguntas y las técnicas utilizadas dan información suficiente del **nivel de desarrollo** que tienen los estudiantes, a partir de ello se puede determinar la dificultad de aprendizaje que presenta el tema. El papel del profesor en este momento es de promotor de la participación de todos los estudiantes para que no sean sólo algunos estudiantes quienes desarrollen los conocimientos, las habilidades y actitudes planteados en los objetivos.

A partir de lo que se obtenga en la segunda y tercera actividad que se ha indicado se podrá conocer lo que piensan los alumnos, las dudas y las interpretaciones que hacen para que a partir de ello los profesores aporten la ayuda necesaria para que los estudiantes tengan los elementos suficientes para ir hacia nuevos conocimientos, es decir, hay que atender la **zona de desarrollo próximo**.

El **conflicto cognitivo y la actividad mental** es un requisito indispensable que se debe propiciar en el desarrollo de las secuencias didácticas ya que en muchas ocasiones el estudiante aparentemente muestra mucha actividad pero que sólo es una mecanización sin la comprensión del sentido que tiene la actividad así que hay que buscar que las “acciones lleguen a

convertirse en el medio intencional para facilitar la realización del proceso mental que exige el aprendizaje” (Zabala, 2006: 76).

“La motivación es el alma de la secuencia” (Zabala, 2006: 76) con ello se entiende que sólo cuando los estudiantes han sentido interés en lo que van a realizar es que surge una **actitud favorable**. Sin embargo, también hay que decir que si bien se puede dar la motivación en un primer momento posteriormente dependerá de las siguientes actividades en que los protagonistas sean los mismos estudiantes, pues en caso contrario se pierde el interés. Así también, el profesor tratará de generar cierta dinámica que establezcan retos a los estudiantes de manera personal y en equipos de tal manera que el interés se mantenga.

Cuando se permite que el proceso que se desarrolla durante una secuencia didáctica se caracterice principalmente por la dinámica que se genera en el grupo se estará favoreciendo la **autoestima y el autoconcepto** de los estudiantes. Al reconocer que los alumnos pueden aportar a su propio aprendizaje se generan expectativas positivas sobre sí mismos y sus capacidades y habilidades. De esta manera, la evaluación no sólo contemplará el resultado final o la resolución de un examen, sino que se considera el trabajo realizado durante el proceso de la unidad.

El desarrollo de las actividades presentadas tienen como objetivo principal que los estudiantes **Aprendan a aprender** a través de las diversas técnicas o fuentes de información, por ello, se hace énfasis en que no sólo desarrollen las actividades para que los alumnos conozcan un tema, sino para que aprendan las estrategias de aprendizaje a través de un proceso de enseñanza de las mismas.

Para que estos puntos puedan verse reflejados en las prácticas docentes se requiere que en el desarrollo de este tipo de secuencias el profesor sea consciente de lo que espera lograr en cada fase, eso le dará la orientación adecuada hacia lo que deberá realizar para que los estudiantes se interesen en aprender y que a la vez sean ellos los protagonistas del trabajo de manera responsable.

CAPÍTULO 3

ACERCAMIENTO METODOLÓGICO AL OBJETO DE ESTUDIO

3. METODOLOGÍA

3.1 Paradigma de investigación

En la investigación educativa han prevalecido dos tipos de paradigmas que orientan la construcción de proyectos de investigación. Los paradigmas se conceptualizan a partir de diversos enfoques o puntos de vista distintos de acuerdo a los autores que los manejan. El término fue usado por vez primera por Tomas Kuhn (1975) con la significación que retoma algunas cuestiones que aún tiene el concepto “conjunto de supuestos elaborados por las diferentes comunidades de científicos” (citado por Merino, 1995: 233).

El paradigma como término que provoca polémica al establecer su conceptualización. Una muestra de esta diversidad de conceptualizaciones la encontramos en las definiciones de algunos autores que se han revisado y que trabajan sobre el tema.

Paradigma para Irene Vasilachis (1993) dice que “cuando hablamos de ‘paradigmas’ en las ciencias sociales, estamos haciendo referencia a ‘marcos teórico-metodológicos’ utilizados por el investigador para interpretar los fenómenos sociales en el contexto de una determinada sociedad” (citada por Duhalde, 1999: 34).

Así también, se puede entender al paradigma “como una concepción compartida por un conjunto de personas que se identifican con un interés y posición comunes respecto a lo que es posible y a los límites de lo aceptable en la investigación y la producción científica” (Merino, 1995: 233). Esta idea es la que me permitió entender el paradigma para tomar una posición y determinar el tipo de investigación que se realizó así como las orientaciones que tuvo.

Dado que el paradigma implica a un grupo de personas que tienen puntos en común que se consideran válidos para la comunidad de investigadores en el que se encuentren, es necesario que se establezcan las reglas y las normas para la práctica puesto que “constituyen la lógica subyacente que guía el corazón de la actividad científica y, en último término, proporcionan la explicación de los sistemas de explicación” (Martínez M., 1989: 18 cfr. Merino, 1995).

3.1.1 Tipos y características de los paradigmas

La investigación sobre las diversas formas de ser y de hacer en la sociedad en los diversos ámbitos en que el hombre se ve inmerso ha generado en muchos investigadores un interés particular por algún tema o algunos aspectos en general. De ahí que se haya comenzado desde hace varias décadas un planteamiento en el cual lo que interesa es conocer las formas en que determinados grupos se comportan y actúan.

Haciendo énfasis en la investigación educativa es posible identificar principalmente dos tipos de paradigmas: el cuantitativo y el cualitativo. Carmen Merino plantea que el paradigma “‘cuantitativista’ y ‘convencional’ es de origen positivista. Basa su rigor científico en el uso de los métodos estadístico y experimental que fragmenta la realidad en ‘variables’, cuyas relaciones causales expresa cuantitativamente. La perspectiva cualitativa es una alternativa holista, naturalista, que hace énfasis en las metas, finalidades y valores que detenta y persigue el investigador” (1995: 230).

El paradigma cualitativo, pretende la comprensión del objeto de estudio y que a la vez permita obtener una respuesta que ayude a resolver alguna situación educativa. Actualmente este paradigma ha cobrando mayor relevancia en las nuevas investigaciones ya que en otro tiempo el paradigma cuantitativo era el que imperaba puesto que se consideraba que usando las ciencias lógico deductivas como las matemáticas brindaba los datos más fiables y certeros. Este paradigma es planteado por el pensamiento posmodernista que descubre que el paradigma cuantitativo no puede cumplir con todos los requerimientos de investigación y por tanto, debe ser complementado con otro tipo de investigaciones propias del paradigma cualitativo.

A través del paradigma cualitativo se enfatiza la relación de sujeto, objeto, realidad e historia para poder comprender un hecho o fenómeno, y lo más interesante de ello es que según Frederic Munné, en el prólogo a la obra de Ángel Aguirre Baztán (1997: VII), “adoptar los métodos cualitativos es renunciar a predecir a cambio de comprender”. Esa es la concepción que articula este trabajo, es decir, más que conocer cómo se están aplicando al pie de la letra los planteamientos de la RIEMS en Educación Media Superior, se trató de comprender qué cuestiones o factores intervienen en el desarrollo de la práctica docente. A partir de este

planteamiento surge entonces una nueva ciencia para poder comprender la realidad humana, la Etnografía que se considera una ciencia descriptiva.

3.2 Paradigma cualitativo

El paradigma que me permitió desarrollar de mejor manera la investigación fue el cualitativo. Este paradigma engloba diversos enfoques que posibilitan realizar investigaciones holísticas acerca de la subjetividad de los hombres y mujeres que son sujetos de investigación. A la vez que este tipo de investigación “concibe sus métodos y objetos de estudio como sistemas abiertos, intenta estudiar la realidad, tal como es interpretada por los sujetos que participan en ella y que defiende la libertad y la creatividad de los investigadores” (Merino, 1995: 230).

Estos puntos que se enumeran me ayudaron a reconocer que la investigación debería considerar al objeto de estudio como ese sistema abierto del que se habla ya que si bien sabía hacia dónde dirigir la investigación, la estancia en el campo permitió tener otros referentes que en lo teórico no se mencionan o que desde mi propia experiencia no había conocido.

Es posible encontrar al paradigma cualitativo también como alternativo, ya que se concibe como la nueva opción ante el positivismo que plantea el paradigma cuantitativo. Lo interesante de este paradigma es la posibilidad de dar el valor a los seres humanos, pues no considera que el comportamiento de éstos pueda ser deducible a partir de determinados datos. Por el contrario, se alude a una diversidad de respuestas puesto que “La realidad se percibe y aprehende selectivamente y se interpreta de acuerdo al sentido que tiene para el sujeto cognoscente” (Merino, 1995: 240).

Con esta afirmación se ubica el papel trascendental que tiene el individuo en la comprensión e interpretación de la realidad. Es imposible que la realidad y los sujetos estén completamente determinados, ya que hay que atender aquí el planteamiento central del paradigma alternativo “El ser humano no es un ser pasivo de estímulos provenientes de su medio ambiente” (Magnusson y Torestad, 1993: 429, citado por Merino, 1995: 240), por lo tanto, se tiene la posibilidad de participar en las acciones que involucran al sujeto.

Este aspecto a que se refieren los autores citados es un elemento que en el trabajo de campo desarrollado se prestó atención, ya que a los sujetos del ámbito de investigación se les

reconoció como sujetos que tienen diversos factores que los definen, limitan o permiten desarrollar prácticas docentes de acuerdo al contexto en el que trabajan.

Un elemento muy importante que se considera en la investigación cualitativa corresponde a la perspectiva holística que “pretende comprender un fenómeno en su carácter de totalidad, como un sistema abierto que configura sus diferentes componentes, estructuras y procesos en organizaciones dinámicas” (Merino, 1995: 241).

Esta consideración de la totalidad ha permitido que no se tome una sola perspectiva de alguna disciplina para el objeto de estudio, sino que implica la consideración de las diversas perspectivas que constituyen ese objeto, lo cual favorece tener varios ángulos de mirada para la explicación e interpretación del fenómeno estudiado.

3.3 Enfoque metodológico: Etnografía

El enfoque etnográfico se entiende en este trabajo como “el estudio descriptivo de la cultura de una comunidad, o de alguno de sus aspectos fundamentales, bajo la perspectiva de comprensión global de la misma” (Aguirre, 1997: 3). El elemento descriptivo que le caracteriza me guió a hacer un registro de lo que observé tratando de considerar todas las situaciones que se suscitaron. Así también, con este reconocimiento de lo holístico que debería mostrar en los registros fue necesario retomar la teoría metodológica de la etnografía.

Se entiende también desde este enfoque que lo que se ha observado y analizado en una institución, y en específico un aula de clases, no implica que con la descripción sobre ese grupo y los elementos que en él se observen se consideren regla general para otros. Sin embargo, sí pueden usarse algunas secuencias de las que se documenten para resolver problemas de la comunidad en la que se realiza el estudio o alguna con ciertas características similares.

La etnografía es interpretativa y explicativa. Cuando refiero la cuestión interpretativa la considero en el sentido de que se trata de encontrar los significados que le dan los sujetos a las acciones que realizan. En este sentido, en mi papel de observadora fue necesario tratar de encontrar esas significaciones en lo que se percibía de los hechos y acciones de los sujetos observados puesto que existe un acercamiento a los factores que determinan las acciones dentro de un grupo. Respecto a la característica explicativa, a partir de esas acciones se ha hecho un

intento de explicar desde el significado que tiene para el grupo el desarrollo de las estrategias didácticas y las técnicas didácticas y no desde la perspectiva en que la observadora lo pudo considerar.

A partir de esos puntos se analizó el hecho educativo desde el enfoque metodológico etnográfico. La observación de los elementos que confluyen en la práctica docente y en específico de los profesores de Literatura y Contemporaneidad en tercer y cuarto semestre de Bachillerato General me permitió comprender lo que acontece en el interior de las aulas. Se ha participado con la observación en las actividades que se desarrollaron, generadas para incidir en el logro de competencias en los jóvenes del nivel medio superior. Con estos elementos se ha pretendido explicar las estrategias didácticas a partir de la identificación de los factores que ayudan u obstaculizan el logro de los objetivos planteados en el Plan y Programa de la materia en cuestión. Es necesario tomar esto como referente para incidir en la mejora de la propia práctica docente al tener orientaciones más específicas para trabajar conforme al modelo de competencias.

A partir de la etnografía podemos interpretar y explicar fenómenos que nos ayuden a comprender lo que los investigadores buscamos en las situaciones sociales, ya que la riqueza de lo etnográfico está en la descripción de los hechos que surgen en su momento y contexto. La etnografía me ha permitido la documentación de los hechos observados en el lugar y tiempo en que se presentaron y a partir de ellos se realiza un análisis y comprensión de las situaciones educativas cotidianas.

Hay una clasificación de los métodos cualitativos y atendiendo a la etnografía en específico, después de haber realizado un análisis acerca de las concepciones de la etnografía no es fácil delimitar sus características puesto que existe una gran controversia en ese sentido.

Para Spradley (1979) lo fundamental es el registro del conocimiento cultural; Gumperz (1981) entiende que lo básico es la investigación detallada de patrones de interacción social; y para Lutz (1981) es el análisis holístico de las sociedades. En ocasiones la etnografía se define como esencialmente descriptiva, otras veces como forma de registrar narrativas orales (Walker, 1981), y ocasionalmente se pone el énfasis en el desarrollo y verificación de teorías (Glaser y Strauss, 1967; Denzin, 1978) (Rodríguez, 1999: 44).

Las características de la etnografía permitieron identificar los momentos que se dan durante la investigación. Atkinson y Hammersley (citado por Rodríguez, 1999: 45), plantean algunos rasgos característicos:

- un fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza de un fenómeno social concreto,
- una tendencia a trabajar con datos no estructurados.
- se investiga un pequeño número de casos, quizás uno sólo, pero en profundidad;
- el análisis de datos que implica la interpretación de los significados y funciones de las actuaciones humanas, expresándolo a través de descripciones y explicaciones verbales

Sobre estos puntos lo que me interesó atender es la cuestión cualitativa del objeto de estudio. El asunto sobre el que se trabajó es respecto a situaciones particulares dentro del salón de clase: las estrategias didácticas que bien se entienden fueron tan diversas en cada grupo observado, de ahí la cuestión de trabajar con datos no estructurados. Se investigó acerca de las estrategias de dos profesores en cada semestre procurando que ello me permitiera tener suficiente información para comprender y explicar con mayor profundidad qué aspectos favorecían el logro de las competencias a partir de la aplicación de ellas.

Los datos que se obtuvieron han permitido analizar cuestiones generales y otras más específicas que caracterizan a las estrategias didácticas en la enseñanza de la Literatura en el bachillerato; sin embargo, tampoco se pretendió abarcar todo que se pueda decir sobre el asunto, ya que en cada tema que es investigado siempre se puede encontrar puntos de análisis, pero espero que pueda ser de utilidad ya que es un trabajo que ha requerido estar en un grupo social concreto para conocer las diversas situaciones que acontecen en un día o varios días de clase

No se pueden soslayar algunos requisitos que los investigadores experimentados consideran necesarios para llevar a cabo una buena etnografía, a este respecto Spindler y Spindler (1992, 63-72 citado por Rodríguez 1999: 45-46) sugieren como primer requisito que haya una observación directa, por lo que “la primera obligación del etnógrafo es permanecer donde la acción tiene lugar de tal forma que su presencia modifique lo menos posible tal acción”. En segundo lugar “el etnógrafo debe pasar el tiempo suficiente en el escenario”, esta permanencia permitió que se hayan observado situaciones específicas para comprender si se repiten algunas conductas, o bien sólo para detectar situaciones significativas que han permitido describir y comprender un fenómeno social. Respecta a la observación de un aula “con tres meses se considera suficiente”

(Spindler 1992, 63-72 citado por Rodríguez 1999: 46), así que las observaciones que realicé durante el trabajo de campo fueron realizadas durante mayo a junio de 2011 y de septiembre de 2011 a enero de 2012.

También es importante contar con “un gran volumen de datos registrados”, ya que todos los documentos, hechos y recursos que se han obteniendo durante el proceso de investigación resultan relevantes para el reporte final de la investigación. La revisión constante de esa información permitió reconocer que quedaban fuera otras cuestiones relevantes por considerar en un primer momento que había obtenido toda la información con la que se me proporcionó en un instrumento. Consideré que la información era repetitiva y podía darme respuestas sobre los supuestos planteados y los que se fueron generando durante el proceso de observación, sin embargo esto no fue así y hubo varios momentos en los cuales se modificó el análisis de los datos.

En relación con esto, la cuarta condición que explica que el estudio etnográfico tiene un “carácter evolutivo”, por ello se requiere tener una mente abierta al comenzar la investigación y sólo después de cierto tiempo se verifican algunos supuestos o se modifican.

Esas modificaciones se fueron dando a partir de la aplicación de las técnicas y los instrumentos. Los instrumentos que se emplearon fueron diseñados considerando lo que aporta Spindler, se usan “cuando el investigador conozca realmente lo que es importante descubrir, y cuando se hayan elaborado específicamente para un escenario concreto y el foco de indagación se juzgue como significativo” (Spindler, 1992, 63-72 citado por Rodríguez 1999: 46). Entre los instrumentos que se utilizaron están los registros de observación, resultados de entrevistas aplicados a dos docentes y experiencias de vida aplicados a profesores y alumnos, foco de observación del proceso etnográfico.

El objeto de estudio de la etnografía educativa que tendría como intención principal “descubrir el conocimiento cultural que la gente guarda en sus mentes, cómo es empleado en la interacción social y las consecuencias de su empleo” (Spindler, 1992, citado por Rodríguez 1999: 46) permitió una mayor interacción con los sujetos de investigación y aunque si bien no se tuvo acceso a todo un complejo de interrelaciones y cuestiones propias de cada escuela, lo que se observó da cuenta de situaciones que han permitido el desarrollo del trabajo de investigación con

buenos resultados acerca del objeto de estudio planteado. En esta parte lo que no se puede dejar de lado que lo que se pretendió descubrir en la investigación es la manera en cómo los profesores relacionan sus saberes didácticos que han aplicando durante su experiencia laboral y las nuevas estrategias que el enfoque por competencias les plantea y así responder a los requerimientos que el Plan y Programa de Literatura y Contemporaneidad presenta.

Por último, “es preciso considerar un holismo selectivo y una contextualización” (Rodríguez, 1999; Atkinson, 1994; Taylor, 1987). El holismo permitió considerar diversos factores que intervienen en el proceso educativo y la contextualización aportó elementos para reconocer las características propias de los alumnos, la escuela y el entorno en el que viven para tomar una perspectiva desde la cual se trató de comprender las situaciones que se suscitaron así como las relaciones que se identificaron en la observación.

Después de la caracterización que se ha dado acerca del enfoque metodológico y la manera en cómo se llevaron a cabo algunas de las actividades desarrolladas durante el trabajo de campo, en el siguiente subapartado se presenta de manera más específica la caracterización de las técnicas y los instrumentos utilizados para recoger la información empírica que es parte muy importante de este trabajo de investigación, pues a partir de ello que se fundamenta la cuestión teórica sobre el objeto de estudio.

3.4 Técnicas e instrumentos de investigación

La investigación en las ciencias requiere del planteamiento de un objeto de estudio que surge a partir de un problema y las problemáticas que se observan o se viven. Para realizar el estudio que permita tener amplios referentes tanto teóricos como empíricos requiere del uso de métodos que conllevan técnicas e instrumentos propios de cada disciplina que en conjunto brindan un amplio panorama del objeto de estudio.

En relación con lo planteado, la investigación que se realizó requirió de técnicas e instrumentos adecuados para su construcción. Fue necesario conceptualizar estos términos, a partir de esa fundamentación tuve mayor claridad acerca de cómo usarlos y en qué momento. A continuación se explica el procedimiento realizado en la aplicación. Hay aspectos que quizá se dejen de lado por el tipo de trabajo que se realizó, aunque lo que se presenta es lo que resultó relevante para la investigadora.

3.4.1 Técnicas: Características

El uso de técnicas implicó retomar su concepción etimológica, deriva de la palabra griega *technikos* y de la latina *technicus*, significa relativo al arte o conjunto de procesos de un arte o de una fabricación, es decir, es “un procedimiento o conjunto de reglas, normas o protocolos, que tienen como objetivo obtener un resultado determinado” (UPN, 2010: 1). Por tanto se entendió como la manera de realizar algo. Se hace énfasis en la cuestión de los procedimientos, así como de la integración de recursos usados para obtener un resultado, ya que se emplean con un objetivo, satisfacer las necesidades de quien las usa, atendiendo a la vez de una diversidad de instrumentos que son inherentes a la técnica que se pretende usar para la actividad.

Las técnicas que seleccioné para el trabajo de campo me ayudaron porque con ellas fue posible:

- Ordenar las etapas de la investigación.
- Aportar instrumentos para manejar la información.
- Llevar un control de los datos.
- Orientar la obtención de conocimientos.

Las técnicas usadas en la investigación de campo fueron la observación participante y la entrevista a profundidad a docentes. Los instrumentos usados: las notas de campo y registros de observación así como experiencias de vida. Aunque se obtuvo una gran cantidad de información del campo de estudio con los instrumentos aplicados y para el análisis requirió una ardua tarea, considero que durante el proceso desarrollé algunas habilidades para determinar aquello que necesitaba usar para obtener determinada información y llegar a categorizar lo más relevante o recurrente para el informe final del trabajo.

En los siguientes apartados se presenta la caracterización de las técnicas de investigación y los instrumentos aplicados así como el procedimiento usado para que el lector tenga una idea más clara sobre el proceso de levantamiento de datos en el campo de investigación.

3.4.2 Los relatos nativos: escuchar y preguntar

La investigación social se dirige a sujetos quienes producen sus relatos del mundo. Existen dos formas importantes de interpretar los relatos: a partir de los relatos del investigador y de las personas que se están estudiando.

Respecto al trabajo etnográfico realizado, la investigación fue complementada con la ayuda de los informantes en la investigación, principalmente cuando las situaciones que interesan no pueden observarse directamente.

Mediante la interacción con docentes y estudiantes tuve acercamiento a las ideas sobre aspectos específicos del objeto de estudio. A partir de los relatos de los informantes, obtuve una idea general acerca de las características del grupo. Pero para que esa información no perdiera su fiabilidad requerí comprender adecuadamente el relato y el contexto en el que se produjo para realizar el análisis más adecuado.

En ocasiones los relatos se dieron porque se solicitaron a los participantes a través de una entrevista, o bien, no fueron solicitados y se dieron espontáneamente. “Contarle al investigador cómo son las cosas” (Atkinson, 1994: 123) es una característica que se encuentra en el trabajo de campo. Se identificó en los comentarios de los participantes de este trabajo algunas ideas que quisieran ser escuchadas no sólo por la investigadora sino por aquellos encargados del diseño del Plan de Estudios, esencialmente en lo que a los recursos y las competencias que se plantean, pues sin lo necesario es difícil que se logre lo propuesto por la RIEMS.

3.4.2.1 Observación participante

Estar inmersa en las actividades de los sujetos favoreció el desarrollo de la investigación, pues la idea era penetrar en las experiencias de los otros en un grupo o en una institución sobre algún asunto o tema en particular.

Uno de los requisitos importantes para llevar a cabo la investigación fue que al desarrollar la observación participante se necesitaba tener “cierta ‘limpieza’ de los propios procesos de pensamiento, junto con la necesidad de convertir al grupo o escuela en algo ‘antropológicamente extraño’” (Woods, 1987: 364). Si se ven o se piensan las situaciones de la misma manera que los

“nativos” no se podrá tener un análisis de la información más objetiva, por ello se requirió tener cierto distanciamiento del grupo al realizar la recolección de la información.

Los investigadores necesitamos tener “un ojo avizor, un oído fino y una buena memoria” (Woods, 1987: 370). El primer requisito porque sólo de esa manera se pudo estar atenta a lo que sucedía tanto con los profesores como con los estudiantes. El oído fino para seleccionar los diálogos más relevantes que me ayudaron a documentar e interpretar los hechos. La buena memoria para recordar algunas situaciones que en el momento en que ocurren no se pudo registrar pero que en momentos posteriores a la observación registré en las notas de campo.

Aunque también para recordar algunos hechos en la observación de campo se utilizaron grabaciones de audio y fotografías. El audio permitió retomar las palabras textuales de los profesores entrevistados lo que evitó la distorsión del diálogo. Las fotografías permitieron plasmar en imagen las estrategias didácticas que se desarrollaron en las estrategias didácticas. También se llevó un registro en el diario de campo de lo que se decía en la clase, ya que “el material primario más importante es lo que el maestro dice realmente en la lección, no fragmentos de ello ni aproximaciones, sino la totalidad y tal como fue dicho, no como se recuerda” (Woods, 1987: 370-371). Por ello, fue muy relevante el registro de lo que aconteció en el aula ya que permitió tener un registro fiel de lo que se dijo o se hizo, pues en la mente se pueden crear diversas situaciones que distorsionen lo que en verdad sucedió.

Como se percibe, estos instrumentos fueron de valiosa ayuda para llevar a cabo el registro de la información, así como la presencia de la investigadora ya que lo que le da veracidad e importancia a las situaciones son las percepciones del investigador, “lo que el observador ve, oye y experimenta en persona no tiene sustituto real” (Woods, 1987: 372). A esto habría que agregar que debido a que es difícil ver y registrar todo lo que aconteció en los lugares en los que se realizó la investigación, de lo que observé “hay decisiones que deben tomarse sobre la base de ‘muestras’” (Woods, 1987: 372), es decir, observar aquello que sea de mayor interés para el estudio que se está haciendo.

Atendiendo a estos consejos para el ingreso al trabajo de campo que permitiera tener datos acerca del objeto de estudio, se uso de esta técnica con la cual me pude dar cuenta de diversas situaciones que se dan cotidianamente en las aulas, las acciones de los profesores y las reacciones

de los estudiantes ante las estrategias didácticas. Con el uso de esta técnica pude conocer de maneja directa las dificultades a que se enfrentan los docentes y los estudiantes, las estrategias que usan los docentes para tratar de responder a los nuevos requerimientos del Plan de Estudios en general y al Programa de la materia de Literatura y Contemporaneidad en específico.

3.4.2.1.1 Diario de campo

Debido a la necesidad de realizar observaciones en ocasiones exhaustivas, para realizar el análisis de lo observado y escuchado se requirió registrar todo lo sucedido. Para la realización de esta actividad realicé apuntes durante el día de observación y los retomé más tarde durante el mismo día con la finalidad de ampliar los detalles que me permitieron recordar los aspectos más significativos a partir de los cuales comprender el objeto de estudio.

Como investigadora fue necesario usar un sistema de tomar notas de lo que acontece en el campo de investigación de tal manera que ayuda a recordar los detalles o aspectos valiosos. Dado que se requiere de cierta discreción en la manera en que se toman notas porque si los participantes comienzan a ver que el investigador está registrando constantemente se pueden sentir juzgados o evaluados, lo cual intimidará o limitará las actuaciones espontáneas que se tienen cuando no hay alguien que esté registrando todo lo que acontece.

En el momento en que realicé las observaciones en el salón de clase con los profesores sujetos de investigación tuve que comenzar por identificar quiénes componían los grupos, las relaciones que mantenían entre sí y la forma de realizar el trabajo. Sólo después de que sentí que había establecido cierta confianza con el grupo observado así como con los profesores pude ir tomando notas para no olvidar los detalles más relevantes que acontecieron en la sesión.

Retomar las notas de campo durante el mismo día en que se realizaron las observaciones o a más tardar después de las primeras 24 horas permitió recordar gran parte de lo vivido ya que de otra manera perdería la esencia y quizá se confundan algunos aspectos que se den en observaciones posteriores y la fidelidad no tenga mucha veracidad.

Cada uno puede buscar la mejor estrategia que considere le facilitará llevar a cabo el registro de las observaciones. En las primeras observaciones que realicé anoté las observaciones en hojas sueltas que formaron parte de las notas del cuaderno, posteriormente para una mejor organización

de mis notas de campo las integré en una libreta para registrar las situaciones que se suscitaron durante la estancia en el campo de trabajo ya que consideré que había más orden en lo que anotaba sin que corriera el riesgo de extraviarlos.

Tener una gran cantidad de datos en un momento dado pudiera crear confusiones, desorden y hasta momentos de angustia por no saber cómo organizar la información o analizarla, sin embargo, a largo plazo permitió seleccionar la información más relevante, sólo que ello también está determinado por las habilidades que he desarrollado. Se requiere un compromiso con lo que se está investigando ya que ello permitió centrar mi atención, reflexión y análisis para la comprensión del hecho educativo.

3.4.2.2 Materiales escritos

Fue útil revisar los documentos que se producen en los lugares de investigación. Estos documentos dan cuenta de lo que se está construyendo en el ambiente de trabajo, y cómo los estudiantes están aprendiendo a través del desarrollo de actividades que impliquen los contenidos procedimentales, actitudinales y conceptuales.

Para tener información y un análisis posterior de algunos documentos que obtuve en el trabajo de campo seleccioné algunos exámenes y una planeación docente. La utilidad que presentan es que “pueden contribuir a la reconstrucción de acontecimientos, y dar información acerca de relaciones sociales” (Woods, 1987:110).

Los documentos personales en la investigación etnográfica también son muy útiles, entre ellos están “los ejercicios de escritura creativa, el cuaderno de los alumnos y notas personales” (Woods, 1987: 113). Recurrir a estos documentos, principalmente al cuaderno, me permitió acceder de manera indirecta en algunas actividades que en el momento de la observación no podía observar. Con la revisión posterior traté de hacer un comparativo entre las competencias que deberían lograr y las que se veían reflejadas en algunas actividades.

Al hacer uso del diario durante la estancia en las escuelas en que realicé la investigación de campo y la posterior revisión del mismo resultó una herramienta muy útil para comprender algunas situaciones que se viven en la escuela. En un primer momento algunos aspectos pasan desapercibidos pero con nuevas revisiones y considerando algunas otras ideas que se generan con

la información obtenida en los diversos instrumentos hay aspectos que adquieren mayor relevancia y fue a esos aspectos a los que atendí en la revisión de estos materiales escritos.

3.4.2.3 Experiencias de vida

Uno más de los instrumentos usados en la investigación de campo para obtener información acerca de lo que saben, piensan o realizan en las aulas tanto los profesores como los estudiantes fueron experiencias de vida. Estos instrumentos brindaron una multiplicidad de respuestas que han permitido construir categorías de análisis para lograr los objetivos planteados en este trabajo de investigación. Los directivos de las escuelas fueron también sujetos imprescindibles para ampliar el referente empírico acerca de las prácticas docentes de los profesores observados ya que lo que ellos conocen y observan tanto en la planeación como en las observaciones que en ocasiones han realizado a los profesores me favorece porque no sólo es la mirada de la investigadora la que interviene, sino que ayuda también otro tipo de perspectivas.

Hacer referencia a la experiencia de vida como “la perspectiva de recolección y análisis a través de documentos descriptivos de la vida de un sujeto” (Medina, 1989: 7), consiste en situarlo en un momento y un espacio, es decir, rescatar sus experiencias en la historicidad del sujeto. Ello nos remite a considerar que en la vida de cada sujeto se encuentran “muchos saberes, experiencias, recuerdos, contradicciones pero que van constituyendo sentidos de lo cotidiano” (Medina, 1989: 5).

Brindar atención a este aspecto en la investigación cualitativa es reconocer al profesor como elemento clave en la práctica docente como “sujeto, producto y productor de la historia educativa y social”, por lo que la intención principal de haber recuperado las experiencias de vida es favorecer el reconocimiento de la conciencia histórica colectiva e individual, tanto de los profesores como de los estudiantes en este proceso de desarrollo de la reforma con el énfasis en competencias a través del diseño y aplicación de estrategias didácticas.

La recuperación de las experiencias de vida favorece en el sujeto de investigación su reconocimiento como actor principal, a la vez que se pretende la “reflexión de su inserción social y el significado que cobra ésta en el entendimiento y construcción del presente y su praxis como una praxis potenciadora” (Medina, 1989: 5).

Las experiencias de vida pueden tener diversas modalidades: “relato o evocación de experiencias vividas, relato de momentos significativos, relato de vida escrita por el propio sujeto, historia de vida” (Medina, 1989: 7). Lo que se pretendió retomar a partir de estas experiencias de vida, fue ubicar a los profesores en las situaciones que han configurado y configuran su vida personal como social para que a partir de ello analice sus prácticas docentes con el fin de mejorarlas, además de sentirse partícipe del proceso que a todos los docentes nos toca, construir un mundo mejor.

Además, el uso de las experiencias de vida brindó una apertura mayor hacia respuestas sobre asuntos diversos, no se limita a lo que se puede obtener en una entrevista o en un cuestionario, y no requiere de la presencia del investigador de manera directa en la recogida de datos. Además, para muchos es más útil escribir las ideas ya que se presentan de manera más coherente y acorde a lo que se solicita porque debe pensar lo que contestará con mayor precisión.

Después de la breve caracterización que se ha presentado acerca de la metodología usada en el proceso de investigación, que implica el enfoque metodológico, las técnicas y los instrumentos usados reconozco que hay muchas cuestiones que quizá no se tocaron en este reporte de investigación pero lo que se presenta es lo más relevante que da sustento al desarrollo de recolección de datos empírico. No puedo dejar de mencionar que a través de este proceso he podido vislumbrar una amplia gama de posibilidades para insertarme en un campo de investigación muy rico en información y experiencias que forman parte de los grandes aprendizajes que los investigadores educativos han presentado a la sociedad y de lo cual aún hay mucho qué decir.

3.4.3 Entrevista

Para llevarla a cabo fue necesario dejar pasar cierto tiempo realizando observación participante, ya que a partir de ello tendría más elementos para plantear las preguntas acerca de cuestiones que no se podían ver pero que dieron lógica a las actividades de aprendizaje o estrategias didácticas que aplicaban los profesores observados. Fue necesario ganar la confianza del entrevistado para que sus respuestas fueran lo más veraces posible sin que buscaran disfrazar la realidad que viven y que observé en relación con la RIEMS.

En los momentos en que se solicitaron las entrevistas apareció la disyuntiva de que los participantes aceptaran o no colaborar en esta actividad dentro del trabajo de campo. En ocasiones para superar la resistencia que muestran los participantes en la entrevista se requiere modificar la manera de preguntar. Aunque también pedir una entrevista a los sujetos de investigación ha implicado que no haya más participación del profesor para el desarrollo de la investigación, que fue lo que sucedió con una de las profesoras que formaron parte de la investigación, no aceptó continuar con el acompañamiento en las observaciones.

Entre las sugerencias que se consideré acerca de cómo relacionarnos con los entrevistados consideré principalmente confianza, curiosidad y naturalidad, además de mostrarnos con cierto vínculo amistoso, más que de investigador. La curiosidad estriba en que como elemento importante es sentir un deseo de saber, “de conocer las opiniones y las percepciones que las personas tienen de los hechos, oír sus historias y descubrir sus sentimientos” (Woods, 1987: 79). Otro requisito necesario es la espontaneidad, la intención fue no tratar de forzar al entrevistado mediante la conducción o la sugerencia para que hablara sobre un asunto sino que partir de las mismas respuestas que daban les planteaba otras que me condujeran a tener mayor información acerca de lo que comentaban.

Es fundamental que haya cuidado en el vínculo con la persona, así pues se requiere ser natural, como si no fuese investigador, sino una compañera más, sólo que sin llegar a ser “un nativo”, es decir, sin tratar de que lo que acontece o lo que se dice se deje de ver o interpretar como un actor más. Lo importante de la investigación es la posibilidad de distanciarse de lo estudiado para ser más objetivos dentro de la subjetividad. Tampoco hay que olvidar que para tener “datos de mayor calidad y de una mejor comprensión final, es menester participar momentáneamente en cualquier papel que el entrevistado tenga en la vida normal” (Woods, 1987: 92) ya que estar cerca de los sujetos de investigación y participando en las actividades docentes que le corresponden favorece el conocimiento más amplio del objeto de estudio.

Las entrevistas realizadas en el campo fueron propiciadas y concertadas con anterioridad con los profesores, pero en otros surgían de pláticas espontáneas en las que considero que se dieron a partir del vínculo de confianza que se logró establecer, y quizá eso fue lo que me permitió sentirme con mayor posibilidad de preguntar y tomar algunas notas con la mayor certeza de que los profesores en las respuestas que daban o los comentarios eran lo que realmente vivían.

Con lo que respecta a la forma y el carácter de las entrevistas, al ser una investigación que más que buscar comprobar situaciones o hechos según la normatividad, se pretende un análisis de lo que acontece en el campo de investigación, traté de conducirla como una conversación informal, aunque sin olvidar la guía de entrevista que determinaba algunos puntos importantes sobre los cuales deseaba información específica, con ello aseguraba que estuviera tratando todos los aspectos que necesitaba conocer. Esa guía me permitió darle cierto sentido a la entrevista aunque también permití que el entrevistado espontáneamente me brindara la información necesaria para la investigación. Los profesores reconocieron quizá que esta investigación puede serles de valiosa ayuda así que se mostraron muy dispuestos a dar las respuestas de manera amplia.

Hammersley y Atkinson (1994) en su obra *Etnografía* refieren que las entrevistas deben tener una estructura y además a las entrevistas etnográficas hay que agregarles la característica de ser reflexivas. Generalmente no se tiene una lista de preguntas sino de temas. Al considerar la característica reflexiva de la entrevista, a partir de las preguntas que tenía estructuradas planteé otras sobre los temas que me interesaba conocer. Es decir, traté de retomar lo que el entrevistado decía para obtener más información específica.

Las sugerencias de los etnógrafos respecto a las formas de realizar las preguntas, indican que se realizan de manera directa y de manera indirecta. Con las preguntas indirectas busqué estimular las respuestas de los entrevistados algunos puntos en particular pues son abiertas. Realizar este tipo de preguntas me permitió tener acceso a información que de otra manera no pudiera aflorar, así que fue importante conducir las preguntas hacia el tema de investigación.

Así también, a partir de lo que se dice en las entrevistas hay datos que nos permiten ver de forma diferente lo que se observa. Entonces al realizar la entrevista en ocasiones es posible reconocer algunos aspectos que si bien pudieron haberse detectado en las observaciones, las preguntas que se plantean permiten saber por qué algunas acciones se están dando o por qué no se consideran otros aspectos que quizá se pensaría son necesarios.

Al llevar a cabo la entrevista procuré que se diera más como una conversación que como un planteamiento de preguntas y respuestas. Respecto al lugar en el que se realiza la entrevista las sugerencias que los conocedores de este tipo de investigación plantean que en ocasiones puede no

ser muy estricto para cumplir con la regla de la naturalidad, sólo que para obtener datos más precisos sí fue necesario buscar un espacio privado en donde los profesores se sintieran con confianza de decir algo que los demás no pudieran oír así como para evitar interrupciones que distrajeran nuestra atención. Aunque por supuesto que es importante tener privacidad para que las respuestas que se emitan no se consideren como la posibilidad de ser usados por alguien más para otros fines.

Lo que me interesaba también era hacer que el entrevistado se sintiera cómodo, así que antes de comenzar la entrevista les pedí que si hubiese algunas partes de la entrevista que quisieran no se grabara, para mayor confidencialidad, me lo indicaran, o bien, se les daban breves pausas al entrevistado para que pudiera preparar bien sus respuestas. Otro elemento imprescindible es ser buenos escuchas, que implica no sólo cuestionar y esperar la respuesta, sino mostrar un verdadero interés por el entrevistado, quizá eso permite que nos tenga mayor confianza y no se reserven demasiadas respuestas útiles para la investigación. Así que si deseamos identificar la manera en que la entrevista está impactando a las respuestas que nos brinda el entrevistado, será necesario ser muy buenos observadores.

Quizá nuestro entrevistado no tenga mucha claridad sobre lo que deseamos obtener, así que debemos favorecerle ciertas condiciones para ello, por ejemplo:

control de contradicciones aparentes... Busca de opiniones... Pedido de aclaración... Pedido de explicaciones, planteamiento de alternativas... Busca de una comparación, en interés de una comprensión más refinada... Persecución de la lógica de un argumento... Esfuerzo por abarcar más... Distinta formulación de las cosas... Expresión de incredulidad o de asombro... Resúmenes ocasionales y pedidos de corroboración... Formulación de preguntas hipotéticas... (Woods, 1987: 94-95)

Respecto al registro de las entrevistas, se puede comparar con las notas de campo, por ello se debe poner mucho cuidado en lo que se escribe o registra. Las entrevistas a profundidad realizadas a los dos profesores las realicé en momentos distintos. Con el profesor C se concertó y concluyó la entrevista en un solo día, pero con la profesora A se realizó en dos momentos por la cuestión del horario y otras actividades que ella tenía programadas.

Para no perder las ideas más relevantes de la entrevista usé una grabadora para registrar el diálogo y posteriormente seleccioné las partes más significativas a partir de la transcripción de lo comentado en ese diálogo. Aunque las grabadoras ayudan; quien puede hacer de mejor manera el

recuento de la entrevista es el mismo investigador, pues en su memoria sí quedan “el tono, humor, aspecto, vacilaciones, etc., que pueden llegar a ser esenciales para la comprensión del fragmento” (Woods, 1987: 97). También consideré que hay una gran desventaja en esta estrategia ya que lleva mucho tiempo transcribir y seleccionar las frases que mejor brindan un acercamiento a la realidad, por ello tuve que complementarlo con las notas.

De esta manera fue como desarrollé el proceso de toma de notas durante la entrevista. Primero comenté a los profesores entrevistados lo que haría durante el proceso, posteriormente di una breve explicación de lo que se trataría la entrevista y comenzamos la plática a partir de la guía planeada. Coloqué en el cuaderno de notas una simbología y palabras clave que me permitirían recordar en la revisión posterior algunos puntos importantes que facilitaron la revisión de la información obtenida de los profesores sujetos de investigación.

Es útil llevar el registro del tiempo ya que cuando la entrevista se prolonga el cansancio se hace evidente y las respuestas poco a poco van siendo más cortas y en ese momento es necesario hacer unas pausas en la grabación o toma de notas, o bien, cortar la entrevista y programarla para otro momento. Esto debido a que la disposición del entrevistado y la actitud que presenta ante la investigación influyen en las respuestas que brinda pues a partir de lo que se vea, escuche y pregunte ayudan a comprender los datos obtenidos.

Un último punto a tratar en la entrevista corresponde a la validación de los relatos. Como investigadores no debemos ser muy crédulos de todo lo que el entrevistado diga ya que pueden existir ciertas influencias en los informantes “motivaciones ocultas, el deseo de complacer, factores situacionales como un incidente traumático reciente, valores” (Woods, 1987: 98), factores que pueden distorsionar la veracidad de los relatos.

A partir de la información que obtuve con las entrevistas busqué el diálogo con otros informantes con la intención de triangular distintas versiones para comprobar la verosimilitud o inverosimilitud de los relatos, en este caso, con pláticas con los subdirectores académicos. También durante el tiempo en que realicé las observaciones a la práctica docente me permitieron aplicar experiencias de vida a los alumnos y a algunos directivos, con esa información puede realizar una triangulación entre lo que los diversos sujetos de investigación aportaron.

En el enfoque etnográfico se alude a informantes clave como aquellos sujetos que pueden brindarnos información sobre aspectos en los cuales los investigadores no podemos acceder, así que éstos se convierten en grandes fuentes de información propicia para la obtención de datos. Teniendo diversos tipos de informantes en el análisis de datos encontré puntos en común o en desacuerdo que me ayudaron a identificar la veracidad de la información.

Respecto a lo dicho, es recomendable hacer uso de la “triangulación”, pues “la utilización de tres métodos diferentes o más para explorar un problema aumenta enormemente las probabilidades de exactitud” (Woods, 1987: 102). De esta manera, al realizar la observación en la clase de la materia de Literatura y Contemporaneidad llevaba un registro de las acciones y situaciones que consideré eran las que mejor ayudarían a comprender el objeto de estudio durante la sesión, y en otros momentos a veces en la salida de clase planteaba algunas preguntas acerca de lo que sucedió en la clase, si se logró el objetivo que se tenía planeado en la sesión o de qué manera lo que había sucedido afectaba al desarrollo de las estrategias didácticas, y por ende de las competencias de acuerdo a lo que se suscitaba en las sesiones. Comentar con los profesores lo sucedido en clase, así como los objetivos y en qué medida se han logrado fue importante ya que de esa manera la información se enriqueció y me permitió comprender mejor el objeto de estudio.

Como penúltimo punto, Becker y Geer (1960, citado por Atkinson, 1994) aconsejan que las conclusiones que se tengan no partan sólo de las entrevistas formales pues suelen tener influencias de las reacciones a la entrevista, así que se debe permitir que el entrevistado hable de la manera en cómo se sienta mejor. Por ello, lo que se dijo en la entrevista sólo fue parte de la información que se consideró para obtener conclusiones, o bien, se partió de algunas ideas para enriquecerlas

Dean y White (1958, citado por Atkinson, 1994) retoman una pregunta que es una gran constante en la investigación de campo “¿Cómo puedo saber cuándo el informante está diciendo la verdad?” hay que atender a sus sentimientos y percepciones, así como a lo que se ha observado. El objetivo es descubrir cómo interpretar correctamente la información. Esa es la parte que implica mayor esfuerzo y conocimiento amplio tanto del Plan de Estudios como del contexto de la comunidad, las características de los estudiantes y la manera en cómo el profesor desarrolla las estrategias didácticas así como su influencia en las actitudes de los estudiantes.

Las entrevistas como observación participante

La entrevista establece roles a los participantes así también distribuye derechos interaccionales de cada parte. Platt citado por Hammersley y Atkinson (1994) hace referencia al conocimiento personal o impersonal como elemento de información para tener una idea del significado de la entrevista, lo cual afecta a las opiniones que se manifiestan en las entrevistas.

Para clarificar el sentido del título de este breve apartado enfatizaré que la entrevista se puede considerar parte de la observación participante ya que muchas preguntas que se formularon durante la entrevista se generaron a partir de lo observado en los salones de clase, tanto de lo que se observó directamente como de aquello que escuché comentar por algunos de los sujetos del ámbito de investigación, alumnos y docentes.

Antes de realizar la entrevista se le dejó en claro al entrevistado que lo que se iba a decir sería confidencial en el sentido de que sus datos no se presentarían como tales. Dado que se trató de entrevistas individuales se propició generar la suficiente confianza para compartir aciertos o temores sobre lo que le está aconteciendo en el proceso de su práctica docente y en qué sentido la investigación pretendía ayudar a comprenderla y explicarla con la posibilidad de mejorar.

Como ya comenté en el apartado de entrevista, es importante cuidar el espacio en el que se realice la entrevista así como el tiempo elegido ya que ello estos factores pueden afectarla en el sentido de que la limitar, o bien, permiten un desarrollo adecuado para la investigación ya que al cortar la entrevista es probable que se pierdan algunas ideas que en la siguiente sesión no se considere, o por el contrario, resulte benéfico y en la entrevista posterior se aporten datos no contemplados y enriquezcan más la información. Esto último fue lo que paso con la profesora A a la que entrevisté en dos ocasiones. En sus comentarios brindó información acerca de algunas estrategias didácticas que no se observaron pero al parecer están respondiendo al logro de las competencias de los estudiantes y de ella misma al innovar en su práctica docente.

Por ello es necesario que en la entrevista se considere la manera en cómo el entrevistado lo toma, la importancia que tiene para su vida y no sólo en términos de los planes del entrevistador. La entrevista puede ayudarle al entrevistado a reconocer algunos puntos sobre su práctica docente sobre los cuales no pensaba importantes así que puede convertirse en un elemento importante que le ayude a clarificar algunas ideas sobre el desarrollo del Programa de la materia.

Para finalizar este apartado, la información que se obtuvo de la entrevista fue interpretada considerando el contexto en el que se produjo. Tener en cuenta las condiciones de las escuelas, la personalidad de los profesores en relación a su práctica docente así como la forma de relacionar a los estudiantes con los contenidos de la materia fue fundamental para comprender tanto lo que se dijo en la entrevista como en los otros instrumentos de investigación aplicados. Sólo a partir de la consideración del contexto al que se refieren el entrevistador y el entrevistado es como los datos y hechos referidos adquieren relevancia y justificación.

CAPÍTULO 4

ACERCAMIENTO A LA REALIDAD DOCENTE

4. TRABAJO DE CAMPO

El trabajo de campo es un elemento que articula y da sentido al proceso de investigación. En él se encuentran las incertidumbres del investigador, sus desconciertos y dudas pero a la vez, sus extrañezas y descubrimientos de lo que quizá no conocía o no había vivido. Pero también, en este trabajo de investigación se hacen latentes las dudas de los sujetos, las desconfianzas en un primer momento acerca de lo que los investigadores en realidad estamos tratando de conocer y posteriormente comprender o evidenciar las situaciones que acontecen dentro de las escuelas y en el interior de las aulas. Evidenciar no para sancionar o determinar quién está cumpliendo con lo que se ha establecido en el programa de la materia, sino para tratar de realizar un análisis de los factores que influyen en la práctica docente y su consecuente en los objetivos de enseñanza.

4.1 Contexto: ámbito de estudio

La investigación de campo fue realizada en dos Escuelas Preparatorias Oficiales de una zona escolar en la región norte del Estado de México. Estas escuelas están ubicadas en contextos rurales. La primera escuela en la que se comenzó a realizar el levantamiento de datos tiene dos edificios, una de ellas de reciente creación. En el primer edificio hay cinco aulas, un espacio para orientación, los sanitarios para hombres y mujeres, una sala de cómputo, la biblioteca, un aula que se divide para los cubículos de los directivos y el área administrativa, así como una sala de usos múltiples y una pequeña tienda escolar.

El segundo edificio tiene cuatro aulas, un laboratorio, un salón para el centro de cómputo, el área administrativa, la tienda escolar y los sanitarios. En este espacio hay una mayor extensión de terreno por lo que cuenta con una cancha de basquetbol y aún hay espacio a diferencia del primer edificio que no cuenta con un espacio propio para la realización de actividades en el patio escolar.

La mayoría de los estudiantes provienen de las localidades cercanas a la comunidad en que está ubicada la institución y la otra parte son de la misma comunidad. Las familias de estos estudiantes son de recursos económicos bajos, la mayoría de los padres no tienen una profesión y se dedican a varias actividades que les reditúe algún beneficio económico.

La comunidad cuenta con pocos espacios de recreación, así también para la búsqueda de información ya que fuera de la escuela sólo existe una pequeña biblioteca pública pero el espacio que más usan es la biblioteca escolar ya que cuenta con los materiales propios de cada materia. También hay algunos cibernets cerca de la escuela lo que les permite realizar algunas actividades diseñadas en algunas materias. A pesar de estos espacios aún falta mayor acceso a otro tipo de actividades y lugares en los cuales los estudiantes tengan acceso a la cultura.

La segunda escuela en que se realizó la investigación de campo está ubicada en las orillas de la comunidad. Cuenta con seis aulas, un aula dividido en cubículos para orientadores y subdirección, los sanitarios. En otro espacio se encuentra la dirección junto con la secretaría escolar, un aula que tiene varios usos de acuerdo a la programación de horarios: biblioteca, fotocopiado, salón de cómputo aunque aún hace falta computadoras para que todos los estudiantes usen este medio para la realización de diversas actividades en las materias con las que trabajan.

Los recursos tecnológicos con que cuenta esta escuela dificulta el logro de la competencia genérica 4 que establece en un atributo que los estudiantes sepan manejar “las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas”(Acuerdo 444, 2008: 8-9). Así también la situación se dificulta ya que en la comunidad el acceso a internet es muy difícil y los estudiantes que formaron parte de la investigación no usaron el internet para obtener información ya que las ocasiones en que se les solicitó información sobre las macro, meso y micro retículas llevaban libros o enciclopedias.

Los estudiantes comparten características semejantes con los alumnos de la primera escuela en que se observó ya que también provienen de familias con bajos recursos y la mayoría de los padres se dedica a la floricultura, los que no realizan algún otro oficio y en menor medida los otros tienen alguna profesión.

Estas características que se han enunciado son muy semejantes a las situaciones que se ven en la comunidad en que desarrollo mi práctica docente. La observación desde un punto de vista extrañamiento para identificar realidades del entorno de los estudiantes de las comunidades rurales permite comprender algunos factores que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Dada esta puntualización a continuación trataré de explicar los momentos por los

que pasé para el desarrollo de la investigación así como la manera en que seleccioné las escuelas en que desarrollé el trabajo de campo.

4.2 Estrategias para adentrarse en el ámbito de estudio

Para el desarrollo del trabajo de campo fue necesario analizar detalladamente el tema, qué objetivos y supuestos guiaban la investigación así como las estrategias más adecuadas para obtener la información necesaria para textualizar y comprender las diversas situaciones que se dan en el aula.

4.2.1 Momento previo

Antes de realizar el trabajo de campo, fue necesario hacer una selección de las escuelas en las que realizaría la investigación del objeto de estudio. En tal sentido fue necesario pensar en las actividades necesarias para adentrarse al campo de investigación, de tal forma que se pudiera obtener la información necesaria para el cumplimiento de los objetivos propuestos.

En primer lugar se requirió la selección de las escuelas en las que se desarrollaría el trabajo de campo, luego la visita a las mismas para entablar comunicación con los directivos y docentes de las escuelas que serían los sujetos de investigación.

4.2.2. Momento in situ

Después de llevar a cabo las visitas necesarias y solicitar permiso para acceder al campo de estudio y dado que se tenía planteado ya el proyecto de investigación sobre el cual se trabajó, el siguiente paso fue el ingreso al campo.

Este proceso fue desarrollado en dos etapas, la primera fue en el cuarto semestre del ciclo escolar 2010-2011 y fue posible estar en relación con dos profesoras que impartían esta materia. Las dos se mostraron muy dispuestas para apoyarme en este trabajo al igual que los estudiantes. La segunda etapa fue en el tercer semestre del ciclo escolar 2011-2012, en este periodo cambió uno de los sujetos de investigación. Así que busqué apoyo para esta investigación en otra institución.

El profesor que formó parte de esta investigación mostró interés en lo que se desarrollaría aunque en los primeros días en que se comenzó a observar las clases tenía algunas desconfianzas

acerca del uso que se le daría a la información que se estaba obteniendo. Sin embargo, a partir de las conversaciones en breves momentos durante las sesiones de aprendizaje o posteriores a sus clases fue posible desechar esa idea ya que se le fue explicando que tenía más un uso pedagógico que administrativo.

4.3 Identificación y selección de informantes

Para la realización del trabajo de campo que se vislumbró desde el momento en que se estaba desarrollando el proyecto de investigación fue necesario pensar en qué escuelas sería adecuado realizar el levantamiento de datos. El conocimiento que tenía de la primera escuela a la que asistí así como de las relaciones que había establecido con la profesora que imparte la materia en cuestión fue el primer punto que me guió a decidir realizar una visita a la escuela y conversar con el director acerca del proyecto de investigación.

Dar a conocer los motivos de investigación al director de la escuela fue sólo un paso para que se me permitiera ingresar a esa institución como observadora. La petición que hice al director de la escuela estaba fundamentada en que de mi parte reconocía que la profesora del ámbito de investigación se caracteriza por ser muy dinámica, creativa, innovadora y que además ponía mucha atención en hacer de la enseñanza y el aprendizaje una experiencia interesante.

La experiencia que tiene la profesora con la materia, fue otro de los motivos que me llevó a seleccionar la escuela ya que si bien en los supuestos se han planteado algunos aspectos que habría que mejorar en la práctica docente, también los profesores dada su experiencia y conocimientos del campo disciplinar con que trabajan diseñan las estrategias que más les favorece para que los estudiantes aprendan y, en el marco de la RIEMS logren competencias. El siguiente paso fue comunicarle mis objetivos a la profesora de la materia. Al plantearle el objeto de estudio así como mi solicitud para que me permitiera participar en sus clases como observadora recibí una respuesta favorable.

En esta escuela otra profesora que no se había contemplado en un primer momento también trabajaba Literatura y Contemporaneidad II y, dado que el objeto de estudio consistió en documentar las estrategias didáctica que aplican los docentes me pareció adecuado incluirla en el trabajo de investigación. Así pues, me acerqué a solicitarle que pudiera participar en mi investigación permitiéndome observar sus clases y aplicar algunos instrumentos a los estudiantes.

Si bien tiene pocos años de experiencia su entusiasmo y creatividad le favorecen para diseñar estrategias didácticas que respondan a algunas necesidades de los estudiantes.

La profesora A impartió la asignatura de Literatura y Contemporaneidad I el ciclo escolar 2011-2012 a los tres grupos del tercer semestre en la Escuela Preparatoria donde estaba desarrollando el trabajo de campo, así que fue necesario acudir a otra escuela para que se me permitiera observar las clases del profesor que impartía la asignatura objeto de investigación.

Fue entonces que a fines de septiembre de 2011, acudí a otra Escuela Preparatoria para solicitar apoyo al director a fin de desarrollar el trabajo de campo en esa institución. Después de dos visitas sin éxito pues no se encontraban ni el director ni el subdirector para comentarles sobre el trabajo de investigación que estaba llevando a cabo, en la segunda visita pude dialogar brevemente con el subdirector quien era el único directivo que se encontraba. Así pues, realicé una tercera visita en la que ya pude conversar con el director quien me brindó las facilidades necesarias para desarrollar el trabajo y sólo requirió que le indicara los días y el horario en que iría a observar las clases para que él le comentara acerca del trabajo al profesor que observaría.

En la primera sesión que observé me enfoqué a la composición del grupo, la forma en que interactuaban entre sí los alumnos y el profesor, la disposición de las butacas, los recursos con que contaban para desarrollar el trabajo docente y las actividades de aprendizaje que se estaban desarrollando.

No tomé notas en los primeros 60 minutos pues mi intención era lograr que tanto los estudiantes como el profesor se acostumbraran a mi presencia por tanto hasta ese momento sólo era espectadora de lo que acontecía. Sin embargo, dado que se habían generado varias actividades que no podría recordar con facilidad en un momento posterior, así como la manera en la que se daban las interacciones entre alumnos y docente y entre compañeros comencé a tomar notas en ideas breves que posteriormente me ayudaran a recordar los acontecimientos más significativos y poder interpretar los hechos.

Aunque en las primeras sesiones las observaciones al parecer al profesor le causaban cierta desconfianza por la posibilidad de que se difundiera información de lo que acontecía en el salón de clases a las autoridades y que ello quizá repercutiera en sanciones o comentarios

inadecuados, distintos a los objetivos que tenía la investigación, poco a poco fue posible ganar su confianza y desarrollar de mejor manera el trabajo de investigación.

4.3.1 Vínculo investigador y los sujetos de investigación

Realizar esta investigación permitió reconocer que las actividades que desarrolla el profesor en cada sesión de aprendizaje le exige un cúmulo de habilidades en la docencia que favorezca en la actitud de los estudiantes hacia la materia. Este reconocimiento permitió ubicar a los profesores como sujetos con conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas que les van configurando sus prácticas docentes.

A través de las diversas estrategias didácticas que aplicaron los docentes observados permitió reconocer algunas dificultades que se presentan en el ámbito académico para los docentes. Ello implicó un reconocimiento entre los sujetos observados y el sujeto investigador. De esa manera, poco a poco durante el proceso de observación y trabajo de campo, las relaciones que se establecieron entre ambos permitió acceder a información que en ocasiones sólo se confían entre sujetos que se reconocen con inquietudes, desconciertos, dudas semejantes y que a través del diálogo es posible buscar una respuesta o una posible solución a aquello que produce interrogantes.

4.4 Estrategias de comunicación

Para favorecer una comunicación más abierta entre los sujetos investigados y la investigadora fue necesario reconocer las limitaciones que se tuvo durante el proceso de puesta en marcha de la reforma y hacerlo saber a los sujetos con los que se trabajó la investigación de campo. A partir de presentar este antecedente los profesores permitieron a la investigadora observar el desarrollo de las actividades como un miembro más de la clase.

Durante los breves periodos de receso o de cambio de un salón a otro, es como se producían algunos comentarios acerca de las dificultades que se tenían en el desarrollo del programa de la materia, las actividades que se tenían planeadas realizar de acuerdo al tiempo con el que contaban dadas las diversas situaciones que se habían suscitado durante algunas sesiones, como las suspensiones programadas en el calendario escolar así como el desarrollo de actividades que no tenían contempladas y que de alguna manera retrasaban el desarrollo de las actividades

planeadas. Fue por ello necesario acudir con los subdirectores académicos de las escuelas, ya que considerando que tienen el conocimiento acerca de la RIEMS, el desarrollo de la planeación y estilo de enseñanza de los profesores que imparten la materia de Literatura y Contemporaneidad, quienes a través de sus comentarios acerca de cómo desarrollaban las clases los profesores pude contrastar la información que proporcionaron los instrumentos aplicados a los estudiantes como a los profesores junto con lo que se observó durante las sesiones en las que se participó.

4.5 Momentos en la construcción de la tesis

Construir un proyecto implica tener una idea general de lo que se pretende lograr en determinado tiempo. Así pues, construir una tesis como informe de investigación final requiere de tener claridad en lo que se desea investigar desde un inicio. De esta manera, el primer paso que debió darse en este proceso de construcción fue identificar el problema y a partir de desarrollar ese primer proyecto de investigación que contempló los diversos aspectos que de manera sintética ahora han permitido el desarrollo de un informe de investigación.

Posterior a este paso, al tener los elementos necesarios para continuar con el proceso, la siguiente parte requirió la revisión del Estado de la cuestión acerca del objeto de estudio que se identificó a partir del Planteamiento del problema en el proyecto desarrollado. Con los referentes teóricos identificados y sobre los cuales algunos fueron leídos para tener un panorama más amplio, menos empírico o en contraste con esto, favoreció pensar en unas categorías que no podían obviarse en el trabajo de campo que se realizaría en otro momento.

Luego de este referente teórico el siguiente paso fue diseñar una estrategia para ingresar al campo de investigación, en este caso, dos escuelas preparatorias oficiales, y llevar a cabo el levantamiento de datos a través de la aplicación de instrumentos de investigación como las experiencias de vida aplicadas a los estudiantes, a los docentes y a los subdirectores, todas ellas encaminadas a obtener información relevante acerca de las estrategias didácticas que aplican los docentes de la materia de Literatura y Contemporaneidad. Simultáneamente a este proceso de levantamiento de datos, se recurrió a fuentes teóricas para ampliar el referente acerca del objeto de estudio desde la mirada de diversos teóricos sobre el tema.

Después de desarrollar esta investigación tanto documental como de campo, la siguiente parte de este gran entramado de cuestiones que se viven en el ámbito educativo, lo que siguió fue

la lectura de los instrumentos aplicados, la identificación de las recurrencias de las respuestas de los participantes en las cuestiones que se plantearon, o la revisión de las actividades que se veían similares en cada sesión de aprendizaje. A partir de esa información se realizaron las categorizaciones que se presentan en la parte de Análisis de datos y de los cuales se desarrolló un trabajo de comprensión y triangulación de los referentes teóricos, con los datos empíricos encontrados en el campo de investigación, así como las interpretaciones que la investigadora desarrolló.

Hasta ese momento se contempló un proceso de análisis y reflexión sobre los diversos fundamentos que dan cuerpo al informe de investigación y es en esta parte final en la cual se identifican los elementos que se consideraron importantes para dar soporte al trabajo de investigación realizado y se concluye con el borrador de tesis que después de las revisiones necesarias tendrá que llevar al siguiente paso, la versión final del informe que presenta como parte sustancial los hallazgos de la investigadora, sus interpretaciones y las conclusiones que plantea a partir de lo observado, vivido y conocido durante este proceso de formación académica.

En el siguiente apartado se explica de manera más detallada las aportaciones que se consideraron para realizar la interpretación de los datos.

4.5.1 Descripción densa, interpretación de la cultura

La cultura es creada por los hombres al darle significación a lo existente. Es en la cultura donde podemos encontrar los significados que los hombres y mujeres dan a las situaciones que viven, por ello su análisis ha de ser “una ciencia interpretativa en busca de significaciones” (Geertz, 1987: 20). Para interpretar de los datos es necesario atender que la descripción etnográfica “es interpretativa, lo que interpreta es el flujo del discurso social y la interpretación consiste en tratar de rescatar ‘lo dicho’ en ese discurso de sus ocasiones percederas y fijarlo en términos susceptibles de consulta” (Geertz, 1987: 32)

En este sentido, para llevar a cabo la interpretación de los datos obtenidos en el campo de investigación empírico fue necesario considerar muchos aspectos que se documentaron mediante las técnicas y los instrumentos aplicados así como la revisión de las ideas que algunos autores dan acerca de cómo realizar el análisis de los datos, pues bien se dice que para “comprender lo que es una ciencia, en primer lugar debería prestar atención, no a sus teorías o a sus

descubrimientos y ciertamente no a lo que los abogados de esa ciencia dicen sobre ella; uno debe atender a lo que hacen los que la practican” (Geertz, 1987: 20).

Las aportaciones de Geertz, quien retoma a Gilbert Ryle al referirse a la “descripción densa” es un término que en el enfoque etnográfico no podía dejar de considerar ya que rechaza el análisis de datos de manera técnica, lo cual hace que en un primer momento se crea erróneamente que la etnografía refiere “una automática rutina” (Geertz, 1987) que consiste en seleccionar a los informantes, tomar notas y transcribirlas o realizar esquemas para presentar la información obtenida en el campo. Por el contrario, al considerar la “descripción densa” implica un trabajo intelectual más sólido que exige estar “pensando y reflexionando” y “pensando pensamientos” (Geertz, 1987: 21). La descripción densa implica considerar todos los aspectos que intervienen en la cultura pues segmentarlo relativiza la información analizada.

Para llevar a cabo esta tarea, fue necesario atender a tres fases del conocimiento: la observación de lo que se produce, el registro de lo que se percibe y la interpretación a través del análisis (Geertz, 1987: 22). En este sentido, después de tener la información necesaria para comprender e interpretar la realidad que observé, fue necesario releer varias veces la información para que no se obviarán algunos datos que tenían relevancia por las aportaciones que dieron al análisis de la información y estar en posibilidad de “desentrañar las estructuras de significación (...) y en determinar su campo social y su alcance” (Geertz, 1987: 25).

Aunque ciertamente comprender la significación de las situaciones que se viven es complejo pues hay situaciones que podemos interpretar en un sentido y quizá tenga otra significación. Así también tuve que considerar que “hacer etnografía es como tratar de leer (en el sentido de ‘interpretar un texto’) un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y de comentarios tendenciosos y además escrito, no en las grafías convencionales de representación sonora, sino en los ejemplos volátiles que la conducta modela” (Geertz, 1987: 25), y desde la posición de extrañamiento fue como analicé la información tratando de que mis ideas reflejaran lo que se observó y se registró considerando elementos teóricos que dieron rumbo a las interpretaciones y no sólo aquello que quise que se mostrara.

Aunque en una primera interpretación hice una selección general de lo que consideré más relevante considerando las propias significaciones de la cultura hubo otro momento en que tuve que sistematizar la información a partir de la entidad teórica, es decir, lo teórico y lo empírico se conjugan.

Una tarea esencial que la etnografía exige sea cumplida por quienes la utilizan es tener la capacidad de “clarificar lo que ocurre en tales lugares, de reducir el enigma” (Geertz, 1987: 29). La tarea a que me vi enfrentada fue documentar aquello que ocurre en el salón de clases a partir de la aplicación de las estrategias didácticas considerando las diversas situaciones que tienen lugar en ese espacio áulico.

Esta tarea se relaciona con lo que las descripciones brindan como datos importantes para diferenciar actos verdaderos de los actos fingidos o creados, es decir, “saber si la descripción distingue los guiños de los tics y los guiños verdaderos de los guiños fingidos” (Ibíd.). En otras palabras, fue importante poner atención a lo que ocurría en la interacción de los profesores con los alumnos y entre compañeros para identificar qué situaciones de las que se dieron respondían a los hechos que se daban cotidianamente y cuáles sólo formaban parte de una representación ficticia de hechos que buscaba distraer la mirada de la investigadora hacia lo que en realidad sucedía en el salón de clases.

Para medir la validez de las explicaciones que expreso en el análisis de datos no bastó con tener un cúmulo de datos sin interpretar así como descripciones superficiales, sino que procuré tener suficiente “imaginación científica para (entrar) en contacto con la vida de gentes extrañas” (Ibíd.). Tratar de ver las situaciones desde la perspectiva de los sujetos del ámbito de investigación permitió sistematizar la información procurando considerar aquello que no sólo fuera relevante para mí como investigadora sino aquello que desean comprender los mismos sujetos investigados y otros que forman parte del ámbito educativo.

Entre varios aspectos relevantes que se encuentran al desarrollar el trabajo etnográfico es tener la posibilidad de reconocer que el lugar en el que se estudia se encuentran particularidades que no pueden comportarse o tomarse como parámetros para lugares distintos, en otras palabras, sea dicho al inicio de la parte metodológica que esta investigación retoma el paradigma cualitativo-interpretativo, por lo tanto, se enfoca a cierto grupo cultural o a sujetos en concreto

por lo que la generalización de lo que se ha documentado en un ámbito rural hacia un ámbito urbano o semiurbano no se garantiza que se den las mismas situaciones. Por ello, el enfoque etnográfico me ayudó a clarificar que “los antropólogos no estudian aldeas... estudian *en* aldeas” (Geertz, 1987: 33) y esas particularidades que en cada aldea o escuela se encuentran ayudan a comprender las significaciones sociales que dan a los hechos los sujetos que se encuentran en esos espacios. La tarea de la investigación etnográfica es considerar de manera holística las particularidades de cada institución sin perder de vista que lo que se encuentre en esos espacios ayudarán a comprender otra forma de conocer la realidad educativa.

4.6 Problemas vividos en la construcción de la tesis

Llevar a cabo un trabajo de investigación de cualquier índole conlleva consigo una ruptura entre los conocimientos que se tienen hasta el momento en el que se puede acceder a otro tipo de información que permita contrastar los hechos cercanos a los que se vive y los hechos que desde las ciencias, y en este caso específico las ciencias sociales, es posible vislumbrar.

El primer problema al que la investigadora se vio enfrentada es reconocerse como un sujeto con limitaciones acerca del proceso de investigación, pero a la vez, con posibilidades de ir comprendiendo mejor el problema al distanciarse de su papel de protagonista dentro de las aulas como guía del proceso de enseñanza y aprendizaje, por un papel de observadora y cuestionadora de lo que en esos espacios acontecen cotidianamente.

Tener la idea clara acerca de dónde empezar a investigar y cómo hacerlo fue un gran reto. Primero para identificar los textos con la información teórica y seleccionar los más adecuados al objeto de estudio ya que la idea clara y bien delimitada acerca de lo que se investigaba aún no estaba bien determinada en los primeros meses con este trabajo de investigación. Así también, tener la certeza de que aquello que se presentaría como parte del acercamiento teórico sería lo que permitiría hacer el análisis y la comprensión de los hechos que se observaron en las aulas implicó un problema que poco a poco se fue resolviendo en gran parte durante el proceso.

Sin embargo, el problema también se dio en el momento de ingresar a la investigación de campo ya que tener ante la vista múltiples situaciones que podrían ser objeto de estudio en ocasiones provocaba que se distrajera la atención del objeto de estudio delimitado y se pensara en las relaciones que tenían las estrategias didácticas con las relaciones entre los compañeros, con el

profesor, el gusto o disgusto que manifestaban los estudiantes hacia la materia y diversas situaciones más que en el momento en que el investigador se acerca a este campo puede descubrir.

Reconocer las diversas implicaciones que tenía el objeto de estudio con las situaciones propias del contexto, las competencias que desarrollan los estudiantes y la metodología más propicia para desarrollar las sesiones de aprendizaje exigió una tarea interesante ya que requirió relacionar la cuestión teórica con la cuestión empírica que se gestaba en los salones de clase, además requiere posicionarse desde una postura más crítica acerca de lo que acontece, no sólo para decir si aquello es adecuado o correcto, sino en qué sentido está favoreciendo el aprendizaje de los estudiantes aquellas estrategias que desarrollan los profesores.

Realizar el análisis de la información obtenida también implicó una grande tarea ya que no sólo consistió en hacer una reproducción de lo que expresaron los sujetos de investigación, sino tratar de llevar a cabo una interpretación de lo que se observó, escribió y los referentes teóricos sobre el tema.

A pesar de las dificultades que también implicó la distribución del tiempo así como la organización de las actividades, el desarrollo del trabajo de investigación fue en momentos fructífera y en ocasiones se tenían que realizar ciertas pausas para revisar lo que se había logrado o redireccionar el rumbo para la consecución exitosa de los objetivos planteados inicialmente en el trabajo de investigación o los que se fueron modificando durante el transcurso de la misma.

4.7 Motivo de estudio

La asignatura de Literatura en general que comprende a la materia de Literatura y Contemporaneidad I y II en particular, en muchas ocasiones no se le ha dado la importancia que se requiere para la formación integral de los estudiantes. Integral en el sentido de que no sólo se trabajan contenidos de carácter conceptual sino que implica valores, actitudes y destrezas que se van desarrollado al estar en contacto con el arte pero se han dejado de lado aspectos relevantes.

El aprendizaje de los estudiantes ha sido poco considerado por algunos profesores así que las actividades que desarrollan están pensadas en el contenido pero no en la manera de favorecer que sea aprehendido tanto en lo conceptual como en lo práctico y a la vez en lo actitudinal.

En la experiencia que se ha tenido a través del trabajo con esta materia en el nivel Medio Superior, así como las conversaciones que se han propiciado en algunas reuniones con los compañeros docentes se ha podido identificar que esta materia tiene relevancia para algunos profesores que trabajan con esta materia, principalmente para quienes la formación en este campo disciplinar, y para otros puede ser sólo una materia más ya que sólo se les asigna impartir esta materia para cubrir las horas clase asignadas a algunas instituciones. Esta situación ha repercutido en una formación de tipo memorística o de poco interés para los estudiantes o de encuentro de significados a partir de ella, de acuerdo a la manera en la que se les presentan las estrategias didácticas que les favorezca el tratamiento de los contenidos de la materia.

Desde mi punto de vista esta asignatura requiere una apreciación más profunda y por lo tanto, de un tratamiento más detallado y con el conocimiento teórico adecuado que favorezca el análisis de los textos literarios como para la redacción de los mismos lo cual deberá posibilitar que no sólo se lea literatura sin que durante el proceso se vea reflejado todo un proceso de comprensión y de diversos niveles de interpretación del texto (Nivel estructural, nivel temático, nivel interpretativo) (Fournier, 2003) entre varias posibilidades más que brinda el acercamiento a la literatura.

Esta investigación es importante no sólo en el sentido de que la materia en los dos cursos semestrales sea relevante en sí misma, sino porque posicionándose en el papel de investigadora de la educación existe la necesidad de cuestionar, indagar para conocer más a fondo las problemáticas que se presentan ante los docentes que se ven enfrentados a desarrollar una nueva reforma educativa que les implica cuestiones positivas pero a la vez les representa una nueva forma de desarrollar su práctica docente, y por ello, este hecho debe verse desde la mirada de la ciencia, no sólo desde las percepciones de los docentes que desarrollan un programa de estudios.

Es necesario pensar en desarrollar “El trabajo de un intelectual... (que) estriba más bien en cuestionar a través de los análisis que lleva a cabo en terrenos que le son propios, las evidencias y los postulados, en sacudir los hábitos, las formas de actuar y de pensar, en disipar las familiaridades admitidas, en retomar la medida de las reglas y de las instituciones y a partir de esta re-problematización... participar en la formación de una voluntad política” (Foucault, 1987: 9). La tarea que Foucault le asigna al intelectual es interesante y a la vez exigente para con los

profesionales de alguna disciplina y en nuestro caso para los profesionales de la educación en específico.

Esta tarea nos obliga a pensar en la apropiación de un nuevo lenguaje que permita mirar con nuevas perspectivas los hábitos, las actuaciones y el pensamiento que se han configurado acorde a los espacios en los cuales se desarrolla la práctica docente. Dado que es posible vernos desde otra postura como profesionales de la educación, es imperativo reconocer las familiaridades que representan inconsistencias o violencia hacia los ideales de la educación y que a la vez representa para el sujeto aceptar determinadas reglas puesto que no se las cuestiona. Así pues, investigar sobre la práctica docente desde el punto de vista pedagógico lleva a cuestionar si lo que se está desarrollando en el sistema educativo es relevante para la formación de sujetos críticos, capaces de estar y ser en el contexto en el que se desenvuelven.

En definitiva, lo que se pretendió a través del recorrido realizado durante la investigación es, favorecer que la investigación educativa permita “la formulación, el diseño y producción de nuevos valores, teorías, modelos, sistemas, medios, evaluaciones, procedimientos y pautas de conducta en los procesos educativos. La IE se relaciona con la innovación educativa” (Pablo Latapí Sarre, citado por Martínez Escárcega, 2011: 12) y eso es lo que se pretende favorecer, desarrollar innovación en la educación comenzando con la renovación del lenguaje, con la manera en la que se nombran las cosas. Ello será posible reconociendo las limitaciones que como docente se tiene pero que a la vez pueden ser superadas. Lo más importante que se debe tener presente es que a través de esta investigación no sólo se busca que en la práctica docente haya palabras nuevas con los mismos conceptos viejos sino conceptos nuevos que resignifiquen las palabras viejas y en consecuencia repercutan en una nueva y más gratificante manera de concebir y desarrollar la enseñanza y el aprendizaje en el nivel Medio Superior.

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN

5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se presentan los resultados de investigación obtenidos durante el trabajo de campo. Se presenta en dos apartados, en el primero se explica la forma en que se realizó el análisis de los datos para determinar las categorías y los criterios que se tomaron para presentarlos en este informe de investigación; en el segundo apartado se presentan las categorías que se determinaron a partir del análisis y es ahí donde la información que proporcionaron los sujetos de investigación sobre relevancia ya que se textualiza su sentir y algunas ideas acerca de lo que acontece en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de la RIEMS.

5.1 Determinación de las categorías de análisis

Para determinar las categorías de análisis fue necesario partir de una lectura atenta y cuidadosa de las respuestas obtenidas en los instrumentos como las experiencias de vida y las entrevistas. Estas categorías que se identificaron están respondiendo a los objetivos que se plantearon en el Proyecto de investigación inicial, ya que permite recuperar y documentar las estrategias didácticas y los factores que se relacionan con esta categoría.

En los siguientes dos subapartados se explica cómo se atendió a la cuestión de la vigilancia epistemológica en la determinación de las categorías por un lado, y por el otro de qué manera se llegó a la construcción categorial a través de la estrategia de análisis utilizada.

5.1.1 Vigilancia epistemológica

A partir de las respuestas obtenidas en los instrumentos aplicados en el campo se comenzó a leer cada una de las respuestas que se dieron. Con la primera experiencia de vida aplicada se leyó de manera general lo que habían escrito los alumnos y profesores. Teniendo ya el referente de las respuestas que se obtuvieron en la primera aplicación del instrumento mencionado fue posible seleccionar las recurrencias en las respuestas que permitieron organizarlos en las categorías determinadas al final del trabajo de análisis de datos empíricos.

Es necesario decir que para categorizar los datos el sentido común no fue suficiente. Se requirió una ruptura conceptual que brindara elementos para organizar la información a partir de la comprensión teórica sobre las estrategias y las competencias que se enfatizan en el trabajo de

investigación inicial. Así también, se requirió la ruptura entre lo ya conocido por la experiencia en el trabajo con la materia y las estrategias que se observaron en el trabajo de campo. Es decir, el distanciamiento necesario para comprender las características del contexto en el que se aplican las estrategias didácticas es importante dado que ello le da sentido a la forma de plantearlas.

En el fundamento teórico conceptual del trabajo se definieron teóricamente los conceptos básicos para el trabajo con este tema, así que este referente fue un apoyo fundamental para comprender cómo se debería organizar las categorías. A partir de la teoría fue como las recurrencias de las respuestas organizaron. Esto permitió reconocer cuándo las respuestas daban idea de las estrategias didácticas, las técnicas didácticas o simplemente las técnicas que se aplican en la materia, es decir, la comprensión de las categorías teóricas evitaron la confusión a que da lugar este tipo de actividades en lo práctico.

Fue importante el reconocimiento de que todo lo que se vive cotidianamente en la escuelas y que pueden ser observadas por el investigador no pueden ser objeto de estudio ya que requieren un análisis suficiente sobre cada uno de esos aspectos. Por ello fue necesario comprender que no todo lo que se observó y encontró en las respuestas de las experiencias de vida cabían en las categorías ya que todo debe tener un sentido definido y en el caso de este trabajo las estrategias didácticas son base fundamental a partir de lo cual se seleccionaron las categorías de trabajo que en los siguientes apartados se mencionan.

5.1.2 Desvelamiento conceptual de las categorías de análisis

Para llegar a los resultados que ahora se presentan fue necesario realizar un análisis de los instrumentos aplicados ya que en ellos se concentraban las ideas, sentimientos de los sujetos que participaron en la investigación.

El proceso metodológico seguido para obtener las categorías que fue partir de la lectura y selección de las respuestas que permitieron crear una proposición la cual es entendida como “un enunciado general de hechos, basado en los datos” (Taylor, 1987: 164). A partir de los datos recuperados con los instrumentos aplicados y las notas obtenidas durante las observaciones realizadas comencé a utilizar diversos colores para organizar la información en grandes temas que me permitieron categorizar en otro momento.

Para la determinación de estas categorías se realizó un análisis de las respuestas obtenidas en las experiencias de vida aplicadas tanto a estudiantes como a los profesores y directivos. Conforme revisaba las ideas escritas identifiqué las recurrencias que había entre ellas así fui registrando todas las respuestas en una sábana datos. Esta sábana de datos consistió en la elaboración de un cuadro comparativo en el cual coloqué la simbología que utilicé para identificar las diversas respuestas así como los colores que agruparon a determinadas respuestas.

SIMBOLOGÍA	DESCRIPCIÓN
PA	Profesora A...
PB	Profesora B...
PC	Profesor C...
2° 2-25032011-PA	Grado y grupo-fecha de aplicación- Profesor
&&&&&	No hay respuesta
()	Ideas de la investigadora
//	Explicaciones dentro de la EXVA complementan la respuesta

Después de realizar el análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo durante mi estancia en dos Escuelas preparatorias Oficiales de la zona norte del Estado de México me ha permitido conocer más acerca de los hechos que se suscitan en los salones de clase, así como diversos factores que intervienen en la práctica docente.

El procedimiento llevado a cabo para determinar estas categorías se presenta a continuación:

Primero leí las experiencias de vida que apliqué y las notas obtenidas durante las observaciones realizadas, se contrastó con lo obtenido en las entrevistas a profundidad realizadas a dos docentes. Luego de tener una idea general sobre los aspectos que interesaban para el objeto de investigación se usaron colores distintos para subrayar e identificar las recurrencias que encontré en cada uno de esos documentos.

Con la información obtenida en las experiencias de vida se tomó como base para organizar la demás información ya que al realizar el agrupamiento de la misma las categorías que se obtuvieron podían englobar de manera general las estrategias didácticas y en específico las técnicas didácticas. Estas categorías corresponden a: El concepto de estrategias desde la

perspectiva de los profesores, Estrategias que desarrollan los profesores de Literatura y Contemporaneidad, Desarrollo de las estrategias didácticas, Competencias que desarrollan, Problemas que enfrentan en la materia, Percepciones de los estudiantes hacia la materia, Sugerencias para el desarrollo de la materia, Recursos didácticos que se utilizan en las estrategias y Evaluación de las macro retículas.

En la primera experiencia de vida a estudiantes que analicé identifiqué: Estrategias que desarrollan los profesores a partir de plantear la pregunta acerca de las actividades que desarrollan en la materia de Literatura y Contemporaneidad. A este apartado lo identifiqué con color anaranjado y obtuve 39 respuestas diferentes, sin embargo al releerlas identifiqué que había algunas actividades que podían agruparse dentro de una categoría más amplia así el número de estrategias se delimitó y en ellas se consideraron técnicas didácticas.

Otra categoría que identifiqué refiere a las Actividades que más les gustan a los estudiantes. Se identificó con color azul y de todas las respuestas obtenidas se agruparon en 21 respuestas, sin embargo el análisis detallado y seleccionado permitió concretar en 11 categorías. En este apartado se retoma la información que brindaron los estudiantes ya que es un punto importante que permitieron llevar a buen término el objeto de estudio.

Para determinar la validez y confiabilidad que tenían las respuestas de los estudiantes acerca de esta categoría en una segunda y tercera experiencia de vida les solicité que mencionaran cuál era la técnica didáctica que más les gustaba de las que desarrollaban con el profesor o profesora de la materia de Literatura y contemporaneidad. Al leer todos y organizarlos para tener una idea más clara de este dato elaboré un cuadro comparativo en el cual coloqué las respuestas que daban junto con el número de experiencia a que se refería y en ese comparativo fue como logré concretar las once categorías que se presentan en la parte de interpretación de las categorías.

Una tercera categoría que identifiqué en esta experiencia de vida es la que refiere a las Competencias que desarrollan a partir de las estrategias que se aplican en la materia. Es interesante destacar que de las 208 experiencias de vida aplicadas durante el periodo en el que realicé trabajo de campo sólo obtuve 122 respuestas. También me parece relevante destacar que de los tres profesores que formaron parte de esta investigación y que permitieron la aplicación de

estos instrumentos a los estudiantes, los grupos en los cuales la mayoría de los alumnos contestó acerca de las competencias que desarrollan fueron los que tenían clase con la profesora A.

Al considerar las respuestas que brindaron en varios puntos de esos instrumentos, fue posible inferir que existe mayor claridad en el tipo de estrategias que se trabajan con esta profesora ya que reconocen que sí hay desarrollo de competencias como se establece en los Acuerdos Secretariales de la RIEMS y esta fue una categoría muy importante dado que las estrategias didácticas que son el punto medular en esta investigación deben favorecer el desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes y destrezas y eso es lo que explico en las respuestas obtenidas.

La categoría de problemas que enfrentan en la materia la identifiqué con color rojo, tanto en la que se aplicó a los estudiantes como a los docentes. Al hacer el primer agrupamiento de los problemas a que se enfrentan los estudiantes seleccioné 23 proposiciones que me permitieron en un momento posterior concretarlas en otras categorías. Las categorías que se identificaron permitieron tener otras subcategorías dentro de éstas y de esa manera la mayor parte de las respuestas que los sujetos investigados dieron han sido consideradas.

A pesar de que no hubo otro planteamiento donde se solicitó a los estudiantes que expresaran alguna idea acerca de lo que les parecía la materia o el trabajo del profesor, hubo varias respuestas en este instrumento que me permitieron organizarlas en otro agrupamiento y crear la categoría de percepciones de los estudiantes hacia la asignatura. Aunque sólo hubo un total de 40 respuestas en las 208 experiencias de vida aplicadas consideré que son un punto importante que no debería dejar de lado ya que se manifiesta el sentir de los estudiantes acerca de lo que les gusta o no, tanto de la materia como de la forma del trabajo del profesor.

De acuerdo con toda la información que obtuve en estas experiencias de vida, diseñé los siguientes instrumentos con los que se pretendió ampliar la información para comprender mejor cómo las estrategias didácticas que desarrolla el profesor les permite a los estudiantes adquirir aprendizajes.

Con la aplicación de la segunda experiencia de vida a estudiantes (EXVA2) identifiqué otras categorías que ayudaron a documentar las estrategias didácticas que aplican los profesores. Retomé dos aspectos semejantes a las planteadas en la primera experiencia de vida al pedirles que

mencionaran las técnicas que más les gustan de la materia así como los aprendizajes que logran con ellas. Al hacer la revisión de las respuestas obtenidas y contrastarlas con las que ya se tenían concentradas identifiqué que hay similitudes en las respuestas las cuales se agruparon en la categoría de las competencias desarrolladas.

La categoría identificada en esta experiencia de vida fue Desarrollo de la técnica. En esta categoría se identificó la descripción del procedimiento de las estrategias que más les gusta realizar. Para dar una mayor precisión acerca de ese procedimiento fue necesario analizar las respuestas de los estudiantes y tratar de organizarlos considerando también lo que se observó durante las sesiones en las cuales estuve presente, ya que ello me permitió darle mayor significado a las respuestas de los estudiantes.

En esta misma experiencia de vida otra categoría que identifiqué fue Los materiales que se usan en el desarrollo de las estrategias didácticas, esta categoría se organizó en cuatro subcategorías: materiales escritos, materiales escritos y visuales, audiovisuales y computacionales. A pesar de que no se usó una diversidad de materiales en varios momentos observados sí se identificaron en las respuestas obtenidas. Esta categoría es muy interesante ya que conocer qué tipo de materiales usan para desarrollar las estrategias didácticas aún con las carencias o dificultades que se tienen en las escuelas para acceder a materiales diversos es un punto importante.

Con la tercera experiencia de vida aplicada a los estudiantes hubo información que dio mayor contenido a las categorías iniciales y a la vez se obtuvo información que permitió organizarla en otra categoría. Esta categoría se organizó como Sugerencias para el desarrollo de las estrategias didácticas que se dividió en dos subcategorías, la primera corresponde a las sugerencias de los estudiantes y la otra a las sugerencias de los profesores. Consideré esto necesario ya que es posible encontrar percepciones distintas acerca de un mismo tema de acuerdo al papel que les toca desempeñar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

5.2 Descripción e interpretación de las categorías. Resultados obtenidos en el trabajo de campo

Antes de realizar el trabajo de campo sólo se tenían delimitados algunos puntos principales sobre el objeto de estudio, es decir, tenía categorías previas que se obtuvieron del tema y los objetivos.

Respecto a las categorías que se encontrarían en el campo aún no había categorías ni subcategorías definidas ya que esos elementos se obtendrían a partir de la información recabada en los instrumentos de investigación aplicados a los sujetos de investigación así también a partir de las observaciones realizadas a la práctica docente.

En los siguientes apartados se presentan los hallazgos que dan cuenta de las estrategias didácticas en la materia de Literatura y Contemporaneidad considerando la puesta en marcha de la RIEMS.

Es relevante recordar que los instrumentos usados para la obtención de la información fueron entrevistas, experiencias de vida a docentes, directivos y estudiantes, así también la observación participante. El conjunto de la información obtenida permitieron entrelazar lo que la mayoría de los sujetos escribieron o dijeron, aunque es cierto, es difícil considerar todo lo que se documentó, se trató de presentar lo más relevante y diera cuenta de lo que se pretendió tanto en los objetivos como en el objeto de estudio.

El análisis de todos los datos ayudaron a obtener información clara y suficiente acerca de las principales estrategias que los docentes de la materia de Literatura y Contemporaneidad han aplicado tanto en el tercer semestre como en el cuarto semestre de la asignatura de interés para esta investigación durante los ciclos escolares 2010-2011 y 2011-2012.

5.2.1 El concepto de estrategia desde la perspectiva de los profesores

Tener en cuenta lo que los profesores comprenden con el concepto de estrategia y estrategia didáctica es muy importante porque a partir de ello es como se puede comprender las actividades que desarrollan y las técnicas didácticas que consideran en el desarrollo de las estrategias didácticas.

Al preguntarles sobre lo que es una estrategia, las respuestas fueron similares, refieren esencialmente a una forma de hacer algo y que permita llegar a una meta u objetivo definido. La profesora B refiere que es “Una forma de llevar a cabo una actividad con un fin determinado” (Profesora B, 06052011), se retoma el énfasis a lograr un fin. La profesora A explica que la estrategia es “Aquella que nos va a permitir la elaboración de puede ser un objetivo que queremos alcanzar de llegar a una meta” (Entrevista a Profesora A, 08122011), se identifica que a

partir de la estrategia se puede lograr o alcanzar un objetivo o meta propuesta. Para el profesor C una estrategia se entiende como “Distintas formas de poder hacer llegar los saberes a los muchachos, los distintos medios utilizando distintos materiales” (Entrevista a Profesor C, 01122011), en su respuesta se identifica la consideración de diversas formas de llevar a cabo actividades que propicien aprendizajes apoyándose de diversos materiales.

En relación con este término está la estrategia didáctica que se entiende como “Diferentes maneras de comunicarnos con los muchachos para que ellos logren un aprendizaje” (Entrevista a Profesor C, 01122011), es decir, se requiere que el profesor piense en diversas formas de lograr un ambiente adecuado para que los estudiantes se sientan atraídos hacia el aprendizaje y para ello hay que buscar la manera más adecuada.

También la profesora A refiere que la estrategia didáctica implica buscar la manera de hacer que los estudiantes logren lo que se tiene programado, “¿Cómo hago yo para que los alumnos alcancen el objetivo o la competencia? Si nosotros estamos diciendo que vamos a analizar textos para que el alumno pueda diferenciar la corriente literaria, las circunstancias históricas en que se escribió una obra pues vamos a conocer los términos” (Entrevista a Profesora A, 08122011).

Si bien en otro apartado de este trabajo se ha referido que la estrategia didáctica es la planeación de acciones del docente para favorecer el aprendizaje de los estudiantes haciendo uso de diversos recursos, es interesante la pregunta que se hace la profesora A al referirse a la estrategia didáctica. Al hacer una reflexión sobre la pregunta y tener la respuesta se engloban los aspectos que deben considerarse para una estrategia que responda a las necesidades de formación de estudiantes, los intereses, las características, las técnicas didácticas que mejor respondan a los objetivos, el tiempo que se tiene disponible, los espacios, la evaluación que se desarrollará para tener un producto que permita reconocer el nivel de logro de los estudiantes de acuerdo a los objetivos planteados.

En relación con este concepto es importante saber desde qué postura lo refiere, ya sea por su propia experiencia, o bien, por otras aportaciones que le brinden una guía a su quehacer docente, por ello fue necesario plantear la pregunta acerca del sustento teórico que guían esas estrategias didácticas y de lo cual se explica a continuación.

5.2.1.1 El sustento teórico de las estrategias didácticas

Generalmente las reformas que se han diseñado a partir de las sugerencias de organismos internacionales y que son atendidas por los organismos nacionales, confieren las adecuaciones curriculares a los especialistas en las materias pero pocas veces consideran las opiniones y experiencia de los docentes que están frente a grupo, quienes son los que se enfrentan a las diversas problemáticas que casi nunca se consideran en la propuesta de las reformas. Es por ello que se puede ver que en el discurso teórico de los documentos normativos de la reforma se apela a algunos términos que en el contexto actual de la educación cobran relevancia y son aspectos que los docentes deben atender, sin embargo muchos de esos términos y su aplicación son desconocidos o mal interpretados por los docentes ya que en la formación inicial no se prestó suficiente atención a la comprensión de los enfoques teóricos que guían la enseñanza y el aprendizaje.

Para conocer acerca de algunas ideas que tienen los docentes que formaron parte de la investigación, en la entrevista realizada se les preguntó acerca del sustento teórico en que fundamentan el desarrollo de las sesiones y por supuesto, el diseño de las estrategias didácticas. De manera general se tiene una idea acerca de cómo plantear la enseñanza y algunos aspectos sobre los cuales deben poner atención, sin embargo, se tiene poco conocimiento específico acerca de las aportaciones de la teoría psicopedagógica.

Investigadora: -¿LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS QUE DESARROLLA TIENEN ALGÚN SUSTENTO TEÓRICO?

PC: - Pues sí, sí tienen un sustento teórico que nos está pidiendo la reforma que es particularmente el Constructivismo. La participación de ambos agentes: alumnos y docentes, particularmente de los alumnos de construir el saber, construir el conocimiento a partir de las experiencias, a partir de la búsqueda de información.

Construyendo por sí solos nuestro saber donde nosotros como profesores somos el agente que coordina, ...modela el saber de los alumnos. Constructivismo donde desarrollan habilidades los muchachos... las destrezas que tienen y de alguna manera ir encaminándolos a la creación de saberes e impulsarlos para que sean aplicados en la vida cotidiana (Entrevista a Profesor C, 01122011)

De acuerdo con lo que el profesor plantea se reconoce el papel fundamental que tienen los estudiantes como el profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se enfatiza la construcción de los conocimientos a partir de actividades en que se ven involucrados ambos

sujetos. Los alumnos deben desarrollar habilidades y destrezas en relación con lo que el profesor vaya promoviendo, por ello refiere el papel de coordinador de las actividades o estrategias.

La profesora A se refirió también el constructivismo en el sentido de que “el alumno construya su conocimiento, que lo ponga en práctica, que la lleve a su realidad” (Entrevista a Profesora A, 08122011). En relación con esto refirió también que lo que se busca es un cambio en la forma de enseñanza tradicionalista ya que anteriormente se enseñaba de manera tradicionalista y muchos profesores desarrollan sus prácticas de acuerdo a modelos que vivieron “Nosotros enseñamos como nos educaron”. Por tanto, desde mi perspectiva, el cambio radica en atender a esta idea que la profesora plantea, contextualizar la enseñanza, hacer que los estudiantes apliquen lo que aprenden en situaciones reales que viven no sólo dentro de la escuela sino también fuera de ella.

Es así que es imprescindible que los docentes conozcan suficientemente acerca de las teorías psicopedagógicas que estén en relación con los requerimientos educativos de los estudiantes y diseñar las estrategias didácticas que respondan a una formación que no sólo sea académica, sino que ahora implique competencias de todo tipo, ya que se reconoce que la globalización exige a las escuelas una formación sólida, integral que permita a los jóvenes desenvolverse en ámbitos diversos y sentirse capaces de enfrentarse a situaciones problemáticas que le den mayores elementos para incidir en mejoras de su vida personal y social.

El profesor C refiere al momento de preguntarle acerca de las estrategias didácticas que aplica dijo: “No, desconozco el nombre de las estrategias, pues tal vez la estoy manejando pero no tengo un nombre como tal, decíamos en la reunión pasada pues yo sí estoy llevando a cabo eso pero no sé cuál es el nombre tal” (Entrevista a profesor C, 01122011).

Si bien, los profesores saben qué es una estrategia, al parecer aún falta conocimiento sobre los tipos de estrategias didácticas a aplicar para que se propicien las competencias de los estudiantes, sin embargo están aplicando algunas de ellas. Es necesario insistir que los docentes debemos saber cuáles son los sustentos científicos que articulan las estrategias para diseñarlas y aplicarlas sabiendo que lo que se hace no sólo parte de lo empírico.

5.2.2 Estrategias que desarrollan los profesores de Literatura y Contemporaneidad

En una primera aplicación de experiencias de vida a estudiantes EXVA 1-PA-2° 2-25032011, EXVA1-PB-2° 3-08042011, EXVA1- PC-2° 1-06102011, EXVA1-PA-2° 1-14102011, EXVA1-PA-2° 1-17112011, las cuales en total sumaron 208, se les plantearon preguntas a los alumnos que me permitieron saber cuáles han sido las estrategias desarrolladas con sus profesores en las sesiones de aprendizaje. Hubo diversas respuestas quizá por la frecuencia con la que realizan ese tipo de actividades, o porque han resultado interesantes en el desarrollo de las mismas. Estas respuestas fueron revisadas también al considerar las observaciones realizadas en el tiempo en que estuve como observador participante en los salones de clase.

Las respuestas que se obtuvieron fueron: Exposiciones de manera individual y en equipo, trabajo en equipo, ejercicios como sopas de letras, cuestionarios y algún otro material didáctico para contestar, trabajos en clase en la libreta, preguntas, explicación por parte del profesor acerca del tema, elaboración de esquemas (mapas conceptuales, cuadros sinóptico, cuadro comparativo), lecturas de manera individual y en equipo, investigaciones, técnicas (dinámicas o juegos), retroalimentación por parte del profesor, presentaciones en diapositivas, café literario, proyección de películas, creación de hipertexto, afiche para las lecturas, mapas mentales después de la lectura, rally, descifrando palabras, teléfono descompuesto, el reloj, coctel de frutas, participaciones, comentarios, ejercicios de libro, ejercicios escritos (redacciones, ensayos, cuentos), lectura de libros, análisis de lecturas, hacer teatro.

Lo que se pudo identificar en las respuestas tan diversas que expresaron los estudiantes es que hay algunas actividades que les resultan más interesantes que otras, así también que esa asignatura puede resultar interesante para algunos y poco relevante para otros.

5.2.2.1 Estrategias que más les gustan a los estudiantes

En la primera experiencia de vida a estudiantes expresaron una diversidad de respuestas acerca de las actividades que más les gusta realizar; en una segunda aplicación de experiencia de vida las respuestas fueron más concretas y en la tercera aplicación de la experiencia de vida para identificar la confiabilidad que habían tenido las respuestas durante las dos aplicaciones

anteriores se les solicitó que escribieran la técnica que más les había gustado y las que más mencionaron en los instrumentos fueron las que a continuación se explican:

5.2.2.1.1 Lluvia de ideas

Consiste en comentar en grupo “sobre un tema seleccionado por el profesor que actúa como moderador; el aprendizaje se produce mediante el intercambio entre los miembros del grupo (Gutiérrez, 2010: 44). El intercambio de ideas fue un elemento recurrente que se observó cuando comenzaban la clase los profesores; tanto para retomar los conocimientos previos de los estudiantes, como para saber si habían leído sobre algún tema o fragmento de texto o texto completo, o bien, para retomar conocimientos que ya tienen porque se han trabajado en sesiones anteriores de tal manera que permitiera socializar la información.

Para retomar lo visto en la Unidad 1 pidió que contestaran de manera oral algunas preguntas:

M.- ¿Qué es la Literatura?

Los alumnos se quedan pensando hasta que alguien se decide a contestar:

A.- Es un arte que se caracteriza por...

M.- Que se caracteriza por...

A2.- Se expresa de manera oral y escrita

M.- ¿O sea que lo que estamos hablando es Literatura?

A3.- No, debe tener estética profesor

A4.- No se me acelere profe, además se clasifican en géneros

M.- Ya que insistes mucho en los géneros dime ¿Qué son los géneros?

Hay una larga pausa, los alumnos hacen como que quieren recordar lo que se les pregunta

.....

A6.- Los géneros literarios es la clasificación que se hace de los textos de acuerdo las características que tienen en común

M.- Bien, ¿cuáles son esos géneros?

Entre varias aportaciones de los alumnos llegan a la respuesta: Narrativo, Lírico, Didáctico, Épico, Dramático (1^oODC-2^o1, 29092011)

En los diversos instrumentos aplicados refieren la lluvia de ideas como una actividad que realizan constantemente ya que así también se observó en las sesiones de aprendizaje en las que me vi involucrada. Algunos de los comentarios que dan cuenta de esta técnica refieren que se desarrolla “Cuando traen todos la tarea reunimos ideas y luego el nos las aclara las dudas” EXVA3-PC-21-12012012-18B, así también mencionan que la intención es “Trabajar juntos con

el tema e ir explicando el profesor y el alumno ir aprendiendo y dando su punto de vista” (EXVA2-PC-21-2411201142A). A partir de estas aportaciones los estudiantes reconocen que a partir de esta estrategia se aprende y además se construye el conocimiento tanto con los pares como con las aportaciones y precisiones que el profesor brinde.

La manera en que los profesores desarrollan la estrategia es muy similar, por tanto, se identifica de manera general que a partir de esta estrategia lo que se busca es un análisis del tema en el que todos los estudiantes participen dando sus opiniones, eso permite a los profesores reconocer lo que los estudiantes han comprendido, o bien, algunas inconsistencias que pueden tener:

En el análisis de un video se plantearon preguntas para contestar conforme se identificaban en la película. Posteriormente comentaron las respuestas a partir de lluvia de ideas. En una de las preguntas planteó:

M: ¿A qué país pertenece? (Se dirige a un alumno)

A: ¿España?

M: Incorrecto (da la palabra a otra alumna)

Aa: Inglaterra (11^aODA, 2^o1, 08122011)

Se ha planteado que en el desarrollo de las secuencias didácticas es importante considerar los conocimientos previos de los estudiantes para que encuentren la significatividad de los nuevos contenidos que van a aprender; se puede deducir que sí se consideran “Cuando vamos a iniciar un tema y el profesor nos pregunta y aportar ideas sobre esto” (EXVA2-PC-21-24112011-53 A). A través de la lluvia de ideas al iniciar las sesiones de aprendizaje es como los profesores pueden rescatar los conocimientos que los estudiantes tienen y al parecer es una forma que les agrada a los estudiantes.

En ese mismo sentido reconocen que a partir de las participaciones que tienen en las clases favorece su aprendizaje “...nos hace que participemos, así mismo para que aprendamos más de lo que ya sabemos” (EXVA1- PC-2^o 1-06102011-103). Desde mi punto de vista como docente esta técnica didáctica es muy útil para comenzar con nuevos temas, o bien, para tener un conocimiento más amplio de lo que han podido comprender los estudiantes acerca de un tema o sobre el comentario de algún texto.

Algunas de las razones por las cuales la lluvia de ideas les gusta son: “Puedo aprender mas sobre un tema y conocer los puntos de vista de los otros compañeros... y también para compartir información” (EXVA3-PC-21-12012012-1B), “Aprendo a ser participativa y cada uno aporta ideas sobre el tema, y así todos participamos” (EXVA3-PC-21-12012012-24 B). Al parecer se está dando un énfasis a la construcción de conocimientos de manera colaborativa y en algún sentido está respondiendo a una de las características importantes que el socioconstructivismo plantea “Aprender significa "aprender con otros", recoger también sus puntos de vista. La socialización se va realizando con "otros" (iguales o expertos)” (Marques, 2001). Así pues, el conocimiento no se construye desde la individualidad de cada estudiante, sino que requiere la participación de todos y además, favorece el desarrollo de habilidades comunicativas de los estudiantes cuando se ven en la necesidad de explicar sobre un aspecto del tema que se trata o comentar sobre un texto que se ha leído y el cual es importante tener una opinión que no sólo sea repetición de lo que se ha leído.

A pesar de la importancia que en ocasiones puede dársele a la lluvia de ideas, en algunas sesiones de clase observadas, los alumnos que participaban eran casi siempre los mismos por lo que se requiere propiciar que en esta técnica todos aporten comentarios y las clases se enriquezcan con la visión de todos los participantes.

Atender a esta nueva concepción de aprendizaje favorece un cambio en la forma de desarrollar la práctica docente pues se consideran las aportaciones de los estudiantes como elementos decisivos para el desarrollo de las otras actividades que integran la estrategia didáctica.

5.2.2.2 Estilo de enseñanza del profesor

El alumno es el sujeto principal sobre el que la práctica docente debe guiar su atención. El profesor necesita diseñar sus estrategias didácticas considerando a los estudiantes, el contexto en el que desarrolla su práctica y por tanto, los conocimientos previos que tienen los alumnos ya que estos son sólo algunos de los factores que influyen en la respuesta que obtiene de los estudiantes en la asignatura que imparten. La manera en que dirige las sesiones de aprendizaje favorece la motivación y el interés de los estudiantes en el desarrollo de las estrategias para su aprendizaje.

La explicación del profesor durante la clase les gusta a varios estudiantes ya que han escrito que a partir de lo que explica comprenden mejor de lo que se está tratando en el contenido, así

también el desarrollo de estrategias y juegos didácticos que en conjunto logran captar el interés de los estudiantes por aprender “Me gustan todas las didácticas y dinámicas y cómo trabaja” (EXVA1-PA-2°1-12052011-93). También es importante resaltar que para que el profesor o profesora capte la atención de los estudiantes en su exposición debe saber cómo expresarse, presentar una explicación que cautive a sus escuchas “Me gusta cómo nos explica, cómo se expresa al explicarnos y sus técnicas de trabajo para enseñarnos y explicarnos la clase” (EXVA1-PA-2° 1-12052011-86) y que a la vez los haga partícipes de lo que se explica “Hace sus esquemas en el pisarrón y lo va exponiendo... también tenemos la oportunidad de participar” (EXVA2-PA-21-20052011-61A).

Por ello es interesante que los estudiantes expresen no sólo la manera en que les gusta que sean los profesores, sino también cómo les enseña ya que al parecer en ocasiones la manera en cómo explican o desarrollan las técnicas es un factor que los motiva y les gusta para trabajar.

Dentro de los mismos comentarios que explican por qué les gusta el trabajo que desarrollan los profesores muestran que en ocasiones los compañeros no comprenden lo que presentan, por ejemplo en las exposiciones, así que los compañeros que los escuchan no quedan satisfechos con lo presentado por ello prefieren que lo explique el profesor, “Me gusta más que exponga ella porque hay veces que mis compañeros no saben nada relacionado o exponen sólo por exponer y...aburren” (EXVA1-PA- 2°1-12052011-70). Aunque esta situación varas en algunas ocasiones se observó, no siempre el profesor debe ser el que explique todo el contenido, pues es necesario propiciar que los estudiantes se sientan comprometidos con el trabajo y que todos participen en la construcción de sus conocimientos.

Un punto muy importante que no puedo olvidar es el que reconoce que el profesor tiene interés por lograr que los estudiantes aprendan a través de diversas estrategias “Trabajo en equipo, trabajo individual... me han gustado todas por el esfuerzo que él le pone en sus clases” (EXVA3-PC-21-12012012-23B).

De la variedad de respuestas que vertieron los estudiantes sobre la manera en que se dirigen los profesores durante las sesiones de clase hay algunas que refieren a la personalidad y carácter ya que son aspectos que le favorecen a la profesora pues se explica que les gusta la manera en cómo los tratan. Así también, se identifica que los estudiantes evalúan a los profesores

por la manera en que ellos pueden lograr ciertos aprendizajes: “Al parecer todo a quedado claro porque el profesor a sido muy buen maestro” (EXVA3-PC-21-12012012-14 B).

Para concluir con esta idea resalto que ser profesor siempre exige tener un orden lógico del proceso de enseñanza para que los estudiantes sigan una secuencia ordenada que les favorezca aprender, pero también la personalidad y empatía que se puede generar con ellos son factores que tienen qué ver con la manera en que se relacionan docentes y estudiantes y que de diversas maneras se ve en la forma de responder a las estrategias didácticas que se les plantean a los estudiantes.

5.2.2.3 Trabajar en grupo o en equipo

Se estipula en los Acuerdos Secretariales de la RIEMS la necesidad de que los estudiantes aprendan a trabajar en equipos diversos, principalmente en la categoría que refiere al Trabajo en forma colaborativa y la competencia genérica “Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos” (Acuerdo 444, 2008: 4). Se entiende al trabajo en equipo como “grupo de alumnos reducido que trabaja conjuntamente para realizar una tarea o solucionar un problema” (Gutiérrez. 2003: 44) y esta estrategia fue realizada en muchas ocasiones de las sesiones de aprendizaje observadas.

Los comentarios que brindan los estudiantes acerca de esta estrategia al parecer están a favor de su aplicación en los salones de clase por las cuestiones positivas que encuentran. Mencionaron que se realiza trabajo en equipo cuando se les pide “hacer distintos mapas para entenderle mas al tema que se esta abordando...” (EXVA3-PC-21-12012012-4B), para ello también se les solicita buscar información en el internet o en libros y esto permite “que todos trabajemos y partisipemos” (EXVA3-PC-21-12012012-15B). Comprender que el trabajo en equipo es una forma de promover que los estudiantes participen en grupo de tal manera que aporten ideas, comentarios, sugerencias y por supuesto, aprendan junto con los compañeros al trabajar en colaboración con ellos.

Aunque también es cierto que algunos estudiantes no están de acuerdo en el desarrollo de esta estrategia ya que mencionan que es un problema “...los trabajos en equipo pues porque a veces no trabajamos” (EXVA1- PA-2º1-14102011-158). Es necesario entonces que se ponga atención en este tipo de situaciones en las cuales parece que todos los estudiantes están participando en el

desarrollo de las actividades pero en realidad esto no es así, así que el papel del profesor como asesor de las actividades es decisivo para ayudar a los estudiantes en el desarrollo de las competencias, y en específico en relación con el trabajo en equipo.

Un ejemplo de lo que se ha mencionado se observó en una sesión en la cual se solicitó realizar la investigación acerca de un tema:

“En la búsqueda de la información en los materiales indicados se observó que sólo una persona de los equipos conformados era la encargada de leer en silencio, obtener las ideas importantes desde su punto de vista y después dictarlas a los compañeros que esperaban. Si se atiende a las cuestiones de la realización de un trabajo colaborativo, lo que hicieron los estudiantes no correspondería a ello puesto que no se veía el trabajo o la participación activa de todos, ya que lo que se mostró fue una participación pasiva y faltaban sus aportaciones para consensar cuáles serían las ideas más importantes que les permitirían comprender el tema. De ello se puede deducir que lo que se llevó a cabo fue sólo una forma de tomar notas pero sin sentido para quienes no leyeron y sólo esperaban que alguien más dictara lo que habría que anotar” (4^aODB, 2^o 3-12052011)

5.2.2.4 Exponer un tema

La presentación de un tema en equipos a los compañeros es una actividad que en varias ocasiones se pudo observar en la práctica docente. Es una estrategia didáctica que a muchos estudiantes les gusta desarrollar por los aprendizajes que logran con ella, consideran que con la “Exposición podemos conocer más acerca de la materia” (EXVA3-PC-21-12012012-50B). Los estudiantes identifican que a partir de las investigaciones que realizan para presentar las exposiciones comprenden mejor el tema ya que a partir de estas estrategias “aprendo y desarrollo más el trabajo” (EXVA1-PA-2^o1-12052011-71).

Un aspecto muy favorable en el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes los estudiantes lo expresan en el siguiente comentario al referir que les gustan las exposiciones “porque así uno tiene confianza de sí mismo en lo que explica y al estudiar y elaborar nuestro material de exposición entendemos mejor el tema” (EXVA1-PA-2^o1-17112011-192).

Al igual que lo expresaron en el trabajo en equipo, las exposiciones son una buena forma que les permite relacionarse con los compañeros así como mejorar en el aprovechamiento “Adquirimos mas aprovechamiento y... nos ayuda para poder y lograr obtener mas calificación de una buena manera y convivimos, aprendemos a escuchar diferentes puntos de vista para tener un amplio aprovechamiento” (EXVA3-PC-21-12012012-57B).

Resultan interesantes los comentarios de los estudiantes al explicar por qué les gusta el trabajo en equipo ya que no sólo se enfocan a decir que les sirve para calificación, sino que se enfatiza compartir el conocimiento. El conocimiento se comparte a través del trabajo en equipo en las exposiciones ya que de esa manera pueden ampliar la información “para no quedarnos solo con lo que tenemos” (EXVA3-PC-21-12012012-16B)

También en el trabajo en equipo para exponer un tema se refuerzan los vínculos de compañerismo “Cuando nos da un tema para exponer, por queasi convivimos con los demás no solo con los mismos compañeros” (EXVA2-PA-21-20052011-9A), así mismo es necesario que se les de oportunidades para que a partir de esta técnica didáctica aprendan junto con sus compañeros.

Otra de las oportunidades que los estudiantes tienen al desarrollar esta técnica es que les facilita los espacios para desarrollar habilidades comunicativas y que a la vez se sientan seguros de presentarse ante un público, por ello dicen que con las “Exposiciones ...es muy importante para mi expresarme ante el publico...y desarrollar habilidades” (EXVA2-PA-21-01122011-72A).

En las últimas sesiones de aprendizaje del tercer semestre del ciclo escolar 2011-2012 en que observé la práctica docente de la profesora A, la estrategia didáctica usada fue la exposición de los temas de la Unidad 3. Se integraron por parejas, investigaron el contenido, leyeron un texto literario del cual hicieron un mapa mental y por último, expusieron el tema. A partir de esta actividad la profesora comentó que identificó en los estudiantes el desarrollo de habilidades y la competencia comunicativa. El logro de la competencia en relación con el dominio de contenido, lo cual implicó que no leyeran todo lo que exponían, sino que lo pudieran explicar. En comparación con lo que habían realizado al inicio y durante el semestre en esta última presentación de los estudiantes la mayoría mostraron el desarrollo de la competencia comunicativa que se enfatiza en la asignatura.

Es necesario considerar nuevas formas de desarrollar la estrategia de exposición para propiciar el Aprendizaje Colaborativo intercalando actividades cortas, las cuales propicien la colaboración y participación activa de los estudiantes.

Una sugerencia que me parece interesante para esta actividad es pensar en llevar a cabo de una manera distinta la exposición de tal manera que los estudiantes se interesen intelectualmente en la estrategia. De manera general consiste en los siguientes pasos:

1. Agrupar a los estudiantes en parejas y concederles de cuatro a cinco minutos para realizar una actividad colaborativa en la que se desarrolle el conocimiento del tema presentado e iniciar una discusión.
2. Exponer los primeros 10 ó 15 minutos.
3. Dar tres o cuatro minutos para que discutan acerca del material presentado y obtener una respuesta a la pregunta planteada, ofrecer una reacción a la teoría, conceptos o información presentada y relacionar el material nuevo con aprendizajes previos.
4. Seleccionar dos o tres estudiantes al azar, para que presenten resúmenes de sus discusiones en 30 segundos.
5. Exponer los siguientes 10-15 minutos.
6. Presentar otra actividad de discusión acerca de la segunda parte de la exposición, por tres o cuatro minutos.
7. Repetir esta secuencia exposición-discusión hasta que el tema haya sido concluido.
8. Presentar una actividad final de discusión que resuma lo que han aprendido del tema. Los estudiantes deberán tener de cuatro a cinco minutos para resumir y discutir el material. (David y Roger Johnson (1999), citado por ITESM, s.f.: 14-15)

Involucrar a los estudiantes en este tipo de actividades permitiría tener más participación y trabajo activo ya que en algunas de las sesiones se observó que varios alumnos estaban distraídos, revisaban otros materiales o platicaban con los compañeros que tenían a un lado y la actividad sólo era de interés para pocos. Aunque en otras ocasiones, la falta de interés que mostraron los estudiantes en esta estrategia era porque los compañeros no tenían un dominio suficiente del tema y cuando se les planteaban preguntas no las contestaban o contestaban mal.

En relación con la exposición, los estudiantes mencionaron que les gustaba cuando se hacían las exposiciones usando diapositivas por las características que este recurso tiene y las posibilidades que permite aprovechar.

a) **Diapositivas**

Las exposiciones que realizaron los estudiantes cuando observé las sesiones de aprendizaje principalmente se realizaron con láminas en papel bond, dado que el tiempo que tenían para realizar el material era durante la clase ya que se pretendía que la mayoría de los estudiantes aportaran ideas sobre cómo realizarlo.

Dadas las condiciones y los recursos con que cuentan las escuelas en que se observaron las sesiones de aprendizaje en ocasiones trasladarse a otro espacio y tener el equipo necesario para

presentar una exposición con otros recursos como el cañón resta tiempo de clase o implica mayor tiempo disponible para los profesores para organizar todo antes de la clase. Sin embargo, en algunas ocasiones sí se observó la presentación de exposiciones utilizando diapositivas tanto por parte de la profesora como por parte de los estudiantes.

A los estudiantes les agradan las presentaciones en PowerPoint ya que es interesante “como se presenta la información y los tipos de esquemas en los que se plasma” EXVA 1-PA-2º 2-25032011-7) pues también dicen que a partir de este recurso la profesora “realiza esquemas y presentaciones (y) así tengo un mejor entendimiento” (EXVA2-PA-21-20052011-23 A).

Para concluir con este apartado, se reconoce que la estrategia de exposición es una forma de ayudar a los estudiantes a adquirir aprendizajes tanto en lo individual como en el trabajo en equipo y que se requiere el uso de recursos tecnológicos que hagan más interesante la presentación de actividades como el uso del cañón para proyectar diapositivas, entendiendo que los estudiantes están más familiarizados con recursos multimedia y si los profesores deseamos que las actividades de enseñanza sean de su interés es importante considerar el contexto de los alumnos.

5.2.2.5 Elaboración de esquemas cognitivos

La elaboración de esquemas cognitivos, principalmente mapas conceptuales forman parte de las estrategias cognitivas que desarrollan los profesores de Literatura y Contemporaneidad y se conceptualizan como “procedimientos sistemáticos y organizados para codificar, comprender, retener y reproducir información” (Tobón, 2010a: 232).

Saber organizar de la información de diversos textos es un requisito indispensable ya que ello les permite a los estudiantes comprender mejor el tema. Por ello, cuando realizan un esquema cognitivo y lo revisan nuevamente les facilita tener la información relevante organizada, es así que saber desarrollarla “Es una habilidad... que nos ayuda a ser más activos y también nos proporciona la capacidad en tener una análisis adecuado para los aspectos... ayuda a resumir la información” (EXVA2-PA-21-12012012-52B).

Tobón (2010a) presenta algunos ejemplos de estrategias cognitivas que generalmente son usados en la práctica docente y del cual retomo para explicar este apartado:

Tabla 5. Ejemplos de estrategias cognitivas

Estrategia	Descripción	Ejemplos
Selección	Separación de la información relevante de la información que no lo es.	Vistazo inicial Subrayado Resumen
Organización	La información seleccionada se organiza de acuerdo con propósitos explícitos. Esto ayuda a su codificación y recuperación a través de la memoria.	Taxonomías Red semántica Mapa conceptual Mapa mental
Comparación selectiva	Procedimiento a través de los cuales la nueva información se relaciona con la información guardada en la memoria.	Resúmenes Textos escritos Ejemplos
Repetición	Procedimientos conscientes que buscan la retención de la información	Pregunta y respuesta Predecir y clarificar Restablecer y parafrasear

(Tomado de Tobón, 2010a: 232)

Las estrategias que se presentan pueden usarse para desarrollar satisfactoriamente la estrategia didáctica de elaborar esquemas cognitivos ya que para elaborar los mapas conceptuales o mentales los estudiantes deben seleccionar lo más relevante a través del vistazo y el subrayado de las ideas más relevantes. Posteriormente, organizar la información para que en otro momento se puedan desarrollar otras estrategias como la comparación selectiva al escribir un texto, o bien, repetir la información mediante un parafraseo o al contestar preguntas sobre el tema.

En las observaciones realizadas a los docentes hubo algunas sesiones en las cuales se les solicitó a los estudiantes la elaboración de esquemas cognitivos en el tiempo que tenían de clase, en otras ocasiones se revisaban los mapas conceptuales que los estudiantes habían realizado de tarea. En la revisión de los mapas conceptuales la profesora A mencionó que la calificación que tendrían en este trabajo estaría en relación con la presentación de los datos más importante acerca del tema, como las características de la corriente literaria, los autores representativos y las obras.

Las respuestas que dieron los estudiantes refieren que con la elaboración de los esquemas o modelos cognitivos (mapas conceptuales) les ayuda porque “Aprendo más y entiendo mejor un tema” (EXVA3-PC-21-12012012-24 B). Es importante atender a esta respuesta que es sólo una muestra de varias que refieren la misma situación respecto a la elaboración de los esquemas cognitivos: les favorece el aprendizaje y la comprensión del tema.

Dado que reconocen que a través de los modelos cognitivos logran un mayor aprendizaje nuestras prácticas docentes y el aprendizaje de los estudiantes sería favorecido si se les enseña

cómo realizar adecuadamente este tipo de esquemas. Hay que procurar esos espacios en los cuales desarrollen ese tipo de actividades ya que según lo dicen “Aprendemos de manera diferente... se me facilita el aprendizaje” (EXVA2-PA-21-12012012-42B). Enfatizar en los estudiantes el reconocimiento de lo que implica el uso de estos esquemas cognitivos, principalmente los mapas conceptuales que desarrollan podrán reconocer que “En ellos se concentran todos los puntos más importantes de dicho tema” (EXVA2-PA-21-12012012-59B) y que no sólo se usan para cumplir con la tarea o con el ejercicio de clase.

a) Elaborar mapas mentales

Entre los esquemas cognitivos que realizan los estudiantes en la materia de Literatura y Contemporaneidad se identificaron cuadros sinópticos, cuadros comparativos, mapas conceptuales principalmente los cuales se elaboran al analizar información de tipo expositivo. Otro de los esquemas cognitivos que realizan los estudiantes son los mapas mentales, del cual expresaron que les gusta porque “son de dibujos ya que uno se desenvuelve como cree” (EXVA 1-PA-2°2-25032011-14).

El mapa mental es una técnica gráfica y textual para visualizar un tema ya que “articula aspectos verbales (palabras clave e ideas), con aspectos no verbales (imágenes, logos y símbolos) y aspectos espaciales con el fin de facilitar la adquisición de la información” (Tobón, 2010a: 254). La utilidad que presentan los mapas mentales es que favorecen tener una visión panorámica de un tema y sus detalles, así también:

- Alientan la creatividad y la solución de problemas
- Permiten mayor eficiencia académica o laboral
- Son fáciles de leer y de recordar
- Mejoran el aprendizaje
- Ayudan a pensar con más claridad (Miyashiro, 2007)

Durante las observaciones que realicé en los salones de clase, identifiqué que la elaboración de los mapas mentales se desarrollaba para presentar el contenido de lo que habían comprendido en un texto literario principalmente.

La profesora pidió que leyeran “El niño de los anteojos azules”, posterior a ello que realizaran un mapa mental. Se realizó una lectura dirigida del texto. Hubo puntualizaciones sobre algunas partes del texto “Yo soy la causa...”, “orgías...”

Al concluir la lectura la profesora planteó algunas preguntas para contestarlas de manera oral:

M:- ¿Por qué estaba enfermo? – Por los vicios de sus padres

M: - ¿A qué corriente literaria pertenece? _Al Naturalismo

M: - ¿Por qué pertenece al Naturalismo?

A: - La herencia determina las características

Concluye el comentario sobre el texto y unos minutos antes de concluir la sesión revisa el mapa mental que elaboraron sobre el texto. (2ªODA, 2º2-15042011)

Así también se observó en otras sesiones la realización del mapa mental para representar lo que habían comprendido en el texto y a los estudiantes les gusta porque es una manera distinta de mostrar lo comprendido y expresar la emoción o el sentimiento que despierta en el lector el texto literario.

5.2.2.6 Investigación documental

Una de las competencias fundamentales a desarrollar en los estudiantes de Educación Media Superior es que aprendan a buscar fuentes de información adecuadas a la situación que deben resolver. Es importante que sepan seleccionar, analizar y organizar la información para presentarla o usarla en la solución de un problema, o bien, ampliar el conocimiento que se tiene sobre cierta temática. Por ello, es necesario propiciar los espacios y las estrategias adecuadas para que los estudiantes se vean conflictuados respecto a un tema y sientan la necesidad de contar con suficiente información de diversas fuentes.

La manera en que se desarrolla en las sesiones de aprendizaje varía ya que en ocasiones lo realizan de manera individual, otras ocasiones en equipo; así también, hay momentos en los cuales se les permite el espacio en la clase para que investiguen sobre determinados temas o bien, se les solicitan de tarea y se trabaja con el contenido en la clase “Investigar el alumno por su cuenta y al final de entregar las investigaciones se van aclarando las dudas que lleva el alumno en sus conocimientos” (EXVA2-PA-21-12012012-30 B).

Un ejemplo de estrategia didáctica en que se ve involucrado este aspecto se identificó en la sesión en que el Profesor C al tratar el tema de la cultura griega les pidió a los estudiantes que se integraran en equipos de tres personas y con la búsqueda de información en el libro que se les proporcionó respondieran a las preguntas: “¿Cuál es su mitología?, ¿Cómo se crea el mundo a partir de los griegos? Y naturalmente allí vas a estar abordando la mitología y la Literatura más destacada del mundo griego” (6ªODC, 2º1-06112011).

Esta es una estrategia didáctica que favorece en el aprendizaje tanto de los contenidos como para consolidar la comprensión lectora y el manejo de información, así lo reconoce un estudiante al referir que “Investigar en distintas fuentes, nos ayuda a fomentar nuestra lectura y a aprender mas” (EXVA2-PA-21-12012012-59B).

Realizar investigaciones sobre distintas temáticas y en diversos medios les favorece ya que a partir del manejo y uso de la información se propicia una mejor comprensión y se pasa a un nivel distinto al de la actividad rutinaria o mecánica que en ocasiones caracteriza a esta estrategia. Así pues, favorecer la comprensión de los contenidos es uno de los objetivos fundamentales en la materia y junto con ello, los estudiantes deben saber investigar en fuentes de información confiables que les permita tener un panorama más amplio del tema.

Esta estrategia didáctica está muy relacionada con la realización de exposiciones, trabajo en equipo y elaboración de esquemas cognitivos, ya que en varias ocasiones investigar acerca de un tema fue sólo parte de la estrategia didáctica pues a partir de ello se desarrollaron otras actividades.

La profesora les indicó a los estudiantes que analizarían el tema “El lugar de la imaginación en la creación literaria”, para ello solicita que se organicen en equipos de acuerdo al número que les corresponde.

M: -Vayan extrayendo lo importante de la parte que les tocó, mañana lo vamos a exponer.

Alguien pregunta de qué manera van a presentar la información, la profesora indica que en el modelo cognitivo que quieran (mapa conceptual, cuadro sinóptico, mapa mental). (4^oODA, 2^o1-19052011)

Se identifica en esta estrategia didáctica que la mayoría de las técnicas están relacionadas y en conjunto permiten el desarrollo de competencias.

5.2.2.7 Lectura y análisis de textos literarios

En relación con la lectura para organizar información, están las estrategias que se desarrollan para la lectura de textos literarios. Es una estrategia didáctica frecuente que se observó en las sesiones de aprendizaje y dentro de la asignatura no puede dejarse de lado ya que es una de las prioridades que se atienden: la lectura y análisis de textos literarios. A partir de la lectura se realizan diversas técnicas didácticas que dan cuenta de que se ha leído y se obtienen varios productos que fortalecen la comprensión lectora, el análisis del texto literario, la creación y recreación literaria así como tener una postura crítica acerca de lo leído.

Sobre la importancia de la lectura refiere el profesor C “uno de mis objetivos particularmente de literatura es hacer que mis muchachos lean” (Entrevista a profesor C, 01122011), pero para lograrlo implica un trabajo organizado que favorezcan el interés y la motivación de los estudiantes a leer.

Los comentarios que se identifican en los instrumentos aplicados permiten darse cuenta que el acercamiento a los textos literarios les resulta interesante a los estudiantes, así lo expresan “Me gusta cuando nos hace leer algún libro” (EXVA 1-PA-2° 2-25032011-34), “...son los poemas que cada autor nos da a conocer” (EXVA1-PA- 2° 1-12052011-74). De igual manera explican que a través de los textos literarios les permite aprender más “...me gusta más trabajar con obras literarias las cuales me ayudan mucho porque aprendo más de la materia” (EXVA1- PC-2°1-06102011-100).

Estos comentarios de los estudiantes son valiosos ya que dan cuenta de que cuando se seleccionan los textos literarios que se relacionen con alguna situación que viven o el lenguaje que usa el autor les agrada la lectura, les atrae y les motiva lo cual hace que la materia no sea sólo una parte del currículum, también contenidos relacionados con su vida.

Una de las actividades que más se observó en el acercamiento de los textos literarios fue “leer los textos del libro” (EXVA1-PA-2°1-17112011-190) y posteriormente realizar un “Análisis de lecturas” (EXVA1-PA-2°1-14102011-163) a través de algunos cuestionamientos que se les planteaban al inicio o al final de la lectura.

Si bien es cierto que hay estudiantes a los cuales no les interesa mucho esta asignatura pues de acuerdo a lo que se observó algunos realizaban otras actividades distintas a las que se planteaban durante las sesiones de aprendizaje hay otros a los cuales sí les motiva y la explicación de la profesora les resulta interesante “Sus explicaciones de la lectura” (EXVA1-PA-2° 1-12052011-90).

A continuación se hará una breve descripción acerca de la manera en que los profesores desarrollan las estrategias de lectura y análisis de textos que permitan tener una visión general de cómo se lleva a cabo la articulación de diversas actividades que se relacionan con la literatura en la materia.

a) Comentarios del texto

La profesora A explicó que la estrategia general que desarrolla para el Análisis de los textos literarios que tienen la finalidad de identificar los elementos del texto consiste en:

Primero les damos toda la terminología, todos los conceptos y después los llevamos a práctica. Podría decirse que la estrategia es:

Investigarlos conceptos que tienen que ver con el análisis del texto, una vez que se tienen esos conceptos, se identifican en el texto,

se comenta con el grupo,

se van comparando las respuestas

y después se obtienen las conclusiones acerca de lo que se el alumno entendió, lo que los demás entendieron y luego viene el consenso de forma grupal (Entrevista a profesora A, 08122011)

Se identifica una estrategia didáctica que al parecer le permite lograr los objetivos propuestos para las sesiones de aprendizaje así como el desarrollo de las competencias que se indican en el Programa ya que tiene una estrategia estructurada.

Otra manera de desarrollar la estrategia que la profesora realiza es partir de una lectura dirigida para posteriormente llegar al análisis de textos, esto con la finalidad de reconocer si se logró la competencia:

Para llegar a ver si el alumno en realidad logró la competencia pues es a través de su expresión ya sea que lo diga de forma oral o de forma escrita, y ahí a través de una escala estimativa o a través de una rúbrica, nosotros podríamos valorar si el alumno en realidad está alcanzando esa competencia. Por ejemplo, ¿qué se valoraría ahí? Si es capaz de explicar de manera personal los elementos que tiene un texto literario (Entrevista a profesora A, 08122011).

Esta estrategia fue semejante con la práctica docente de los demás profesores, se observó y los estudiantes también lo refirieron: “Lecturas y comentario de lo que se entendió” (EXVA2-PA-21-20052011-1A), “Leer lecturas y pedirnos comentarios” (EXVA2-PC-21-24112011-44A), y algo interesante que reconocen los estudiantes es que las “Lecturas que ayudan a reflexionar mejor en el tema” (EXVA2-PA-21-01122011-82A).

Aunque es interesante realizar este tipo de actividades también se identifican algunas cuestiones en las cuales hay que pensar estrategias que incluya a todos los estudiantes cuando se realice el comentario de los textos. Considerando una de las sesiones en las cuales se observó el comentario de textos se dio de la siguiente manera:

La profesora retoma los textos que leyeron acerca de la Literatura hebrea. Pide que alguien explique el contenido del texto Sansón y Dalila. Una alumna explica de lo que trata y la profesora agrega algunas ideas para complementar lo que se dijo.

Luego, pasan con el comentario del texto Salmo 137. Un compañero explica de lo que trata retomando partes del Salmo. (8^oODA, 2^o 1-03112011)

Realizar el comentario de textos es interesante porque permite expresar las ideas de los alumnos, sin embargo a veces sólo algunos alumnos participan y no se es posible revisar quiénes han leído el texto y cómo lo han comprendido.

Pudiera hacerse un comentario de los textos a partir de algunas preguntas eje y que fueran comentados en equipos pequeños para que todos pudieran dar un punto de vista y por último tener algunas conclusiones para aportar a los compañeros en plenaria.

b) Representar al autor

Esta es una estrategia didáctica interesante para retomar elementos contextuales del autor de la obra que se lee. Un alumno comenta que les gusta “Cuando exponemos autores y nos dice que podemos ser el autor y expresarnos como si fuéramos el” (EXVA2-PA-21-20052011-13A), y la profesora A durante una plática que me brindó mencionó acerca de esta estrategia que ha solicitado a los estudiantes tratar de imitar al personaje que representarán considerando su vestimenta, lo cual pueden conocer a través de las imágenes que encuentran en internet, y quizá algunos objetos que solían tener con ellos. Refiere el ejemplo de un chico que investigó acerca de un autor que solía traer siempre una pipa, el cual traía consigo el alumno en el momento en que le tocó participar, porque así lo había encontrado en internet.

En la presentación que tendrán ante el público deberán dar a conocer qué fue lo que los llevó a escribir esa obra y a leer el texto dándole la entonación adecuada para llamar la atención de los compañeros y eso les hace más interesante la actividad. La profesora menciona que esta estrategia le parece muy interesante porque “se les queda más el contenido mediante esta presentación que estar conociendo la historia, conociendo títulos o memorizándolos” (Entrevista a PA, 13012012).

Los resultados que ha tenido al aplicar esta estrategia principalmente han sido que en el momento en que se aplica un examen y se plantean cuestiones acerca de los contenidos que se trabajaron con la estrategia lo asocian más fácilmente y dicen: ¡Ah, sí, el compañero lo hizo de

fulano!, o también cuando se les pone un fragmento de un texto y si recuerdan que el chico lo mencionó con alguna gracia o algún elemento sorpresivo que presentó el compañero lo recuerdan bien.

Así pues, esta estrategia la ha considerado en varios semestres en la materia de Literatura y Contemporaneidad ya que dijo que los comentarios los estudiantes le motivan a realizarlo porque es una forma distinta de aprender.

c) Afiches

Una técnica que pocas ocasiones he observado en la práctica docente para evaluar la comprensión de textos literarios es la elaboración de afiches que consiste en “hacemos un dibujo que represente el tema o la lectura que se está viendo en clase y si queremos le podemos poner alguna frase, me gusta porque podemos dibujar” (EXVA1-PA-2º2-25032011-28, 33).

En la observación realizada a la profesora A en el tratamiento de los contenidos de la Unidad 3 del tercer semestre, por el poco tiempo que le quedaba antes de que comenzaran las evaluaciones, indicó un trabajo a los estudiantes por parejas. Entre las consignas fue seleccionar un texto literario representativo de la corriente o el tema a exponer para que a partir de su lectura se hiciera un dibujo que explicara el contenido.

Al parecer esta actividad les gustó a los estudiantes, un alumno mencionó que le gustaba dibujar ya que era una forma de desarrollar más las habilidades que tiene para realizar diseños.

Estas son algunas de las estrategias didácticas que diseñan los profesores para leer y analizar los textos literarios, algunas no se observaron y tampoco se obtuvo resultados con los instrumentos aplicados. Es necesario que a través de las estrategias didácticas se despierte el interés de los estudiantes por leer literatura y que se desarrollen provechosamente todas las técnicas didácticas implica también un compromiso por la función que cada docente desempeña, así lo expresa el profesor C:

Para atraerlos a la lectura, tal vez un poco de mi parte sería:

- Mayor entusiasmo, participación, mayor disposición...mayores elementos, pues no es pretexto pero en algunos muchachos no le veo interés, ese ha sido el problema, como no le veo interés, no le entro contigo, ahí es donde veo... trabajo, ¿no? Tienes que jalar a los demás, a los que te están fregando, plantear algunos cuestionamientos(Entrevista al profesor C, 01122011)

5.2.2.8 Ejercicios

De las diversas actividades que se desarrollan en las sesiones de aprendizaje en la aplicación de las estrategias didácticas se identifican algunos ejercicios que les permite a los profesores crear un ambiente más dinámico.

a) **Collage**

La realización del collage es una actividad que favorece a los estudiantes organizar las ideas acerca de un tema, así también les permite “visualizar un tema por medio de imágenes y expresarme” (EXVA2-PA-21-20052011-31A). Por tanto, la manera en que se presenta la información varía de acuerdo a lo que los profesores quieren evaluar durante el proceso acerca de lo que han comprendido los estudiantes.

b) **Debate**

Discutir un tema tomando puntos de vista distintos les favorece a los estudiantes “ya que todos participan y aportan sus puntos de vista” (EXVA2-PC-21-24112011-35A). El desarrollo del debate en ocasiones se ha usado porque “En ellas repasamos los temas...” (EXVA-PB-23-12052011-125A). Por lo tanto, esta estrategia didáctica puede tener diversas aplicaciones y de manera general favorece a la expresión oral de manera argumentada acerca de diversos temas considerando distintos puntos de vista.

c) **Uso de hipertexto**

Incorporar elementos tecnológicos a la práctica docente es necesario ya que casi todos los estudiantes están inmersos en el uso del internet y muchos elementos de multimedia y los hipertextos. En este sentido cuando se hace uso de los recursos que la tecnología brinda en el manejo del hipertexto puede cambiar ciertas dinámicas que se han desarrollado frecuentemente en las clases. A través del uso del hipertexto a los estudiantes les parece una forma interesante de desarrollar las clases por todos los elementos que tienen que incorporar en el diseño de un hipertexto: “El hipertexto sí me agradó porque tuvimos que incorporar hipervínculos” (EXVA1-PB-2°3-08042011-39).

En una de las sesiones del cuarto semestre en que se observadas la profesora A pidió que elaboraran una exposición a partir de una crónica considerando hipervínculos a videos, presentaciones de Power Point o a cualquier otro texto relacionado. Algunos estudiantes mostraron interés en la actividad ya que realizaron un buen trabajo al integra elementos de diversos programas y videos a diferencia de otros estudiantes que hicieron un trabajo muy sencillo pues sólo presentaron las diapositivas sobre la crónica que tampoco cumplía con todas las características que este tipo de texto tiene (1ªODA, 2º2-08042011).

En otra de las sesiones observadas hizo referencia a la publicación de comentarios en el blog de la materia en el que pidió a los estudiantes que agregaran comentarios acerca de los textos que leen del libro de Rabindranath Tagore, y además la profesora expresó que los comentarios que se subirían al blog no sólo debería tener “está muy bonito” o “me gustó”, sino “que debe ser de contenido” (6ªODA, 27102011).

Dadas las escasas posibilidades de acceder a recursos tecnológicos para el trabajo con la materia en que se articulen los conocimientos, las habilidades y los valores en el uso del hipertexto, usarlas en algún momento posibilita ampliar el uso de este elemento hacia otras materias.

d) Cuestionarios

Uno más de los ejercicios que se desarrollan son los cuestionarios y a algunos estudiantes les parece interesante ya que a través de los “cuestionarios logro estudiar como una guía para examen” (EXVA2-PA-21-20052011-6A).

En las diversas experiencias de vida aplicadas se identifica que los cuestionarios les son útiles no sólo para el desarrollo de las actividades durante la sesión sino también para evaluación formativa “me gusta porque hace que en los exámenes sean más fáciles de contestar” (EXVA1-PA-2º1-17112011-187).

La profesora comentó que realiza diversos tipos de ejercicios como cuestionarios, sopas de letras, complementación de oraciones a partir de las explicaciones que da sobre los temas, o bien para que los alumnos identifiquen las ideas más importantes que deben recordar. Comentó que

los alumnos dicen que gracias a esos ejercicios se les hace más fácil saber qué identificar porque es como una guía para la organización de la información.

El uso de esta técnica le permite a los estudiantes revisar las respuestas que han puesto en el ejercicio, sin embargo a algunos no les interesa tener las respuestas correctas ya que las dejan igual, en cambio otros sí se preocupan y lo corrigen (Profesora A, 20102011).

El uso de los cuestionarios representa ventajas tanto para los estudiantes como para los docentes ya que se ha visto en los comentarios que les favorece en el examen final o el correspondiente a cada evaluación ya que se retoman los puntos esenciales que complementan la información para la lectura y análisis de los textos literarios.

5.2.2.9 Juegos didácticos

El desarrollo de juegos didácticos es una de las técnicas que más les gusta a los estudiantes. De acuerdo a las respuestas que brindaron en el instrumento aplicado les ayuda a comprender los temas pues se les hace más fácil, consideran que a partir de los juegos aprenden mejor ya que a la vez se recrean con lo que se analiza en teoría.

Entre los juegos que más les ha gustado son El trenecito, ensaladas revueltas, contestar preguntas en equipo (EXVA2-PA-21-20052011-1A), Adivina la característica (EXVA-PB-23-12052011-115A) y Descifrando palabras que consiste principalmente en escribir palabras relacionadas con el tema en la espalda el compañero (EXVA-PB-23-12052011-107A). Quizá estos juegos son sólo algunos de varios que se han aplicado pero son los que han llamado más su atención o porque les ha permitido recordar mejor un tema.

Es útil desarrollar los juegos cuando los estudiantes se encuentran ya cansados por toda la jornada de trabajo que han tenido durante el día ya que si se pretende que tengan la misma disposición como al inicio de la sesión se les debe brindar un breve momento de relajación o distracción pero con actividades que vayan enfocadas al contenido que se está trabajando. Uno de los estudiantes comenta que la profesora organiza un juego en equipos “cuando llega al final de la clase, nos nota como si ya estuviéramos agotados, en ese momento nos da una pequeña hoja tipo rompecabezas, esto para que todos participemos en la elaboración” (EXVA2-PA-21-12012012-36B); asimismo, en ocasiones se realizan los juegos con la intención de hacer que los estudiantes

participen ya que al concluir con la actividad “ganamos decimos o participaciones extras” (EXVA2-PA-21-12012012-57B). De esa manera los alumnos se sienten quizá más motivados por participar tanto por lo que aprendan como por obtener algunos décimos que les favorece al final de una evaluación.

En una apartado en que se les cuestionó a los estudiantes acerca de las razones por las cuales les gusta una determinada técnica mencionaron que “más las dinámicas porque al momento de ejercerlas te aprendes conceptos y a la vez te diviertes, ya que ayudan para mi aprendizaje” (EXVA1-PA-2°1-14102011-155). Si se toma esta perspectiva que plantea el estudiante acerca de la utilidad que tienen los juegos para desarrollar aprendizajes en las sesiones de clase por supuesto que es provechoso, además como profesores debemos medir el tiempo necesario para desarrollar este tipo de técnicas, pues cuando se excede de tiempo con la misma actividad puede tornarse aburrida, o bien, hacer que los estudiantes y el mismo profesor pierdan la idea inicial al desarrollar el juego y no se logren los objetivos planteados para la sesión.

5.2.2.10 Análisis de películas

Las posibilidades que brinda el cine hacia la literatura o la literatura hacia el cine es muy valioso; a través de esta complementariedad entre las bellas artes, las prácticas docentes pueden verse enriquecidas tanto por los recursos del internet o programas informáticos básicos como Power Point en la presentación de exposiciones en diapositivas como se ha planteado en apartados anteriores.

Así pues, el uso de videos o películas para que los estudiantes comiencen a trabajar con un contenido, reforzar lo que ya conocen acerca de un tema o analizar un tema mediante una película son actividades que gustan a los estudiantes ya que la imagen en movimiento que les cuenta una historia en ocasiones favorece una mejor comprensión, por supuesto considerando que al ver una película se logra “Retención de información de acuerdo a que utiliza preguntas para contestarlo y así aprenda más” (EXVA2-PA-21-01122011-87A). El uso de preguntas antes de ver la película les ayuda a poner atención a aspectos que resultan relevantes para su posterior análisis ya que cuando no hay una guía para observar lo que acontece puede tomarse como un momento de esparcimiento y no de aprendizaje.

Se proyectó en el salón de clase un fragmento de “El anillo de los Nibelungos”. La profesora escribe en el pizarrón los aspectos sobre los cuales analizar el video:

- A qué obra pertenece
- A qué género literario
- Por qué
- Qué elementos tiene de la época a la que corresponde
- A qué país corresponde la obra

Al concluir el video les da un tiempo para que terminen de contestar y después comienza la revisión:

M: A ver, vamos contestando todos de manera grupal

La profesora va planteando las preguntas y los alumnos levantan la mano, ella va dando la palabra.

En el momento en que corresponde contestar acerca de los elementos que tiene de la época no hay respuestas así que la profesora va dando algunas pistas y los alumnos comienzan a responder. La maestra continúa explicando las características. (12^oODA, 2^o1-08122011)

A partir de las preguntas planteadas la profesora induce a los estudiantes a que revisen la información más relevante de la película, ello propicia que se ponga atención a puntos específicos y no se queden con una idea simple como decir: “Estuvo bonito” o “Me gustó o no me gustó”.

La liminalidad que existe entre las diversas artes favorece que a través de las películas los estudiantes encuentren en la literatura una forma de expresar las emociones y los sentimientos de una manera distinta, o bien, las explicaciones de la profesora pueden ser un incentivo para acercarse a leer los textos ya que mencionan que les gusta “las narraciones que la profa nos hace de textos” (EXVA3-PA2112012012-48B).

Usar películas para propiciar reflexiones acerca de los contenidos de los temas a tratar permite una mejor comprensión pues es una idea que varios estudiantes plantean sólo hay que revisar la pertinencia que algunas películas pueden tener así como ser conocedores tanto de la obra literaria como de la película para guiar adecuadamente el análisis acerca de las diversas circunstancias históricas, sociales y culturales tanto de la obra como del autor.

Aunque si bien el análisis de películas es una actividad que atrae a los estudiantes, durante el periodo de observación de las prácticas docentes se reconoció un contraste entre las escuelas ya que la escuela en que labora la Profesora A fue más frecuente ver el uso de este recurso dado que se tiene recursos tecnológicos necesarios como el cañón o la televisión en un espacio adecuado

para observarlas. No así con la escuela del Profesor C, ya que sólo fue posible ver el uso de este medio en una ocasión, pues la escuela aún no tiene el equipamiento necesario para que en cada uno de los salones se pueda proyectar videos o películas. No hay un espacio acondicionado para que los estudiantes accedan a él y se tiene que trasladar la televisión y el DVD al salón de clases. En ambas escuelas las condiciones de los salones de clase y la iluminación no favorecen que la proyección de películas sea visible adecuadamente.

A pesar de las carencias en este sentido, se observa en cada práctica docente un interés por hacer que los estudiantes comprendan la relación entre la literatura y diversas formas en que se puede encontrar, pero principalmente, la dedicación por lograr que los estudiantes valoren a la literatura como un instrumento de comunicación y expresión de sentimientos y emociones que los puede acompañar en todo momento.

5.2.2.11 Todas las estrategias didácticas

Hay varias respuestas de los estudiantes que refieren que les gustan todas las actividades que realizan ya que a través de los ejercicios, proyectos, investigaciones, esquemas, exposiciones y demás estrategias didácticas aprenden ya que “con el complemento de todos ellos mi aprendizaje es más amplio y se refuerza un poco más (EXVA1-PC-2º1-06102011-108).

El reconocimiento de que las actividades están diseñadas para propiciar aprendizajes puede hacer pensar en que el proceso se está llevando conscientemente por ambas partes y aunque es un buen deseo por parte de los profesores en realidad no todo es así ya que hay algunas situaciones que inciden en los estudiantes que les obstaculiza el desarrollo de las actividades y limita su aprendizaje.

Así como les gustan las actividades que desarrollan es importante la manera en cómo se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje “Me gusta todo lo que hace en la materia y cómo nos enseña” (EXVA1-PA-2º1-14102011-137), “Todo lo que hace la profa me gusta... puedo aprender más y eso me gusta” (EXVA1-PA-2º1-17112011-205).

Todas estas técnicas didácticas que conforman las estrategias didácticas son sólo algunas de las que se han referido en los instrumentos utilizados ya que hay otras técnicas que se han aplicado pero que no se refirieron, sólo se mencionaron pero no hubo más aclaración o

explicación por parte de los estudiantes, o bien, no se observaron así que no se pueden describir ni explicar en este trabajo. Sin embargo, se reconoce el trabajo que están desarrollando los profesores en cada una de las escuelas a pesar de las carencias de infraestructura, equipos necesarios para responder a los requerimientos del Plan de Estudios, así como las situaciones personales que tienen los estudiantes que de alguna manera son factores que se deben considerar en el diseño de las estrategias didácticas para el logro de las competencias que se han establecido.

5.2.3 Desarrollo de las estrategias didácticas aplicadas

Con la aplicación de las experiencias de vida (EXVA2-PA-21-20052011, EXVA2-PC-21-24112011, EXVA2-PA-21-01122011, EXVA-PB-23-12052011) se ha tenido un mayor conocimiento acerca de la manera en que se han desarrollado las estrategias didácticas que más les gustan a los estudiantes. De una misma estrategia se ha podido identificar que puede tener algunas variaciones quizá por el tipo de técnicas o contenidos temáticos para el que se usa.

Aunque como se ha presentado en el primer apartado de este reporte de trabajo de campo hay varias técnicas y estrategias didácticas en las sesiones de aprendizaje, a través del análisis y sistematización de la información recabada en los instrumentos aplicados se identifican principalmente las siguientes:

5.2.3.1 Exposiciones

La estrategia didáctica de exposición de un tema requiere el cuidado de los siguientes aspectos: “las fases a partir de las cuales se estructura la información presentada, el manejo que se hace de la forma de comunicarlo y la selección y manejo de apoyos visuales” (ITESM, s.f.: 6).

De acuerdo con lo que se explica en algunos de los instrumentos aplicados a los alumnos escriben que las exposiciones se realizan de la siguiente manera:

1. asigna un equipo para exposiciones, 2. nos va orientando para la realización de ello 3. damos a conocer el tema los integrantes del equipo, 4. Al final de la exposición la profa nos explica un poco mas del tema si nuestra exposición no fue clara, 5. hacemos dinamicas (EXVA2-PA-21-01122011-91A)

El profesor C desarrolló esta estrategia al estudiar las culturas del mundo antiguo:

El profesor elaboró un esquema cognitivo en el pizarrón para retomar las obras literarias más importantes de las culturas del mundo antiguo.

Los alumnos se organizaron en equipos y se les asignó una cultura del mundo antiguo. Leyeron la información sobre el tema en el libro, seleccionaron las ideas más relevantes y elaboraron el material de apoyo para la exposición. Aunque el profesor les había dado poco tiempo para que realizaran la actividad se prolongó el tiempo que tuvieron y hasta las 9:20 a. m. comenzaron la exposición sobre la cultura y literatura mesopotámica. El profesor hizo énfasis en algunos aspectos que se explicaba por lo que pidió que tomaran nota de lo importante (4^oODC, 2^o1-20102011).

Con la realización de esta estrategiase ven involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje al profesor y a los estudiantes. Se está cambiando la manera de desarrollar la práctica docente en que el profesor era quien explicaba todos los temas y los estudiantes fungían como sujetos pasivos. Ciertamente es que los estudiantes han realizado exposiciones desde los planes de estudio anteriores, sin embargo ahora al poner mayor énfasis en el desarrollo de algunas competencias tanto de investigación como de expresión ante un público se está potenciando con esta estrategia didáctica.

El papel del profesor en esta técnica es de guía, asesor y además debe retroalimentar lo que los estudiantes presentan para que lo que no quedó bien entendido tanto por los expositores como por el público sea aclarado o ampliado, pues eso es lo que les gusta o les ayuda a comprender mejor según lo han escrito en experiencias de vida mencionadas anteriormente.

5.2.3.2 Exposición por parte del profesor

La exposición por parte del profesor es una estrategia didáctica muy recurrente ya que se observó en casi todas las sesiones que el profesor debe comenzar con una introducción del tema a estudiar para propiciar el interés de los estudiantes, para desarrollar el contenido de un tema o para reafirmar algún contenido que se ha tratado durante algunas sesiones.

El proceso de exposición que desarrollan los profesores es similar ya que involucran a los estudiantes en el momento de revisar la información y elaborar el esquema o el apunte en el pizarrón. En el desarrollo de esta secuencia para que todos aprendan se requiere de una actitud adecuada hacia el aprendizaje ya que como bien lo expresa alguno de los alumnos “sigue una secuencia y todos participamos siempre y cuando tengamos un interés” (EXVA2-PA-21-01122011-77A).

Los recursos con que apoyan su explicación principalmente son el pizarrón, la mayoría de las veces y, las diapositivas en pocas ocasiones. Cuando hace uso del pizarrón la explicación de

manera general se desarrolla de la siguiente manera: plantea preguntas a los estudiantes acerca de lo que saben sobre el tema, posteriormente los estudiantes aportan las ideas que retoman del tema investigado y así el profesor va organizando un esquema en el pizarrón. Hay aportaciones tanto del profesor como de los estudiantes para que se considere lo más relevante en el esquema de tal manera que se resuma lo más importante, así también se agregan ejemplos.

La profesora retoma algunos aspectos vistos en sesiones anteriores acerca de las funciones del lenguaje. A partir de lo que ha retomado para explicar elabora un cuadro sinóptico en el pizarrón sobre las Formas que adopta el texto literario: verso, prosa y verso libre, así también agregó las características que presenta cada una de estas formas. Posterior a esto la maestra comienza a explicar cada una de las características mientras los alumnos copian la información que se les presenta. Algunos alumnos atendían a la explicación mientras otros se veían distraídos, algunos más haciendo otras actividades distintas a las de la materia.

Al terminar la explicación sobre este tema, a través de lluvia de ideas la maestra les pide a los alumnos comentarios acerca de las Características del lenguaje literario que al parecer fue una investigación previa. A partir de estas ideas presentadas la maestra comenta algunas ideas para que quede mejor entendido (1ªODA, 2º1-15092011)

Cuando se usaron diapositivas, que fueron escasas las ocasiones observadas, permitieron introducir la explicación sobre un tema o bien, para concluir el tratamiento de otro. En la clase de la profesora B al iniciar el tema del Realismo usó presentaciones en diapositivas para explicarlo.

La sesión comenzó con plantear a los estudiantes algunas preguntas para retomar sus conocimientos previos acerca del tema. Posteriormente leyó un fragmento de “Los bandidos de Río Frío” de Manuel Payno y al concluir les planteó algunas preguntas para contestarlas de manera oral acerca de lo que se leyó enfocándose principalmente a las características de los personajes.

Después de este comentario acerca del texto la profesora realiza una explicación mediante diapositivas acerca del Realismo. Posteriormente pregunta a una alumna: ¿qué es el Realismo? Hay una pausa, después alguien contesta “Refleja la realidad”

Los alumnos toman notas sobre la información de las diapositivas.

Posterior a estas notas realizan la lectura de textos: El Zarco de Ignacio Manuel Altamirano.

Plantea algunas preguntas acerca de lo leído y se contesta de manera oral. Les presenta a los alumnos en diapositivas un fragmento de Los bandidos de Río Frío, Cap. XVIII. La profesora dice a los estudiantes que van a copiar en su cuaderno el fragmento que les presenta en las diapositivas y después lo van a analizar.

A: -No se ve

A: -Sacamos copias (7ªODB, 2º3-27052011)

Aunque para iniciar la Unidad 3 se propició la creación de un escenario didáctico con la lectura del fragmento del texto y posteriormente vino la explicación del tena, la última actividad de esta sesión no tuvo sentido ya que para optimizar el tiempo lo más viable sería que la profesora les proporcionara una copia del texto y el tiempo restante sería para un análisis y comentario del texto. Es importante tener en cuenta que a veces por no haber preparado adecuadamente las actividades que se tenían que desarrollar en las sesiones se cae en improvisaciones y actividades que no favorecen el interés de los estudiantes por lo que se está haciendo.

En otras ocasiones esta exposición sigue la secuencia siguiente: 1. La profesora nos hace esquemas en diapositivas, 2. nos va explicando detalladamente los esquemas mediante lo leído, 3. si tenemos dudas nos lo explica mejor” (EXVA 1-PA-2° 2-25032011-12). Esta secuencia la desarrolló la profesora A en una de las sesiones:

La profesora presenta en diapositivas la información de la micro redícula: Registro oral, ya que según lo que dice el tiempo que se tiene antes del examen es muy corto así que de manera que los alumnos rescataran las ideas más relevantes acerca de lo presentado les entregó una fotocopia con preguntas o frases que tendrían que completar y entregar al final.

Antes de concluir la clase les pidió que se integraran en equipos para que seleccionaran un texto de los que les presentaban en el libro de texto para realizar el análisis de los mismos (3ª ODA, 2º1-2909211).

Considerando que el método de enseñanza que usó la profesora es Expositivo sería importante que se presentaran varios ejemplos aunque fuesen fragmentos de los textos que tengan elementos de lo que se les explica de tal manera que pudieran comprender mejor el tema, ya que tener sólo el contenido conceptual en ocasiones no resuelve las confusiones que se pueden tener.

5.2.3.3 Investigación

Una de las estrategias didácticas prioritarias en las secuencias didácticas es la búsqueda de información, análisis de la misma, selección de lo más relevante para organizarla y poder responder a alguna problemática que se les plantean a los estudiantes.

De manera general el proceso que se sigue esta estrategia es tener el tema a investigar, indagar en diversas fuentes, elaborar un esquema o mapa cognitivo, se revisa y comparte la información ya sea a través de una lluvia de ideas o exposición, luego el profesor o profesora reafirma, por último, la evaluación final de la estrategia.

La forma de realizar esta estrategia didáctica por parte de los profesores propicia que los estudiantes busquen la información que necesitan para conocer el tema, analizar la información ya sea de manera individual o en equipo, organizarla y presentarla a través de una lluvia de ideas o en la presentación de una exposición. A través de esta estrategia se propicia que los estudiantes sean capaces de seleccionar lo más relevante del tema que se analiza y gradualmente aprendan a aprender ya que se desarrollan las habilidades necesarias para realizar esta actividad.

5.2.3.4 Lectura de textos literarios

Dada la misma naturaleza de la materia de Literatura y Contemporaneidad, una de las estrategias didácticas que debe estar presente en todo momento es la lectura de textos literarios. Si esta estrategia no se realiza pierde el sentido de la materia, pues que lo que se pretende es que los estudiantes valoren, aprecien y analicen un texto literario apoyándose por supuesto del conocimiento de la teoría literaria pero no como elemento fundamental sino como parte de lo que favorecerá la comprensión y el disfrute de los textos literarios.

Es importante resaltar que en el desarrollo de las secuencias “el docente podrá seleccionar obras y autores con mayor libertad y que sólo atenderá dos criterios como los siguientes: Las características del contexto en el que se desarrollan sus estudiantes y los ejes básicos del programa de la materia” (PELYC, 2008: 4). En este sentido, lo más relevante para el desarrollo de actividades que impliquen la lectura de textos es que los estudiantes tengan elementos que les permita comprenderlos y que se logren los objetivos educativos. Por tanto, los temas se consideran sólo como los núcleos generadores de un sinnúmero de posibilidades en el desarrollo de estrategias didácticas en la materia de Literatura y Contemporaneidad.

Para la realización de esta técnica didáctica se han desarrollado algunos procedimientos. Se entregan reportes de lectura que consiste en “que cada día entreguemos 3 comentarios... en acrósticos” (EXVA2-PC-21-24112011-40A). Aquí la lectura del texto puede quedar sólo en lo escrito por los estudiantes acerca de lo que leído pero no se observó ni se comenta en algún instrumento aplicado si se realizan comentarios posteriores acerca de los textos leídos.

Otra forma de desarrollar la lectura consiste en que “1. nos hace leer, 2. un comentario, 3. así vamos trabajando y dialogando” (EXVA2-PC-21-24112011-63A). Este proceso se desarrolla

en clase y lo valioso de ello es que permite compartir ideas o comentarios acerca de lo leído como se puede interpretar de acuerdo a lo que se expresa.

Una técnica que permite a los estudiantes expresarse a través de un lenguaje distinto es la realización de mapas mentales que de acuerdo a lo que se observó en algunas de las sesiones de aprendizaje consistía en que los estudiantes leyeran para comprender el texto y después de identificar las ideas más relevantes del autor la indicación era elaborar un mapa mental.

Para tratar el tema de la literatura mesopotámica leen un fragmento del texto: *Epopéya de Gilgamesh*. La lectura se realiza por varios estudiantes. Durante ciertas pausas la profesora plantea preguntas: *¿De quién nos habla en la primera parte? ... ¿A dónde llega?, ¿Qué dice la gente?*

A partir de la identificación de datos relevantes durante la lectura la profesora indica que subrayen lo más importante. Así durante la lectura del texto continúa planteando preguntas para que identifiquen y subrayen lo más importante. Al concluir la lectura pidió: “De acuerdo a lo que subrayamos quiero que elaboren un mapa conceptual sobre el contenido del texto... o un mapa mental... y agregan un comentario”. (6^aODA, 2^o1-20102011).

El subrayado de ideas importantes es una técnica que ayuda a identificar lo esencia del texto para posteriormente realizar otra actividad que concluya la estrategia didáctica, en este caso el mapa mental.

Una estrategia más para propiciar la lectura y análisis o comentario de los textos literarios fue la realización de la lectura en atril que desarrolló la profesora A. Solicitó a los estudiantes que se organizaran en equipos para seleccionar una obra y presentaran la explicación en una lectura en atril.

La explicación de cómo se realizaría consistió en que se organizaran en equipos de cuatro personas para que seleccionaran un texto de los autores que conocieron en la Unidad 3. Literatura Contemporánea. Deberían leer el texto para resumirlo y explicar al grupo la biografía del autor, así como las características que el texto presenta de acuerdo al movimiento literario y una explicación general de lo que entendieron de lo leído en la presentación de la lectura en atril. También sugirió que hicieran uso de escenografía, música y trataran de representar lo que explicaran.

En la presentación en la lectura en atril hubo varios equipos que sólo leyeron la información que tenían, no profundizaron en los aspectos que solicitó la maestra y si intentaron representar con mímica lo que explicaron sólo fue un breve momento y no se concluyó.

Esta fue una estrategia didáctica que brinda muchas posibilidades para identificar el nivel de comprensión que tienen los estudiantes al acercarse a los textos literarios y analizarlos, así como reconocer si son capaces de explicarlo a los compañeros de manera clara, coherente y además que resulte interesante y motivante para que también lean ese texto.

5.2.3.5 Esquemas o mapas cognitivos

Para la presentación del análisis y la organización de la información se desarrollan mapas o esquemas cognitivos, según refieren los estudiantes algunas veces es en equipo la elaboración de los esquemas. Para realizarlo el proceso que siguen es: “1. leemos, 2. sacamos palabras claves, 3. desarrollamos el mapa conceptual (EXVA2-PA-21-01122011-84A), posterior a eso “leer textos, comentarlos en grupo, Comentar contenidos de los temas, hacer algún ejercicio para identificar las características de las literaturas (EXVA2-PA-21-01122011-64A). Se identifica que después del tratamiento de la información teórica sobre el tema la siguiente parte del proceso consiste en hacer uso de esos conocimientos para introducirse a los procesos de lectura y análisis de textos que le den significado a lo que ya conocen los estudiantes.

En ocasiones se indica el tema al inicio de la sesión o al iniciar un tema nuevo y el proceso es el siguiente “1.Nos da tema, 2.pide que lo realicemos en un mapa conceptual porque asi le entendemos más, 3.explica sobre el tema” (EXVA2-PA-21-01122011-74A). El proceso es iniciado por los estudiantes pero la retroalimentación y reafirmación del profesor es necesaria para que algunos puntos que no quedaron bien comprendidos se aclaren y puedan desarrollar los ejercicios que siguen.

5.2.3.6 Lluvia de ideas

La estrategia de lluvia de ideas es casi siempre con la que empiezan las sesiones de aprendizaje ya que a través de ella se identifican los conocimientos previos sobre un tema para posteriormente ampliar la información. El proceso que se sigue generalmente es el siguiente:

1.Pregunta a cada uno lo que sabe, 2.Realiza apunte en el pizarrón, 3.Resume lo mas importante para ello “habla un poco acerca del tema (autor, general)” (EXVA2-PA-21-20052011-19A).

Otra manera de desarrollar esta actividad consiste en que se realice la lluvia de ideas después de realizar un trabajo previo:

1. Escribe el tema, 2. buscamos información, 3. aportamos nuestra información y 4. el profesor da conclusiones generales y una pequeña explicación (EXVA2-PC-21-24112011-35A).

O también, se usó para recordar algún contenido que se había trabajado durante una Unidad.

Para retomar lo visto en la Unidad 1 pidió que le contestaran algunas preguntas:

M.- ¿Qué es la Literatura?

Los alumnos se quedan pensando hasta que alguien se decide a contestar:

A.- Es un arte que se caracteriza por...

M.- Que se caracteriza por...

A2.- Se expresa de manera oral y escrita

M.- ¿O sea que lo que estamos hablando es Literatura?

A3.- No, debe tener estética profesor

A4.- No se me acelere profe, además se clasifican en géneros

M.- Ya que insistes mucho en los géneros dime ¿Qué son los géneros?

Hay una larga pausa, los alumnos hacen como que quieren recordar lo que se les pregunta y el profesor dice: ¡No se pasen!, ya se les olvidó

A5.- Ya se les cayó el sistema por eso no se acuerdan

A6.- Los géneros literarios es la clasificación que se hace de los textos de acuerdo a las características que tienen en común

M.- Bien, ¿cuáles son esos géneros?

Entre varias aportaciones de los alumnos llegan a la respuesta: Narrativo, Lírico, Didáctico, Épico, Dramático

A partir de esas respuestas el profesor da ejemplos de títulos de algunos textos para pedirles a los alumnos que identifiquen el género al que pertenecen. Los alumnos que más participan son los mismos (1^oODC, 2^o1-29092011).

De esta situación se deduce que en ocasiones la lluvia de ideas es un apoyo para traer a recordatorio puntos esenciales de un tema, pero también se tiene que sólo algunos participan y no se logra saber si todos tiene una respuesta adecuada a lo que se plantea aunque no por ello se dejaría de desarrollar en la práctica docente.

5.2.3.7 Juegos didácticos

El desarrollo de técnicas de grupo o juegos didácticos que tienen como objetivo propiciar una actitud favorable de los estudiantes hacia las actividades al comenzar una sesión de aprendizaje se entienden como “maneras, procedimientos, o medios sistematizados de organizar y desarrollar las actividades del grupo” (Cirigliano citado por Lozano, 1997: 13). Este tipo de

técnicas parece gustarles ya que fue lo que más comentaron los estudiantes, aunque para este apartado sólo se consideraron algunos comentarios por ser representativos:

Una forma de desarrollar la técnica es “1.Forma equipos de 5 o 6 elementos, 2.dice la forma de ubicación y las instrucciones a seguir, 3.el ultimo en tomar un papel le hacen preguntas y asi sucesivamente, 4.si estamos bien somos acreedores a extras” (EXVA2-PA-21-20052011-4A). Puede interpretarse que a través de esta actividad se busca identificar qué han aprendido o van comprendiendo los estudiantes durante el desarrollo de la estrategia didáctica planteada.

Dos técnicas que mencionaron frecuentemente los estudiantes que tomaban clase con la profesora B son: ADIVINA LA CARACTERÍSTICA que consiste en: 1. Se hacen 2 grupos, 2. se ponen 2 sillas en el medio, 3. se colocan 2 chicos, 4. la profa hace una pregunta, 5. los que están sentados la adivinan y corren a anotarlo al pizarrón, 6. en caso que ni uno de los participantes que están sentados en las sillas de medio sepan la respuesta otros de su equipo pueden participar (EXVA-PB-23-12052011-102A).

La otra técnica es DESCIFRANDO PALABRAS que consiste en colocarse en filas volteando hacia atrás y sólo el primero de cada fila volteaba hacia el pizarrón para que viera lo que la maestra anotaba en él, luego anotaba la palabra en la espalda del compañero quien tenía que descifrar la palabra y así sucesivamente hasta que llegara con el último compañero de cada fila. Anotaba en una hoja la palabra y corría hacia donde estaba la profesora para que revisara si era la respuesta correcta y se iba colocando en el lugar correspondiente del cuadro que había colocado la profesora.

Los juegos o técnicas que se realizan con un propósito formativo son útiles para lograr la motivación en algunas actividades y es adecuado considerarlas, pero como se ha mencionado en otro apartado ponerlas en práctica sin perder el objetivo principal de la estrategia didáctica. Es importante entender que los juegos didácticos “son un medio, no un fin, se aplican no por ellas mismas, sino para que a través de su ejercicio se alcancen los objetivos deseados” (Lozano, 1997: 13).

5.2.4 Competencias que desarrollan a través de las estrategias didácticas que se aplican

Dado que el objeto de estudio de este trabajo de investigación apunta hacia las estrategias didácticas que se aplican en la materia de Literatura y Contemporaneidad y recordando que las estrategias tienen un fin determinado, esencialmente lograr aprendizajes en los estudiantes, en una de las tres experiencias de vida aplicada a los estudiantes expresan el reconocimiento del logro de algunos aprendizajes. Estos aprendizajes en el marco de las competencias se pueden relacionar con las que se establecen en el Acuerdo 444 que define las competencias genéricas y disciplinares que deben tener los estudiantes de Educación Media Superior al concluir sus estudios de este nivel educativo.

En articulación con el Acuerdo 444 el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, en su Objetivo 1 establece que se debe buscar “Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional”, (PSE, 2008: 13) por ello, en el numeral 1.7 se señala la necesidad de definir un perfil básico del egresado compartido por todas las instituciones. También se establecen las competencias básicas de los alumnos, así como incorporar en los planes y programas de estudio contenidos y actividades de aprendizaje dirigidas al desarrollo de competencias tanto para la vida como para el trabajo.

En el deber ser se plantean el logro de estas competencias, en la realidad se ven otras situaciones. Sobre esto comenta una de las profesoras:

En el Plan de Estudios se establecen las competencias genéricas que deben lograr los alumnos pero no todos logran las competencias. Por ejemplo al comunicar sus ideas de forma oral y escrita de manera coherente, formarse su propio criterio.

Los alumnos de primero a tercero tienen una gran diferencia. Las habilidades se van incrementando paulatinamente. Pero también hay alumnos que a pesar de no tener la competencia no reprueban.

Las primeras generaciones no iban a ser competentes porque los profesores no tenemos las competencias.

El medio tiene elementos adversos como los distractores que hay en las maquinas, el internet es sólo para entretenimiento. (Entrevista a profesora A, 08122011)

Después de haber planteado algunas inquietudes en el trabajo de investigación acerca de esta categoría, se pudo rescatar a partir de las entrevistas a los profesores sujetos de investigación que están identificando el desarrollo de competencias en algunos aspectos que ellos consideran

relevantes. Por ejemplo, la profesora A refiere el logro de competencias de los estudiantes a partir de un análisis de un texto: “Si es capaz de explicar de manera personal los elementos que tiene un texto literario, en este caso que nos diga, eh., la época o corriente literaria a la que pertenece. ¿Qué características de la época y de la corriente literaria tiene? Pero que no sea una lectura sino que sea... es una exposición de sus ideas para ver si en realidad ya tiene esa habilidad para poder expresarse de forma oral o por escrito...” (Entrevista a profesora A, 08122011). Y el profesor C comentó respecto a la competencia que los estudiantes están logrando en la interacción que tienen entre sí compañeros y profesor: “...es la comunicativa, sí, insisto no es en todos... pero quienes participan más tienen diferentes resultados de quienes no tienen muchos elementos... siento que de la mayoría sí se está logrando” (Entrevista a profesor C, 01122011).

A pesar de que no se logran completamente las competencias según lo comentado por la profesora, los estudiantes sí identifican el desarrollo de competencias en el transcurso de sus estudios y de ello se presenta en los siguientes apartados.

5.2.4.1 Competencias genéricas

Los estudiantes expresaron una diversidad de aprendizajes que consideran han logrado a partir de esta materia. Es interesante reconocer cómo a través de las diversas estrategias que se aplican contribuyen a la formación de los estudiantes. Entre las diversas competencias genéricas y disciplinares que van adquiriendo los estudiantes a continuación se van presentando de acuerdo a lo que manifestaron en las experiencias de vida.

a) Aprender a lo largo de la vida

En este sentido lo reconocen algunos estudiantes que expresaron que las competencias que desarrollan les sirve en la vida social y laboral, así como a través de la materia se adquieren nuevos conocimientos que les permite desenvolverse en diversos ámbitos. El desarrollo de la estrategia didáctica de investigación se reconoce que “me apoya día a día como persona, y en un futuro como profesional” (EXVA1-PA-2°1-17112011-204). Reconocer las posibilidades que les brinda lo que aprenden en la materia de Literatura y Contemporaneidad en específico, y de manera general en todas las demás materias que cursan, puede ser un incentivo para continuar

aprendiendo como se establece en la competencia “7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida” (Acuerdo 444, 2008: 4).

b) Desarrollo de conocimientos y habilidades

A través de las diversas actividades de aprendizaje diseñadas en las estrategias didácticas les permiten desarrollar el pensamiento ya que adquieren nuevos aprendizajes lo que les favorece tener más conocimientos, “Por medio del aprendizaje que me brinda el maestro puedo contestar preguntas que antes no sabía, por medio de esto estar desarrollando habilidades distintas y capacidades” (EXVA1- PC-2°1-06102011-109).

En relación con el desarrollo de estas habilidades y capacidades se puede decir que están logrando la competencia genérica “1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue (Acuerdo 444, 2008: 3) ya que también expresan que les permite el “Desarrollo de la memoria, atención, imaginación y creatividad” (EXVA1-PA-2°2-25032011-13).

c) La literatura como el arte de múltiples posibilidades

El desarrollo de la competencia genérica “2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros (Acuerdo 444, 2008: 3)” es medular para el trabajo con la materia de Literatura y Contemporaneidad ya que la literatura es una de las bellas artes así que no se puede obviar que en el transcurso del semestre se propicien espacios en los cuales se favorezca la valoración del texto literario, como un elemento con el cual se pueda identificar y vivir distintas emociones. De la misma manera, a través del desarrollo de esta competencia los estudiantes deben identificar y diferenciar tipos de textos literarios que les brinden más posibilidades de usar adecuadamente los conocimientos que adquieren al leer un texto literario.

Así también, el atributo de la competencia genérica que se ha mencionado “Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones” (Acuerdo 444, 2008: 4) al parecer se está logrando ya que se identifica que hay un reconocimiento de “el valor de la literatura, en donde también se evalúa un texto, hacemos comparaciones, en el cual uno va imaginando algo sobre el tema” (EXVA1-PB-2°3-08042011-65).

Otra competencia que identifican los estudiantes que están logrando a partir de lo que desarrollan es que les posibilita “experimentar el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad”(Acuerdo 444, 2008: 4), ya que se logra cuando tienen la posibilidad de “Expresar más las ideas y los conocimientos a través del análisis”(EXVA 1-PA-2°2-25032011-22). Así también, es interesante identificar que a partir de los textos literarios que leen pueden comentar acerca de ellos con los compañeros “Dar opiniones o puntos de vista de la lectura y al mismo tiempo recibir ideas de los demás compañeros”(EXVA1- PC-2°1-06102011-108). Lograr este tipo de interacciones y que además se reconozca como una forma de enriquecer el análisis de un texto es una situación que siempre se busca en la materia y que todo lo que se desarrolla en la materia adquiera mayor sentido en lo que se enseña.

Otro de los atributos que se identifican en la competencia mencionada “Participa en prácticas relacionadas con el arte” (Acuerdo 444, 2008: 4) se logra ya que los estudiantes expresan que les gusta leer porque a través de ello desarrollan la capacidad de análisis y entendimiento, así como valorar que a través de las obras literarias se aprende y amplía la cultura ya que se cultiva la mente.

d) Se expresa y comunica

La competencia “4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados” (Acuerdo 444, 2008: 3) es parte de una categoría que nos ayuda a ubicar hacia dónde dirigir las acciones docentes para ayudar a los estudiantes a comprender un texto con el cual sean capaces de realizar otras actividades que impliquen hacer uso de la lengua oral o escrita.

En relación con esta competencia los estudiantes refieren que realizan investigación a través de la búsqueda, la reflexión y el análisis para aprender sobre el tema, a partir de ello se desarrollan las habilidades, conocimientos y destrezas en relación con la investigación.

Aunque se plantea como uno de los atributos de la competencia a la que se ha referido el manejo de “las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas” (Acuerdo 444, 2008: 9), es difícil que se logre en un nivel satisfactorio ya que como se ha mencionado no

se cuenta con estos recursos tan fácilmente para que sea usado durante las sesiones de aprendizaje de la materia que se está investigando.

Así como la investigación que realizan los estudiantes es importante para el desarrollo de las competencias, también la escritura de textos para comunicar lo comprendido forma parte de lo que se pretende lograr con la competencia genérica mencionada. Una de las profesoras entrevistadas explica que cuando revisa los textos que escriben los estudiantes procura encontrar en ellos “si las ideas son propias o son una transcripción, también se revisa si es capaz de expresarse en forma correcta y con fundamento” (Entrevista a profesora A, 08122011) aunque sólo se entrega un texto al finalizar una unidad.

Se ha referido en partes anteriores de este trabajo la exposición, la investigación, elaboración de esquemas cognitivos y escritura de textos como parte de las estrategias didácticas que desarrollan en la materia de Literatura y Contemporaneidad y todas se articulan y durante todo el proceso van dando elementos para lograr la competencia que implica escuchar, interpretar y emitir mensaje pertinentes sobre lo que se ha trabajado durante la Unidad.

e) Trabajo colaborativo

En el Acuerdo 444 se presenta como categoría de una de las competencias el trabajo en forma colaborativa “8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos” (Acuerdo 444, 2008: 4). Esta técnica se observó en algunas sesiones de aprendizaje con los diferentes profesores y al parecer a la mayoría de los estudiantes les gusta trabajar de esa manera ya que refieren que al desarrollar “el trabajo en equipo aprendemos a realizar un buen trabajo con todas las personas llevándonos y no llevándonos bien” (EXVA1-PA-2° 1-17112011-173). En relación con este comentario, se reconoce que el trabajo colaborativo está fortaleciendo el saber, el saber conocer, el saber ser y el saber convivir ya que estos componentes de las competencias se ven involucrados cuando deben relacionarse con los demás compañeros en el proceso de aprendizaje.

Se establece como uno de los atributos de la competencia de trabajo colaborativo “Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva” (Acuerdo 444, 2008: 4), que de acuerdo con algunos comentarios de los estudiantes se está logrando ya que refieren que a través de las estrategias didácticas que desarrollan comparten distintos puntos de vista y en relación con la lectura, a partir de ello les favorece “dar opiniones o puntos de vista de la

lectura y al mismo tiempo recibir ideas de los demás compañeros” (EXVA1-PA- 2º1-12052011-87).

A partir de compartir ideas les permite “Analizar y reflexionar, pensar, recordar” (EXVA1-PA-2º1-14102011-132) y el desarrollo de estos procesos cognitivos favorece que adquieran la comprensión de nuevos temas. En definitiva, las estrategias que se desarrollan en los salones de clase favorecen el desarrollo y desenvolvimiento de los estudiantes en la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades para participar en un mundo cada vez más complejo

5.2.4.2 Competencias disciplinares

Así como se han desarrollado algunas competencias genéricas que tienen relación con lo que se trabaja en la materia de Literatura y Contemporaneidad, las competencias disciplinares también se están logrando, esto se muestra en lo que escribieron los estudiantes y sobre lo cual se explica en este apartado.

Las competencias disciplinares que han logrado los estudiantes debe verse reflejado en competencias para “leer críticamente y comunicar y argumentar ideas de manera efectiva y con claridad oralmente y por escrito. Además, usarán las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica para diversos propósitos comunicativos” (Acuerdo 444, 2008: 8). De acuerdo a las aportaciones de los estudiantes se puede identificar que van adquiriendo estas competencias en relación con varios atributos:

- a) Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe (Acuerdo 444, 2008: 8).**

Para el logro de esta competencia disciplinar los profesores han desarrollado estrategias didácticas en que se solicita a los estudiantes que organicen la información en esquemas cognitivos para desarrollar la capacidad de identificar las ideas fuerza de cada tema y a partir de ello haya muestra de que se comprendió. Cuando se logra esta competencia se puede hablar de un manejo de la información de manera adecuada y sobre todo de saber reflexionar y analizar bien el contenido (EXVA1-PA-2º1-17112011-172).

Los estudiantes reconocen que han adquirido la competencia de “Identificar, ordenar e interpretar datos y conceptos” (EXVA1-PA-2º1-14102011-138) y como se mencionó en un apartado del trabajo principalmente al realizar los esquemas cognitivos se está favoreciendo que adquieran de manera integral varias habilidades que les permite aprender. Entre esto se puede decir que se adquiere la “habilidad de expresión, sintetizar, definir conceptos, realizar análisis” (EXVA1-PA-2º1-17112011-208).

La competencia “Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información”(Acuerdo 444, 2008: 9) está en estrecha relación con la competencia a que se alude ya que para el desarrollo de las investigaciones con las cuales

b) Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos (Acuerdo 444, 2008: 8).

En relación con lo que se ha dicho en el apartado anterior es necesario tener en cuenta que los estudiantes aprenden a partir de la literatura algunos contenidos que se relacionan con los de otras materias pero que adquieren un nuevo significado por su relación con esta materia.

Así lo expresa un estudiantes al referir que a partir de lo que estudia en la materia le permite conocer “Cómo era la vida antes y cómo fueron escritos cada obra de arte, reconocer el contexto en el que se genera y recibe la información” (EXVA1- PC-2º1-06102011-118). El logro de esta competencia y que los estudiantes la reconozcan como tal permite identificar que no sólo se aprende un determinado contenido para la materia de estudio, sino que a la vez es parte de la cultura general que va adquiriendo.

c) Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa (Acuerdo 444, 2008: 8).

Aunado a las competencias que se han referido, la expresión oral ante un público cumpliendo las características que se plantean en el Acuerdo Secretarial, se logra paulatinamente ya que expresan que al exponer ante sus compañeros adquieren la habilidad verbal ya que les exige ser conocedores del tema a tratar para poder presentar la información siendo más expresivos. Así también dicen que a partir de esta estrategia son mejores expositores y mejores hablantes. Un aspecto muy importante en el cual hay que poner interés como profesores es lograr que con las

exposiciones los estudiantes tengan más seguridad al expresarse frente al público “...perder el miedo ante la gente, expresar lo que siento y lo que pienso, y también llegar a un buen conocimiento” (EXVA1- PA-2°1-14102011-167).

d) Valora y describe el papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros (Acuerdo 444, 2008: 8).

Lograr esta competencia es una tarea que en cada una de las sesiones de aprendizaje se debe propiciar ya que si recordamos que la literatura es parte de las Bellas Artes y como tal producto de una cultura, debemos comprender el sentido que tiene su estudio y los beneficios que brindan a los estudiantes tener conocimiento de los diversos géneros en que se presenta.

En este sentido, cuando se reconoce que lo que se aprende se aplica en otras materias se encuentra la relevancia que tiene la materia pues permite “Relacionar nuestras vidas con las demás” (EXVA1-PB-2°3-08042011-55) y en esa relación es cuando se puede decir que se reconoce el papel de la literatura como arte en la transmisión y transformación de la cultura de los estudiantes en particular, y del medio en que viven de manera general.

Las competencias que se han referido han sido retomadas por los comentarios que los estudiantes vertieron en los instrumentos aplicados. Se han considerado éstas por formar parte de los documentos normativos de la RIEMS y aunque hay algunos aspectos en los cuales se entiende que los profesores deben ser capaces de decidir sobre el rumbo que le darán a la práctica docente y por tanto, a los conocimientos que los estudiantes deben lograr, tener como referencia las competencias que todos los estudiantes deben adquirir al concluir un semestre, ciclo o el nivel educativo a que se refiere a investigación, es un punto de referencia importante ya que es a través de ciertos estándares con los cuales se medirán los estudiantes para reconocer logros o dificultades en su trayectoria académica en el bachillerato.

Para finalizar este apartado considero un comentario de un estudiante que refiere que las estrategias didácticas que desarrollan les favorece en el desarrollo de competencias pues “Nos ayuda a desarrollar nuestra capacidad de escucha, atención, reflexión, comprensión y trabajo colaborativo” (EXVA1-PA-2°1-17112011-190). Reconocer que se logran estas y varias competencias más en el trabajo que se realiza en las aulas dan cuenta de que el trabajo que los

profesores realizan está orientado al logro de resultados y que a pesar de las dificultades o carencias que las instituciones tengan es posible desarrollar estrategias didácticas que estén acordes a los intereses de los estudiantes y las exigencias de los tiempos actuales.

5.2.5 Problemas que enfrentan en la materia

El desarrollo de una materia siempre representa una dificultad tanto para el profesor como para los estudiantes. Para el profesor porque debe buscar las estrategias didácticas más adecuadas a las características de aprendizaje de los estudiantes. Para los estudiantes porque en la realización de las actividades es necesario que den muestra de un gran número de habilidades, conocimientos y actitudes que les permita resolver la tarea asignada o el problema al que se enfrentan.

El levantamiento de datos en el campo permitió identificar que si bien en el trabajo cotidiano de los estudiantes en su esfuerzo por aprender, así como el trabajo que el profesor desarrolla con miras a que se produzcan los aprendizajes y el gusto por lo que se desarrolla en la materia, las dificultades que vienen consigo en esta tarea son ineludibles.

Así pues, de manera breve los problemas que mencionaron los profesores que fueron sujetos de investigación mencionan en las experiencias de vida aplicadas que:

...el alumno todavía no tiene el hábito de discriminar ideas principales... no hay un hábito de lectura, a varios alumnos se les dificulta la elaboración de análisis... cuando faltan hábitos de lectura no se llega a entender el contexto, época, ambiente, circunstancia en que se produjo. (EXVD-A, 23032011)

No saber discriminar información (EXVD-B, 23032011)

En los alumnos a pesar de que se les proporciona las fuentes bibliográficas o cibergráficas, en algunas ocasiones no traen información suficiente, de esta manera nuevamente como docente proporcionamos información.

También me parece muy extenso el programa y corto el tiempo para analizar características específicas de cada cultura o corriente literaria (EXVD-C, 06102011)

El reconocimiento de estas dificultades permite que a partir de su identificación se consideren nuevas formas de ayudar a los jóvenes bachilleres a resolverlos y hacer de su actividad una situación que disfruten. Es así que en este apartado se presentan algunas de los problemas a que se enfrentan los estudiantes y profesores en el trabajo con la materia de Literatura y Contemporaneidad.

5.2.5.1 Complejidad de la materia

Los estudiantes refieren que les resulta difícil trabajar con temas nuevos y términos desconocidos ya que al parecer las palabras cultas o distintas a las que están habituados les producen cierto desconcierto y dificultad en lo que están aprendiendo. Dada la dificultad que puede representar esta materia para los estudiantes refieren que “en ocasiones no comprendo bien el tema” (EXVA 1-PA-2°2-25032011-6), y en consecuencia provoquen que no participen en clase lo cual influye en que los estudiantes no obtengan algunos puntos. Una de las profesoras observadas comentó que ella incentivaba a los estudiantes a participar dándoles billetes falsos que iba en relación al valor que le daba a la aportación del estudiante y de esa manera se veían más interesados en participar.

Los estudiantes también expresan que al no comprender bien el tema cuando les ha tocado preparar una exposición repercute en que no se realice de la mejor manera “...es cuando tenemos que ver el tema, aprender los autores y no entiendo cuando pasamos a exponer mis compañeros y yo” (EXVA1-PA-2°1-12052011-89). A partir de estos comentarios pienso en que en ocasiones los profesores creemos que los estudiantes comprenden los temas que se están trabajando en las sesiones de aprendizaje ya que ellos son quienes tienen que buscar y organizar la información ya sea para presentarlo como investigación, o bien, para preparar una exposición. Sin embargo, el requerimos poner un poco más de atención a los estudiantes para apoyarles a comprender bien un tema y que en el caso de que deban explicarlo ante los compañeros se sientan seguros de lo que dirán y no sea sólo un requisito para obtener una calificación.

5.2.5.2 Problemas con la lectura

Otro de los problemas a los que se enfrentan los estudiantes y que los profesores también reconocen es lo relacionado con la lectura y lo que ello implica. La comprensión lectora quizá sea una de los problemas prioritarios que se debe atender en esta materia ya que el énfasis está en que se propicie “la apreciación e interpretación del texto literario” (PLYC, 2009: 3). Así también lo expresa un profesor “Cada vez que estoy pensando en un texto imagino que mis alumnos no se van a quedar con el fragmento que les estoy dando, es mi ideal hacer que los muchachos lean con los fragmentos, ojalá tengan esa emoción de ir más allá, de investigar” (Entrevista a profesor C-01122011).

Algunos de los estudiantes refieren que no les gusta leer y se puede ver cómo esa falta de lectura influye no sólo en la comprensión del texto, sino en la habilidad que desarrollan para expresar sus ideas por escrito “no me gusta la lectura y me cuesta trabajo redactar lo leído” (EXVA1-PB-2°3-08042011-45).

La comprensión de textos es un aspecto en el cual hay que enfocarse en las estrategias didácticas que tengan como punto principal la lectura de textos literarios ya que cuando se les solicita que identifiquen el tema, el mensaje y las características que tienen ciertos textos de acuerdo a la corriente literaria a la que pertenecen se les complica realizar adecuadamente la tarea asignada.

Estos problemas pueden deberse al poco tiempo que tienen para desarrollar actividades en que se lean textos literarios como lo refiere el profesor C “Me parece muy extenso el programa y corto el tiempo para analizar características específicas de cada cultura o corriente literaria” (EXVD1-PC-06102011) así como “Por lo mismo que no hay un hábito de lectura, a varios alumnos se les dificulta la elaboración de análisis; como no hay comprensión, no llegan a esta actividad o proceso” (EXVD1-PA-25032011).

Aunado al problema de la falta de comprensión lectora en los estudiantes dicen que tienen dificultades cuando pretenden relacionar el texto que han leído “con otros temas, buscar el mensaje que nos piensa transmitir” (EXVA1-PB-2° 3-08042011-49). Realizar este proceso de lectura que implica no sólo enfocarse al nivel literal del texto sino llegar a los elementos implícitos y de intertextualidad que hay entre los textos.

Una de las profesoras expresa en la experiencia de vida que “Se han resuelto algunos aspectos en clase cuando se lleva una lectura dirigida para el análisis, comentario y crítica del texto” (EXVD1-PA-25032011). Para ayudar a desarrollar las habilidades de lectura necesarias en los estudiantes es importante que los profesores sean guías para el desarrollo del análisis de la lectura y den algunas pautas a seguir para identificar adecuadamente los aspectos que se priorizan en la lectura de textos literarios.

Un aspecto más sobre el que también hay coincidencia es la dificultad que les representa recordar el nombre de los autores así como los títulos y fechas de las obras ya que les confunde. Aunque lo que se pretende actualmente en la materia de Literatura y Contemporaneidad no es

sólo tratar historia de la literatura y conocer autores y obras, tener una idea general de estos contenidos ayuda a relacionar épocas y obras que en determinados momentos son importantes.

La profesora A refiere que a los estudiantes no les gusta leer “Al alumno “la tecnología lo hace más perezoso”, cuando se le pide una investigación ya no hace lectura, no subraya, no hace esquemas” (Entrevista a profesora A, 08122011), por ello es importante que en todas las estrategias didácticas que se desarrollan en la materia se enfatice la lectura primero por placer después para trabajar con el texto, ya que en ocasiones leer llega a ser una tarea obligada frustrante para los estudiantes que no comprenden el sentido de lo que se hace y para qué se lee.

5.2.5.3 Ejercicios de trabajo en clase

El desarrollo de las estrategias didácticas en las sesiones de aprendizaje implica diversas actividades que deben desarrollarse para el logro de las competencias de los estudiantes. Sin embargo, aunque hay estudiantes que han manifestado que les gustan esas actividades porque les permite aprender y desarrollar habilidades hay otros estudiantes que tienen dificultades para realizarlas. Sobre estas actividades se hará mención en el siguiente apartado.

a) Resolución de ejercicios

En las sesiones de aprendizaje se observó que la profesora A les entregaba cuestionarios o ejercicios como sopas de letras, ejercicios de complementación con la información del tema que se explicaba o posterior a la exposición, así también para localizar en el libro la información faltante en el ejercicio. La profesora comentó que realiza diversos tipos de ejercicios ya que le ayuda para que los alumnos identifiquen las ideas más importantes que quíérellos estudiantes recuerden. Comentó que los alumnos dicen que gracias a esos ejercicios se les hace más fácil saber qué identificar porque es como una guía (ODA5-20102011), aunque en contraposición a lo que se refirió hay algunos estudiantes que dicen que este tipo de actividades les representa un problema ya que “No saben cómo resolver ejercicios o cuestionarios” (EXVA1-PA-2º-25032011-35).

b) Elaboración de esquemas cognitivos

Se observó en las sesiones de aprendizaje el uso constante de esquemas cognitivos, principalmente de mapas conceptuales. La técnica consistió en que se les solicitó a los estudiantes leer la información, obtener las ideas principales y elaborar el mapa conceptual; si bien para algunos estudiantes es una técnica que les facilita la comprensión del tema para otros esto es un problema “por que se me dificulta ordenar información” (EXVA1-PA-2°1-17112011-203). La búsqueda de información y posteriormente elaborar el esquema cognitivo en ocasiones no se realiza para lograr el objetivo de aprendizaje sino sólo para cumplir con la tarea: “Investigaciones en los mapas conceptuales no entiendo el concepto y me desespero y tengo que hacerlo a lo tonto” (EXVA1-PA-2° 1-17112011-183).

Esta situación que refirió el estudiante fue constatada en una de las observaciones realizadas ya que la profesora solicitó elaboraran esquemas cognitivos sobre las micro retículas pero sólo algunos estudiantes entregaron el tiempo en que lo solicitó, en cambio hubo otros estudiantes que estaban haciendo los esquemas que se suponía habían quedado de tarea y sólo copiaban lo hecho por otros compañeros o utilizando el libro de texto (10ª ODA-2°1, 17112011).

c) Escritura de textos

La redacción de textos que presente una postura personal es una competencia que debe desarrollarse desde el primer semestre hasta el sexto semestre de bachillerato, sin embargo para algunos estudiantes es una actividad compleja ya que les resulta difícil “explicar y redactar mis ideas de forma ordenada” (EXVA1-PA-2°1-17112011-208).

La escritura de ensayos es una de las estrategias didácticas que se sugiere en los dos cursos de Literatura y Contemporaneidad por ello es importante que los profesores den algunas pautas para que los estudiantes lo desarrollen adecuadamente. El profesor C refiere que al final de una unidad del programase les solicitó un ensayo que se desarrolló

Contestando a los primeros cuestionamientos que vienen en el primer cuadrante a partir de las preguntas que se hacen hacer un seguimiento para poder contestar al final y hacer un ensayo, un escrito. Teniendo como antecedente que ellos ya en primer año han elaborado o analizado lo que es precisamente un ensayo.

El ciclo pasado en Comprensión lectora 2 analizamos cómo se analiza, cómo se forma, qué características y qué condiciones debe cumplir. (Entrevista a profesor C, 01122011)

A pesar de ello, al parecer cuesta trabajo “Realizar algunos escritos usando criterio propio” (EXVA1-PA-2º1-17112011-195), por ello o les gusta escribir quizá por la dificultad que representa plantear y sostener una tesis central desde su punto de vista, así como la comprensión que se ha tenido de los macro, meso y microretículas que se han trabajado.

En este aspecto es en donde cobran relevancia las competencias que enfatizan la producción de textos los cuales deben atender “el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa” (Acuerdo 444, 2008: 8), es decir, cuidar tanto al fondo como a la forma de los textos. Se reconoce la dificultad que implica escribir para dar a conocer la comprensión que se ha tenido sobre un tema, expresar un punto de vista o argumentar con bases sólidas acerca de un asunto en particular pero potenciarlo desde este nivel educativo permite a los estudiantes tener un bagaje más amplio en la redacción de textos.

Una técnica que no se puede obviar en esta materia pero que también resulta difícil realizar es hacer un reporte de lectura. Dado que actualmente los jóvenes están inmersos en el uso del internet y la mayoría si usa ese medio para obtener información sólo copia, pega e imprime, algunos profesores creen que lo que hacen algunos estudiantes es sólo bajar la información de internet. Cuando se da esa situación puede generar un conflicto en los estudiantes que en ocasiones lleguen a dejar de cumplir con lo que se solicita, por ejemplo una estudiante dice “pide reportes y luego ya no sé cómo hacerlo porque luego nos dice que es sacado de internet” (EXVA1- PC-2º1-06102011-124).

d) Presentación de exposiciones

Expresarse ante un público a través de la exposición es una estrategia didáctica que mencionan los estudiantes les ayuda a desarrollar habilidades comunicativas para estar frente a sus compañeros. Sin embargo, para algunos estudiantes esta técnica les resulta difícil ya que expresan que “a veces tengo el temor de pasar a exponer y me da miedo a equivocarme” (EXVA1-PA- 2º1-12052011-77).

El profesor tiene la tarea de identificar las habilidades y dificultades a que se enfrentan los estudiantes en la realización de las actividades de las estrategias didácticas para que los apoye en los aspectos que se requieran. Una de las dificultades que la mayoría de los estudiantes muestran es “que no todos los alumnos sabemos hablar ante un grupo y también no sabemos desarrollar

bien las investigaciones” (EXVA1-PA-2°1-17112011-175), eso provoca que los contenidos que se exponen no sean relevantes para los compañeros o no quede entendido y en ocasiones sólo implique desperdiciar un tiempo que se pudo haber aprovechado de otra manera. Así pues, el desarrollo de esta estrategia didáctica debe estar pensada para favorecer el desarrollo de habilidades de expresión oral y de organización del pensamiento para la presentación ante un público.

e) **Ortografía**

Un problema que sólo dos estudiantes explicitan en las experiencias de vida aplicadas pero que se identifica en la mayoría de los escritos es la cantidad de faltas de ortografía en los textos. Si bien se ha planteado en algunos proyectos de bachillerato que se trabaje la ortografía a partir de la lectura de algunos textos y posteriormente la realización de ejercicios, en las sesiones de aprendizaje observadas no se identificó alguna actividad en la que se hiciera énfasis en este aspecto. Es posible pensar que se cree que los estudiantes ya deben tener conocimiento amplio acerca de las normas de ortografía y sin embargo en la realidad eso no sucede. Los estudiantes continúan con problemas de ortografía y no se realizan actividades en las que reflexionen acerca de la escritura correcta de las palabras en los textos que redactan.

Es relevante tratar este problema durante las sesiones de aprendizaje no sólo en la materia de Literatura y Contemporaneidad o en alguna que pertenezca al campo de Comunicación y Lenguaje ya que en todas las materias se trabaja con el lenguaje escrito, por ello, lograr que los estudiantes se comuniquen de manera escrita con calidad y sin faltas de ortografía que pudieran cambiar el sentido del mensaje debe ser una prioridad para todos los profesores.

Si bien, la mayoría de los estudiantes observados tienen pocos problemas de ortografía y en las palabras sólo les falta colocar algunos acentos o confunden el uso de alguna letra, el problema con otros estudiantes es mayor ya que al parecer no están bien claras las normas ortográficas por lo que se muestran bastantes palabras escritas incorrectamente. Por ejemplo, en algunas respuestas que se obtuvieron en las distintas preguntas que se plantearon se muestran algunas que representan el problema que tienen los estudiantes con la ortografía: “Explicar que vamos a ser a embestigar lo relacionado y presentar un trabajo” (EXVA2-PC-21-24112011-56A), “Cuando no le entiendo de qeesta hablando o qeesta diciendo” (EXVA1-PA-2° 1-17112011-173), “Me justa

mas cuando hay mas que nada cuando lo hace con juegos bueno es mas entretenida llamativa y hasi lo tomaria mas en cerio”, (EXVA1-PA-2°1-17112011-186).

A partir de la problemática que se identifica se requiere que se realice un trabajo en clase que permita, a través del desarrollo de las estrategias didácticas, atender tanto los contenidos como la ortografía y una diversidad de aspectos más que se relacionan con las estrategias didácticas que tienen que ver con la lengua hablada y escrita. Lo que se debe lograr con las estrategias didácticas enfocadas a la ortografía no pretenden que se dedique a escribir “para enseñar ortografía, sino de reflexionar sobre la norma ortográfica en el interior de situaciones de escritura, ya que el conocimiento de dicha norma debe estar al servicio de la comunicabilidad textual” (Kaufman, 1999: 174).

5.2.5.4 Situaciones personales

De los problemas a que se enfrentan y han referido los estudiantes se han identificado también que fuera de las cuestiones que tienen que ver con lo que se ha mencionado anteriormente, hay situaciones personales que también influyen. Estas situaciones están relacionadas con la entrega de los trabajos que se solicitan ya que al no entregarlos repercute en sus calificaciones “No entrego trabajos a tiempo y bajo en calificación” (EXVA1-PA-2°2-25032011-7).

La poca atención que se tiene en ocasiones o al no comprender bien de qué tratan los temas puede ser la causa de que no los recuerden, también consideran que para aprender les falta disposición y atención. Se reconoce que se necesita “poner atención sino no sé de qué están hablando” (EXVA1-PC-2°1-06102011-109), o bien, la falta de responsabilidad para el cumplimiento con los materiales dificulta el desarrollo adecuado de las actividades diseñadas en las estrategias didácticas.

A veces no comprender bien los temas, las actividades o técnicas que se realizan durante las sesiones de aprendizaje les genera dudas, sin embargo no las externan y ello ocasiona que las actividades que tendrían que realizar no quedan claras y en consecuencia no se aprende.

Tratado de hacer una breve síntesis sobre las situaciones problemáticas a que se enfrentan los estudiantes es posible decir que requieren ayuda de los profesores para que de manera

progresiva aprendan a realizar las diversas técnicas didácticas y ello les permita concluir satisfactoriamente las estrategias didácticas que se diseñan para trabajar con la macro, meso y microretículas de la materia.

5.2.6 Percepciones de los estudiantes hacia la materia

Una categoría que también se identificó a través de los instrumentos aplicados a los estudiantes es la que se refiere a la percepción, el gusto o disgusto que tienen hacia la asignatura. Esta percepción en ocasiones se ve influenciada por la forma de trabajo que tienen los profesores así como el interés que los estudiantes mostraban hacia los contenidos con los que trabajan y quizá la relevancia que consideran tiene para su formación no sólo académica sino intelectual.

Algunos comentarios que manifestaron refieren que “las clases son muy dinámicas” (EXVA1-PA-2º2-25032011-1), esto en relación a que se realizaban varias actividades que al parecer eran interesantes para los estudiantes y de lo cual ya se refirió en los apartados anteriores. Por ello, dicen que “es una asignatura en donde se puede desarrollar las habilidades” (EXVA1-PC-2º1-06102011-120) y de esas habilidades hay que enfatizar en las lingüísticas. De acuerdo al tipo de actividades que se diseñan en la estrategia didáctica es posible lograr que los estudiantes se sientan motivados en lo que les toca realizar y de esa manera aprender.

Se enfatiza también en las respuestas que esta materia es interesante porque aprenden y, con las actividades que realizan, el contenido se hace comprensible. La manera en que el profesor desarrolla la clase y favorece que los estudiantes relacionen contenidos con otras disciplinas permite a los estudiantes encontrar más relevancia a lo que se aprende “Es una asignatura interesante porque abarcamos de la historia y también de la geografía para ubicar a los pueblos antiguos de la literatura” (EXVA1-PA-2º1-14102011-143).

En el mismo sentido, se hace referencia al trabajo que realizan los profesores, aprecian que se muestre compromiso en la actividad que desempeñan, al parecer en comparación con el trabajo de otros profesores: “prefiero trabajar y tener a una profa trabajadora que a un profesor flojo” (EXVA1-PA-2º2-25032011-4). La manera en que el docente se presenta a los estudiantes también es un punto en el que hay que poner atención y cuidar ya que puede marcar una diferencia en la manera en que son identificados por los estudiantes y de diversas maneras influye

para que tengan interés en lo que se realiza, esto en relación con la forma en cómo se dirige a los estudiantes, de manera respetuosa o no.

Las acciones, estrategias didácticas o técnicas que se realicen en las sesiones son muy importantes para que los estudiantes se sientan motivados al realizar el trabajo en la clase y encuentren relevancia a lo que se está enseñando no sólo como contenidos conceptuales sino a la vez enfatizar los contenidos procedimentales y valorales que en muchas ocasiones son desvaloradas pero que si se propician resultan favorecen una formación más integral de los estudiantes.

5.2.7 Sugerencias para el desarrollo de estrategias didácticas

Las aportaciones de los sujetos involucrados en el desarrollo de las reformas educativas son importantes ya que esto permite recoger las diversas miradas que tienen cada uno desde la función que le toca desempeñar. Las sugerencias que algunos sujetos con los cuales se tuvo contacto en el trabajo de campo permite reconocer que desde lo que se ha trabajado en la práctica docente se puede enriquecer lo que se ha planteado desde lo teórico en la RIEMS. Así pues, en los instrumentos aplicados se brindó oportunidad tanto a los estudiantes, a los profesores y a los directivos para que brindaran algunas sugerencias sobre estrategias didácticas que consideran deben contemplarse en el trabajo con la materia de Literatura y Contemporaneidad.

5.2.7.1 Sugerencias de los estudiantes

Brindar la oportunidad a los estudiantes para que expresaran sus comentarios acerca de las estrategias didácticas que se han desarrollado en la materia de Literatura y Contemporaneidad, permitió que expresan algunas apreciaciones acerca del trabajo desarrollado así como las actividades o la manera en que les gustaría que se realizaran las sesiones de aprendizaje.

Entre las sugerencias que dieron los estudiantes enfatizan un cambio en algunas estrategias y que a la vez “que las clases sean dinámicas y muy motivadoras porque en una clase aburrida no se aprende” (EXVA1- PC-2º 1-06102011-104). En relación con este comentario se identificaron otras que mencionan que es necesario que se les expliquen algunos temas con mayor profundidad, principalmente si son temas con mayor dificultad para comprenderse ya que en ocasiones los temas les resultan complicados, aburridos o poco interesantes.

En las observaciones realizadas se identificaron pocos espacios en los cuales se realizaron lectura de textos o el comentario de algunas obras por parte de los profesores así que también se planteó como sugerencia que “nos platicuen de qué tratan algunas obras” (EXVA3-PC-21-12012012-8B). Si se dejan de lado el comentario de los textos por parte de los profesores considerando que en muchas ocasiones a los estudiantes les parece interesante leer alguna obra si alguien les cuenta brevemente el argumento pero sin comentarles el final pueden sentirse atraídos por leer la obra completa. Sin embargo, cuando las estrategias o actividades se limitan al tratamiento teórico de la información la materia pierde un objetivo esencial, que es acercar a los estudiantes al disfrute y valoración de las obras literarias.

Es también recurrente la sugerencia de trabajar en equipo, aunque en las observaciones sí se identificó este tipo de estrategia al parecer les gusta a los estudiantes ya que expresan que aprenden más. También se enfatiza la necesidad de espacios para los estudiantes en los “que el profesor nos deje participar más y poder entenderle” (EXVA3-PC-21-12012012-6B). Esta última idea que expresaron da cuenta de la importancia de la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, ya que si bien hay momentos en los cuales es necesario que los profesores presenten algunas exposiciones explicando la parte inicial o algunos elementos que requieren para comprender los siguientes contenidos a trabajar, los estudiantes son quienes deben aportar más y realizar por sí mismos las actividades que les permitan aprender atendiendo a las aportaciones del constructivismo.

Por otra parte, hay estudiantes que refirieron que las estrategias que desarrollan los profesores son interesantes y la manera en que les enseña les permite aprender. Por ello, algunos comentaron en las EXVA que no tenía sugerencias dado que “creo que es una de las mejores profesoras ya que sabe mucho y nos enseña muy bien” (EXVA3-PA-21-12012012-32B).

Si bien es cierto que hay aspectos en los cuales se pueden buscar mejoras en la práctica docente, desde la perspectiva de los estudiantes y desde la investigadora es de valorar y reconocer el trabajo que desarrollan algunos profesores pues les favorece el aprendizaje que en un apartado anterior de este trabajo se especifican las competencias que consideran han desarrollado a través de las estrategias que han diseñado los docentes.

5.2.7.2 Sugerencias de los profesores en el trabajo de la materia de Literatura y Contemporaneidad

El trabajo de los docentes no sólo consiste en reproducir las actividades, técnicas y estrategias que se plantean en los programas de estudio, pues también tienen sus propias experiencias, sus intereses y conocimientos acerca de lo que consideran más relevante en el proceso de enseñanza y aprendizaje y ello se ve reflejado en las estrategias que llevan a cabo con la intención de que los estudiantes aprendan.

En las experiencias de vida aplicadas a los profesores (EXVD1-PB-25032011, EXVD1-PC-06102011) y a los directivos (EXVDR1-DR2C-12012012), se les solicitó algunas sugerencias para el trabajo con la materia de Literatura y Contemporaneidad teniendo en cuenta que sus experiencias son valiosas ya que consideran las necesidades del contexto, necesidades de las escuelas, necesidades de los estudiantes que han sido develados al desarrollarse los programas de estudio de la RIEMS en general, y de la materia en cuestión en particular.

Para el tratamiento de los contenidos del programa “el docente debe haber leído todas las obras que se contemplan pues un resumen o fragmento no motiva a la lectura o gusto especial por la lectura para inculcarla” (EXVDR1-DR2C-12012012). Al considerar las competencias que los estudiantes deben desarrollar al leer distintos textos es necesario propiciar los espacios para que se acerquen a la literatura de manera placentera. También es importante realizar el análisis de los textos para que “genere comentarios escritos o problemas de análisis de lecturas que garanticen que el alumno realmente leyó un libro y no obtuvo el resumen de internet” (EXVDR1-DR2C-12012012) y que, por supuesto, se lea para comprender y aprender y no sólo como un requisito de las actividades escolares.

En el Acuerdo 444 se establece la competencia genérica “4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados” y en uno de los atributos se alude a que los estudiantes manejen “las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas” (2008: 3), en una sugerencia se plantea que se trabaje “la literatura de manera digital” (EXVD1-PB-25032011) y también “...crear situaciones o utilizar espacios como redes sociales, videoblogs para que el alumno pueda demostrar sus habilidades, o hacer comentarios a noticias y artículos publicados en

la red” (EXVDR1-DR2C-12012012).

Aunque si bien trabajar literatura digital y el hipertexto es parte de algunos contenidos que se sugieren en las microretículas de los programas de Literatura y Contemporaneidad I y II, las condiciones de infraestructura y espacios adecuados con que cuentan las escuelas en las cuales se desarrolló el trabajo de campo hasta el momento queda como una utopía pues hay varios aspectos aún por atender. Sin embargo, desde las estrategias didácticas que se diseñan pueden plantearse algunas alternativas que consideren el uso de las tecnologías de la información que involucre contenidos de literatura con otras disciplinas que las enriquezca y permita mayor aprendizaje a los estudiantes. Aunque también hay que destacar que los recursos con que cuentan las familias de los estudiantes son una limitante para desarrollar una diversidad de actividades que involucren el uso de la tecnología ya que es un medio al que pocos pueden tener y acceder.

Uno de los problemas principales que se identificó en la práctica docente del profesor C es la falta de bibliografía para trabajar con los contenidos conceptuales de la materia, así que la sugerencia que plantea es que se proporcionen algunas fuentes bibliográficas y que además “se doten a las bibliotecas escolares con suficientes fuentes de consulta para que los alumnos tengan donde llevar a cabo su investigación o leer algún fragmento de alguna obra” (EXVD1-PC-06102011). Esta sugerencia se ve reforzada con algunos comentarios que compartió con la investigadora al cuestionarle acerca de los recursos que utilizaban los estudiantes así como los espacios en los cuales realizan sus investigaciones; comentó que en ocasiones ha tenido que acudir a la biblioteca pública de la comunidad para solicitar a la bibliotecaria busque algunos textos en donde se pueda obtener la información tanto teórica como de textos literarios que los estudiantes requerirán para realizar la tarea.

Como se puede advertir, lo que hasta ahora se ha planteado responde a las necesidades que tienen los profesores en la tarea de desarrollar un currículum, se reconocen algunas carencias pero a la vez se ve el esfuerzo que cada uno está haciendo para la formación de los estudiantes no sólo en el conocimiento y el aprendizaje de su materia, sino en el logro de las competencias que les permita desenvolverse en diversos espacios.

5.2.8 Recursos didácticos que se utilizan en el desarrollo de las estrategias didácticas

Los recursos didácticos son un elemento muy importante que ayudan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Éstos se entienden como “aquellos recursos físicos que apoyan y facilitan la comunicación entre el profesor y los alumnos” (ITESM, s. f.: 10). El uso adecuado de los recursos con que se cuenta en el entorno permite crear espacios favorables para el aprendizaje.

Los recursos didácticos son útiles para confirmar, elaborar, consolidar y verificar los contenidos que se revisan con los estudiantes y también para motivarlos y propiciar el diálogo reflexivo de esos contenidos con su aplicación práctica y comprensión a través de la manipulación tangible de los recursos físicos.

Se entiende que ningún apoyo es mejor que otro por sí mismo. La utilidad que tiene está en relación con la disponibilidad, las características físicas del lugar, el tamaño del grupo, el tiempo disponible para su preparación y el uso apropiado de los mismos es lo que resulta determinante para apoyar de manera efectiva el proceso de enseñanza y aprendizaje. Todas estas condiciones ayudan a reconocer que no es el material didáctico en sí el que determina el grado de aprendizaje sino las múltiples posibilidades que se tiene con el uso de alguno, es decir, su potenciación como recurso de enseñanza y aprendizaje.

De manera general, las respuestas que brindaron los estudiantes en las diversas experiencias de vida sobre los recursos didácticos que utilizan en las sesiones de aprendizaje refieren que se utilizan elementos básicos. Las escuelas en las cuales se observó la práctica docente están ubicadas en comunidades rurales. Esta situación interviene en que se tengan pocos espacios adecuados para el desarrollo de estrategias didácticas que requieran el uso de recursos como centros de cómputo para ingresar a las redes de información o presentaciones con diapositivas de manera más frecuente. O bien, observar y analizar algunos videos o películas que les permita reforzar algunos conocimientos que puede ser complicado o confunda a los estudiantes, como lo mencionan en los problemas que se enfrentan en esta asignatura.

Se ha dicho que el recurso didáctico es “el material didáctico que ayuda al profesora facilitar el conocimiento al educando, lo auxilia en el proceso de orientación en el cambio de conductas y actitudes así como en la adquisición de habilidades y destrezas” (Wals, 2007: 62). Es decir, los

recursos didácticos son algunos de los medios que apoyan al profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje a alcanzar los objetivos propuestos.

De los diversos recursos visuales que se utilizan pueden ser agrupados en cuatro grandes categorías:

Tabla 6. Tipología de recursos visuales

Escritos	Escritos y visuales	Audio-Visuales	Computacionales
✓ Libro de texto ✓ Fotocopias ✓ Notas de clase	✓ Pizarrón ✓ Diapositivas	✓ Páginas web ✓ Video	✓ Paquetes computacionales

(ITESM, s.f., 10)

Considerando esta clasificación, las que principalmente se usaron en las clases observadas son los recursos escritos. Entre esos materiales se encuentran los libros de texto de la materia, enciclopedias, en ocasiones fotocopias de las micro retículas para los estudiantes que no contaban con el libro que la mayoría traía. Los cuadernos de los estudiantes es uno de los recursos visuales fundamentales ya que en ella se concentran las informaciones más relevantes que se prioriza en la práctica educativa. También en ella se identifican los aprendizajes y la comprensión de los temas.

Dentro de este aspecto también se identificó el uso de hojas blancas o de colores, papel bond para elaborar material de exposición de algún tema que se trabajaba en clase, fotocopias de lecturas, cuestionarios para resolver, esquemas (modelos cognitivos, mapas conceptuales, cuadros comparativos, cuadros sinópticos), ejercicios como sopas de letras, pizarrón. Estos fueron los recursos que más se usaron dado que las condiciones o los recursos que tenían los profesores no eran amplios y el tiempo para tratar algún contenido frecuentemente se reducía por diversas actividades extraacadémicas.

En relación con esta situación retomo la aportación que explicita que “el encuadre físico existente, sin considerar los propósitos para los que fue diseñado, hace probables ciertas formas de un currículo, otros improbables y algunas imposibles” (Posner, 2004: 216). Es decir, para que algunas estrategias den los resultados deseados o puedan aplicarse se requiere de un encuadre físico que permita el logro satisfactorio de lo planeado, sin embargo por ausencia o deficiencia de ciertas condiciones físicas es poco probable o imposible desarrollarlas.

Cuando hago referencia a esto pretendo explicar que hubo pocas ocasiones en las cuales se utilizó el cañón para presentar el tema de estudio en diapositivas, así como el uso de la televisión y el DVD para proyectar alguna película o video que ayudara a comprender mejor o tener una forma diferente de aprender. Esto está en estrecha relación con las condiciones que las escuelas tienen así como los recursos tecnológicos con que cuentan pues “los contextos físicos, culturales y educativos influyen en la forma de utilizar los medios y en la decisión de cómo hacerlo” (ITESM, s.f., 10).

Se ha mencionado que las condiciones de las comunidades en que se encuentran las escuelas y los recursos con los que cuentan los estudiantes, así como lo que les posibilita la escuela influyen en los recursos a que se pueden recurrir para desarrollar las sesiones de aprendizaje y si hay pocos recursos pues es necesario aprovecharlos y trabajar con ellos.

Al cuestionarle al profesor C acerca de los recursos que utiliza para sus clases mencionó “nada más es la pura información que obtenemos de las fuentes bibliográficas y algunas fuentes cibergráficas” (Entrevista a profesor C, 01122011). El contexto rural está limitado en cuanto a los recursos tecnológicos que las áreas urbanas tienen, sin embargo, eso no puede considerarse como la limitante para aprender.

Para concluir con este apartado debe quedar claro que los recursos didácticos “apoyan la construcción de aprendizajes significativos a partir de la necesaria guía del docente, el trabajo activo del alumno y la colaboración”(Prieto, 2008), pero éstos sólo son aprovechados cuando el docente sabe cómo utilizarlos, de tal manera que los estudiantes comprendan el tema a partir del medio físico al que se acerca. Así también, es muy importante el trabajo activo que los estudiantes realizan y la colaboración que exista entre ambos sujetos en el salón de clases pues los recursos facilitan la interacción entre el profesor y los estudiantes para alcanzar el logro de objetivos educativos

5.2.9 Evaluación de las macro retículas

La evaluación es un proceso muy importante en la formación de los estudiantes ya que es el medio que permite a los docentes valorar los logros en el aprendizaje. También favorece el reconocimiento de las dificultades que se presentan durante el desarrollo del curso. Esto permite diseñar un proceso de nivelación de los estudiantes que lo requieran. En el término amplio la

evaluación es “el juicio que se da sobre una cosa, persona o situación con base en alguna evidencia constatable” (Concepciones curriculares, s. a., s. f.).

La evaluación que se lleva a cabo con la finalidad de determinar el rendimiento académico es el “proceso mediante el cual se recoge información relativa a la actuación del estudiante con la finalidad de emitir juicios acerca de sus avances y progresos, generalmente se traduce en una calificación” (Concepciones curriculares, s. a., s. f.). Dar una calificación al trabajo que se ha realizado durante un periodo es parte de la evaluación, sin embargo no sólo debe concretarse a ello.

Es muy importante tener en cuenta que la nueva concepción de evaluación implica un proceso en el que se evalúe desde el primer momento las actividades que se realizan y no sólo el producto final. Así también, la evaluación debe servir para ajustar nuestras estrategias de enseñanza, algo más que sólo para acreditar o aprobar a los estudiantes. La evaluación debe articular los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores, es decir, las competencias que se trabajan en la materia.

Respecto a la evaluación que se realiza en el nivel Medio Superior la profesora B comentó que la evaluación que ella realiza se divide en dos partes: escala que consiste en ejercicios, participaciones, trabajos con valor de 40% y el otro 60% consiste en la aplicación de cuestionarios que se promedian al realizar la primera evaluación parcial (1ª ODB, 2º3-08042011).

En el mismo sentido, la profesora A explicó que para la evaluación de cada unidad se aplica una sola rúbrica que tiene el valor de 4.0 puntos. En esa rúbrica se contemplan todos los elementos que se han trabajado durante la unidad y la otra parte corresponde al examen escrito (1ª ODA, 08042011).

De acuerdo con lo que se especifica en el Programa de Estudios de Bachillerato General y el Programa de la materia es necesario que en el proceso de evaluación se incluya a los compañeros en la coevaluación; un proceso de autoevaluación que permite a los estudiantes reconocer y valorar el desempeño y el logro obtenido durante las actividades realizadas, y la valoración del docente.

Sin embargo, algunos docentes aún desconocen o no aplican la evaluación que se plantea en la reforma y los resultados que se dan al final de semestre pueden ser sólo datos estadísticos que no tienen mucha relación con los aprendizajes esperados en el desarrollo de competencias.

En clase no se están utilizando (las rúbricas), se usan al término de cada de cada tema o en el momento que se está solicitando una actividad, quizá sirven para darles las indicaciones de qué es lo que queremos. Precisamente en la actividad del alumno. (Entrevista a profesor C, 01122011)

Para llegar a ver si el alumno en realidad logró la competencia pues es a través de su expresión ya sea que lo diga de forma oral o de forma escrita, y ahí a través de una escala estimativa o a través de una rúbrica, nosotros podríamos valorar si el alumno en realidad está alcanzando esa competencia. (Entrevista a profesora A, 08122011)

De las observaciones realizadas a continuación se mencionan algunas de las estrategias realizadas para evaluar las macroretículas. La importancia que estas estrategias tienen para la investigación desarrollada consiste en que está cambiando la manera de evaluar. El proceso cuantitativo que enfatizaba y que daba mayor importancia a los conocimientos teóricos que los estudiantes adquirirían se ha modificado pues actualmente se consideran las habilidades que tienen los estudiantes al realizar las actividades. Los elementos cualitativos son considerados ahora desde una nueva perspectiva y es de lo que se explica brevemente a continuación.

Escenificación de un texto creado por los estudiantes

La creación de un texto literario fue una forma de evaluar los conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes (Ver Anexo 3). Posteriormente a la redacción de la obra de teatro en equipo el siguiente paso fue la escenificación de ese texto literario. La escenificación fue una estrategia didáctica que la profesora A usó en dos momentos para evaluar en la primera fase de evaluación del tercer semestre y en la última fase del cuarto semestre en dos ciclos escolares distintos.

La primera escenificación que se realizó en el cuarto semestre del ciclo escolar 2010-2011 de manera general consistió en lo siguiente: La profesora hizo la rifa para los equipos, así que en la primera sesión sólo pasarían dos equipos. En la sesión que ya correspondía a la representación sólo un equipo pasa a representar la obra, el otro equipo no estaba organizado y no todos los

integrantes se encontraban en el salón. Al concluir la representación la profesora hizo algunos comentarios acerca del trabajo de los estudiantes.

M: -Se les pidió que incluyeran elementos de todas las unidades, entonces les faltó considerar elementos. No hay pretextos de que no los tenían porque se mencionó. Era importante que revisaran los elementos que usan los escritores para que los consideraran en su texto.(10ªODA, 2º1-09062011)

Estos comentarios de la profesora fueron para que los integrantes del equipo que se presentó reconocieran que no consideraron algunos aspectos que se solicitaron y a la vez para que los siguientes pusieran mayor atención a las sugerencias.

Respecto al trabajo que realizaron cada uno de los equipos fue interesante ya que se vieron en la necesidad de solucionar el problema que se les había planteado y pusieron en esa actividad muchas habilidades, conocimientos y actitudes que en un examen escrito difícilmente puede observarse y evaluarse.

En otro momento del ciclo escolar 2011-2012, en el tercer semestre, se trabajó lo referente a los géneros literarios y como actividad final de la Unidad 1 la profesora indicó a los estudiantes que la evaluación para el primer trimestre consistiría en la redacción en equipos de una obra de teatro y posteriormente su escenificación (2AODA, 2º1-22092011).

En comparación con esta escenificación y la que los otros estudiantes del cuarto semestre realizaron se identifican las competencias que se adquieren. Los equipos de los estudiantes del tercer semestre escenificaron obras de teatro creadas por otros autores, y la indicación era que crearan su propia obra y la representarían. Por la situación de que no fueron los creadores del texto tenían que recurrir a papelitos para saber qué diálogos decir. Los estudiantes del cuarto semestre sí crearon el texto y fue el que representaron, por lo que no tuvieron que usar algún otro apoyo ya que sabían qué diálogos les correspondía.

Sobre la aplicación de esta estrategia de evaluación es interesante reconocer que hay formas en que se pueden evaluar las competencias si se comprende que no debe existir la división entre teoría y práctica porque ambas son complementarias, ello 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 multidisciplinarios y la facultad de aprender a aprender y adaptarse” (Farfán, s.a.).

Otro de los aspectos importantes que se revisó en el trabajo de los docentes fue la organización de la información en esquemas cognitivos, principalmente mapas conceptuales. Cuando la profesora revisaba esta investigación “ponía atención especial en que en los mapas conceptuales se mencionaran las obras y los autores, a partir de la información que ella identificaba otorgaba una calificación a cada mapa conceptual y registraba en la lista de control” (7AODA, 2°1-27102011).

La redacción de un ensayo también fue una estrategia utilizada para la evaluación final del curso de Literatura y Contemporaneidad en el tercer semestre del ciclo escolar 2011-2012. Los profesores solicitaron a los estudiantes avances para revisar los textos durante el transcurso del semestre para que incluyeran los temas que se revisaban. Al finalizar con este trabajo y entregarlo completo se presentó un problema para el profesor C quien pidió que le entregaran el Ensayo para hacerse acreedores a examen escrito y muy pocos lo entregaron. En esta situación se identifica que escribir textos en el que se incluyan elementos de los temas que se han analizado y la postura personal sobre ello causa dificultad, sin embargo lograr que escriban es parte importante en el desarrollo de competencias comunicativas.

En conclusión, las estrategias que desarrollan los profesores deben ser evaluadas para reconocer durante el proceso los aprendizajes, esto exige que la evaluación se caracterice por ser “cualitativa, formativa, deliberativa e iluminativa y por ello ha de centrarse más en los procesos que en los contenidos: evaluación de capacidades, destrezas y valores, actitudes” (Concepciones curriculares, s. a., s. f.).

Desarrollar la evaluación que implique el saber conocer, el saber hacer, el saber ser y el saber convivir nos posiciona a los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje como observadores de todo lo que acontece en el aula para desarrollar adecuadamente la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa que ayude a mejorar a los estudiantes y a nosotros nos brinden elementos que favorezca el mejoramiento de nuestra planificación docente y por tanto, de nuestras estrategias didácticas. Para ello es necesario tener una actitud reflexiva acerca de lo que acontece en el aula y evaluarnos para reconocer si lo que estamos haciendo es adecuado,

correcto y necesario que nos conduzca al logro de las competencias disciplinares y genéricas que requieren nuestros estudiantes en su formación.

CONCLUSIONES

6.1 CONCLUSIONES GENERALES

En este apartado se presentan las conclusiones obtenidas en el trabajo de campo y en la investigación documental. Así también, algunas consideraciones personales sobre lo que debe ser la práctica docente actualmente, tratando de responder a los requerimientos del nuevo siglo.

El desarrollo de un proyecto de investigación implica tener una idea más o menos clara de lo que se quiere conocer, no digo completamente clara porque cuando se accede al campo, de pronto hay situaciones que se identifican y parece que todo tiene un punto de análisis, sin embargo hay que delimitar para que evitemos confusiones y pérdida de tiempo tratando de analizar todo.

La RIEMS ha planteado exigencias a los docentes, entre ellas nuevas formas de comprender la enseñanza y el aprendizaje y por supuesto, desarrollarla. Por ello, cuando comenzó a operar la reforma, a los docentes les causó incertidumbre ya que no hubo una asesoría suficiente. Este comentario se muestra en las respuestas de un profesor sujeto de investigación:

¿SE HA DADO UNA CAPACITACIÓN?

Sí, se ha dado pero ha sido con grupos numerosos... somos muchos, insisto simplemente se comenta pero no se entiende... Las técnicas, que me lo expliquen... Que me lo enseñen a hacer- De pronto no se ha entendido.

En la Academia más que ir a escuchar, es ir a hacer, hacer práctico y tal vez en ese sentido es lo que no ha quedado claro. Se informa y de pronto pienso que los ponentes o quienes dan la conferencia dan por hecho que ya quedó entendido o que ya llevamos algo... para mí es más práctico que me digan esto se hace así, hazlo. (Entrevista al profesor C, 01122011).

La puesta en marcha de la RIEMS trajo para los docentes algunas ventajas y desventajas en relación con el trabajo que deben desarrollar con el Plan de Estudios:

A diferencia de hace algunos años yo recuerdo que la literatura era meramente informativa, tal autor, tal obra y vámonos no la vamos a analizar... naturalmente ahorita también el tiempo no nos favorece... Yo tengo ya algunos unos siete u ocho años y al principio cuando empecé noté que era más simplemente de historia, pero ahora se da más interacción los alumnos y el docente... (Entrevista a Profesor C, 01122011)

Si solamente vemos historia de la Literatura – puede ser que nos alcance (el tiempo de trabajo) pero de manera muy general... Se dejaría de lado un poquito lo que es el análisis del texto para identificar características, época, tiempo, circunstancias que nos pudiera ayudar a comprender mejor todo lo que el autor escribió... conocer su pensamiento, conocer los motivos... (Entrevista a Profesora A, 08122011)

El Plan de Estudios de Educación Media Superior y el Programa de la Materia de Literatura y Contemporaneidad establecen el desarrollo de competencias, las cuales se han

identificado en la práctica docente con cierto nivel de logro de acuerdo a lo requerido en el perfil de los estudiantes. También es importante mencionar que hay factores que influyen en que no todas las competencias se logren. Estos factores tienen que ver con algunos elementos del contexto escolar y familiar.

Los contenidos temáticos de la materia de Literatura y Contemporaneidad organizados en macro retículas, meso y micro retículas en ocasiones contemplan varias obras o corrientes literarias pero el tiempo es muy breve y dadas las diversas circunstancias que se dan en el salón es difícil acercar a los estudiantes a algunos textos.

Aplicar una reforma de manera mecánica, sin conocerla en sus fundamentos psicopedagógicos, teóricos, epistemológicos, sin comprenderla y siguiendo linealmente lo que se presenta en los documentos impide el desarrollo de la reflexión sobre la práctica y, por tanto, de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, ya que es posible tener palabras nuevas pero conceptos viejos de lo que implica el proceso educativo.

Los profesores que formaron parte de esta investigación comentaron en relación a la manera en cómo conocieron y aplican los planteamientos de la RIEMS:

“...creo que los que fuimos formados por otro tipo de programas no hemos alcanzado a comprender completamente los principios de la reforma educativa (...) de pronto todavía no está 100 % entendido, tal cual” (Profesor C, 01122011).

Así también, la profesora A comentó que

“Cada uno de nosotros le da un enfoque de acuerdo a su percepción personal, cómo entiende a la reforma, entonces las diferentes interpretaciones que nosotros hacemos de la reforma también nos da pauta para ver si eso es favorable o desfavorable...” (Profesora A, 08122011).

Esto me lleva a decir que la reforma aunque propicia un cambio en la práctica docente, dadas las condiciones en las que se acercan los docentes a conocerla, hay aspectos en los cuales se trabaja como se entiende aunque no responda a la manera en la cual favorezca el desarrollo de una clase organizada y por tanto, que propicie aprendizajes. Por ello, es necesario que antes de que se ponga en marcha en los salones de clase nuevos planteamientos, la asesoría sobre la planificación y el conocimiento de la normatividad y sustento teórico que lo rige deben quedar lo más claro

posible para quienes vayan a operarlo, ya que de otra manera se experimenta durante varios ciclos lo cual no favorece al objetivo por el cual fue propuesto.

Si bien, comúnmente los profesores no muestran en su práctica docente interés por mejorarla o lograr el desarrollo de habilidades, actitudes, conocimientos y valores que les permite un desenvolvimiento óptimo en los estudiantes, los profesores participantes en esta investigación sí se preocupan por lograr las competencias necesarias para la formación de sus estudiantes.

Las estrategias didácticas que desarrollan los profesores de la materia de Literatura y Contemporaneidad han favorecido el desarrollo de competencias que los estudiantes reconocen les ayuda a su formación para el ámbito personal y laboral, sin embargo, hay aspectos en los cuales se pueden buscar mejoras en la práctica docente.

Desde la perspectiva de los estudiantes es de valorar y reconocer el trabajo que desarrollan algunos profesores pues han referido que sí logran aprendizajes con las estrategias que desarrollan. Así también, se debe reconocer que los profesores con los cuales se desarrolló el trabajo de campo son personas comprometidas con la profesión docente y muestran interés en que los estudiantes aprendan, por ello planean diversas estrategias que buscan la motivación y el interés por aprender de parte de los estudiantes.

Existen diversos factores que limitan el desarrollo de los Programas de las materias en general, y de la Materia de Literatura y Contemporaneidad en particular, ya que todas se ven inmersas dentro de un contexto institucional en el que se deben desarrollar otras actividades extraacadémicas. A nivel institución se identifican el desarrollo de algunos proyectos que se les solicita, actividades planeadas por otros docentes para las materias que trabajan pero que resta tiempo a los docentes que tienen clases en esos horarios, la aplicación de exámenes en horarios distintos a los que les corresponden las materias que son evaluadas.

En relación con lo propiamente dentro del aula existen otros, la disposición de los estudiantes para desarrollar las estrategias didácticas que se les propone, el cumplimiento con los materiales que requieren para las clases como los libros, libretas u otro tipo de materiales que se solicitan, la comprensión de las actividades que debe realizar y su adecuado desarrollo para la presentación final.

Se identifica en los docentes que hay algunos momentos en las clases que explican los contenidos conceptuales del tema que se analiza, se mencionan autores, fechas, obras, características literarias, pero en pocas ocasiones se explica cómo identificarlas en los textos literarios propiamente o cómo considerarlas en un texto de creación personal. Así por ejemplo, cuando se les solicita que escriban un texto literario ya sea cuento, poema, ensayo, crónica o cualquier otro texto, se encuentran las deficiencias en los productos presentados tanto porque no ha quedado bien claro cómo escribirlo, como porque no han tenido acceso a diversos textos que muestren esas características, y que, además las hayan trabajado directamente para que tuvieran una referencia más amplia de cómo escribir textos de ese tipo.

Las escuelas en las cuales se observó la práctica docente están ubicadas en comunidades rurales aún carentes de espacios adecuados para el desarrollo de estrategias didácticas empleando una diversidad de recursos como los centros de cómputo para hacer uso de las redes de información o presentaciones con diapositivas de manera más frecuente, o bien, observar y analizar algunos videos o películas que les permita reforzar algunos conocimientos que para los estudiantes puede ser complicado o los confunda como lo mencionan en los problemas que se enfrentan en esta asignatura.

La formación, actualización y capacitación de los profesores sobre la reforma es un tema que aún no se ha concluido. Hay varios aspectos en los cuales hay que ahondar de tal manera que paulatinamente se conozca sólidamente la teoría pedagógica y psicológica que ayude a desarrollar mejores prácticas docentes que no sólo sean parte de lo que se establece en un Plan de Estudios. Esa práctica docente requiere ser reflexionada a partir de la propia experiencia y el conocimiento científico que favorezca el desarrollar una práctica reflexiva y tendiente a la formación integral de los estudiantes.

La práctica docente según Bazdrech (2000) siempre tiene una intención objetiva, que es la de educar. Esta educación debe presentar dos características esenciales: la conciencia reflexiva y el razonamiento crítico. Los profesores no sólo son operarios de un curriculum establecido, sino que en la práctica educativa se plasman intereses y deseos propios, por ello su enseñanza debe estar reflexionada y que contribuya a desarrollar un razonamiento crítico tanto en su persona como en la de los estudiantes. El logro de este propósito fortalecerá a los sujetos que se educan en

las instituciones educativas formándose como personas más críticas, activas y responsables con sus acciones y el país en el que viven.

La práctica educativa está ligada con la idea de educación, esta última se reconoce como “una acción y un proceso que se constituye en educativo precisamente porque la realización lleva a conseguir los ‘efectos’, los ‘productos’ o las ‘evidencias’ de un avance en la humanización del *sujeto*, de *formación* del mismo” (Bazdrech, 2000: 22). Bien lo explica Bazdrech, los actores sólo realizan su papel, actúan las normas, en cambio los sujetos docentes tienen libertad para tomar decisiones, para reflexionar sobre un asunto en específico lo cual le permite un desarrollo personal, un pensamiento crítico sobre lo que pasa a su alrededor, no sólo conformarse con lo instituido.

El desarrollo de las técnicas dinámicas o juegos deben estar bien delimitadas en cuanto al tiempo que se llevará para propiciar el ambiente motivacional o de repaso de la información que se pretende, ya que de acuerdo a lo que se observó durante las primeras visitas a la escuela preparatoria, con la profesora B si bien se reconoce que existía creatividad en las sesiones durante algunas clases que se observaron ocupó demasiado tiempo en la realización de un juego que se presentaba como el inicio de la clase. Estas actividades obstaculizaron el desarrollo de la mayoría de los contenidos del Programa de la materia y se identificó que no hubo una adecuada dosificación de los contenidos en el cronograma de tal manera que pudiera concluir con las macro retículas en el tiempo en que comenzaran las evaluaciones finales. Esto es importante porque si se plantean los contenidos en tres unidades están pensadas para favorecer el desarrollo progresivo de las competencias, en específico de las que tengan que ver con el campo de Lenguaje y Comunicación y cuando esto queda trunco es difícil reconocer si los estudiantes a pesar de ello logran las competencias disciplinares que se establecen.

Este asunto me causó cierto conflicto ya que varias observaciones realizadas a la profesora B, se identificó que ocupó demasiado tiempo para actividades que pudieron ser más breves y el tiempo restante para continuar con actividades del desarrollo que fueran más fructíferas para todos. Para mostrar un ejemplo sobre este tema retomo lo observado en una sesión en que se ocupó más de 70 minutos para realizar una técnica con la cual lo que se analizó el tema de Colonialismo y Barroco. Esta actividad llevó demasiado tiempo, el cual pudo haberse

aprovechado para tratar otros temas o analizar algunos textos ya que lo que se observó en varias sesiones sólo fue lo teórico pero el comentario de textos fue simple.

Se observó en varias ocasiones que el tiempo que se tenía destinado para las sesiones de enseñanza y aprendizaje no fue usado adecuadamente ya que se ocupaba en algunas cuestiones que no se tenían contempladas como las interrupciones por algunas personas de la misma institución o bien, porque no se había planeado bien la sesión y hubo momentos en los cuales la improvisación surgía y no parecían tener sentido algunas actividades.

Es necesario poner mayor énfasis en el análisis de textos que involucre de manera más activa a los estudiantes ya que sólo plantear preguntas de manera oral no nos permite identificar qué nivel de comprensión de los textos tienen los estudiantes.

En relación con esta situación, el tiempo a veces no permitía analizar o comentar textos. Es importante dar el tiempo suficiente a los estudiantes para tratar de explicar el significado de las frases de los textos literarios que se leen o comentar sobre aspectos específicos, de tal manera que se vean situados en una situación problemática que les exija pensar en posibles respuestas y no sólo considerar la interpretación de la profesora. Por ello, es importante que lo que se presente a los estudiantes esté relacionado con su contexto cercano pero que también haya textos que le permitan ampliar su visión o el conocimiento de otras cosas.

En este sentido, la educación que se brinda a los estudiantes debe pensarse hacia el logro de aprendizajes, pues “lo educativo de las prácticas está en las acciones intencionales objetivas, conciencia reflexiva, razonamiento crítico” (Bazdrech, 2000: 17), por lo tanto los profesores deben pensar en un tipo de prácticas que tengan un objetivo, y que a la vez haya una conciencia reflexiva sobre lo que se realiza, que no sólo sea hacer las actividades por cumplir, así también debe propiciarse el razonamiento crítico, que favorezca el análisis de que lo que se esté realizando sea adecuado para la formación de los estudiantes y no sólo docentes reproductores de los esquemas planteados por determinaciones oficiales.

Respecto al tiempo que se da a las materias dentro del horario escolar, Posner refiere que en muchas ocasiones los horarios son determinadas por la importancia que puede tener para los directivos o las escuelas determinadas materias y son a las que se les da prioridad, sin embargo, en ocasiones hay otros factores que intervienen en la asignación de los horarios para las clases

que en muchas ocasiones pareciera son más relevantes que se trabajen temprano. Por ejemplo, por cuestiones de la evaluación de ENLACE, se requiere hacer énfasis en el logro de competencias comunicativas. A pesara de ello, la materia de Literatura y Contemporaneidad en la escuela de la profesora A se daba después de la hora de receso de los estudiantes o en las dos últimas horas antes de que concluyera el horario de clases. Es entonces que se presenta una exigencia más para los profesores que tienen estos horarios, deben diseñar actividades que sean de interés para los estudiantes ya que en ocasiones por el horario en el que se desarrolla esta clase a los alumnos les causa flojera o poco interés para que se motiven a trabajar y a la vez desarrollar competencias.

Respecto a la evaluación, dado que se plantea en los textos normativos de la RIEMS que darse una autoevaluación, coevaluación y valoración del docente, en el momento en que se solicite los dos primeros debe haber un instrumento de evaluación que de mayor objetividad y sustento a la evaluación que se desarrolle y que los estudiantes puedan comentar acerca de los logros obtenidos de acuerdo a ciertos parámetros, aunque también priorizar los aspectos cualitativos de cada participante sin desdeñar las cuestiones cuantitativas. Estos dos aspectos son importantes porque dan cuenta de lo que los estudiantes han aprendido al final de un proceso.

El trabajo teórico que se desarrolla en la investigación educativa es una parte muy importante que en articulación con lo práctico permite a los docentes, los investigadores y otros sujetos interesados en la educación, a comprender las situaciones cotidianas desde el deber ser. Sin embargo, el deber ser sólo cobra sentido cuando se conjuga con el ser que es el ámbito en el que los profesores nos movemos, es el espacio en el que se concretan las propuestas curriculares y todos los elementos que tiene implicados la práctica docente.

Stenhouse (1981, citado por Angulo, 1994) pone interés en que se atiendan los puntos en los cuales las intenciones del curriculum y el curriculum en acción se ven ligados, o bien, separados a partir de la práctica docente que se reconoce como un hecho creativo. Al ser la práctica docente un hecho que se genera a través del curriculum se requiere que se asuma “el valor de la práctica educativa para la teorización curricular (pues) constituye un cambio radical en la racionalidad educativa” (Angulo,1994: 27). En consecuencia, al tomar a la práctica docente como un hecho que debe ser teorizado curricularmente ayudará a que la teoría no desconozca que en su operación interesan las intenciones pero también la realidad en la cual se aplica, de tal manera que ello

permita el desarrollo curricular que tienda hacia la comprensión de los hechos teóricos y prácticos que van conformando este cuerpo de conocimientos.

La formación del profesorado generalmente tiende hacia cuestiones técnicas o metodológicas, o a seguir el desarrollo del curriculum el cual pocas veces contempla la necesidad de reflexionar sobre la práctica de tal manera que se vean en la necesidad de reflexionar constantemente sobre el quehacer docente.

La formación del profesorado debe tener “como eje fundamental la reflexión en y sobre la acción docente, sólo es posible formar profesionales reflexivos (Schon, 1983; 1992) mediante un proceso de reflexión y análisis en y sobre la propia actividad profesional” (citado en Coll, 1994: 9), por ello se requiere que los profesores tengan acercamientos con la teoría crítica y corrientes pedagógicas que abran un panorama más amplio del que las condiciones en que se desarrolla la práctica les permiten visualizar.

En relación con esto, en el trabajo de campo los profesores comentaron que buscan la forma de desarrollar las competencias docentes ya que se interesan por actualizarse de manera autónoma. Esto lo refiere la profesora A al cuestionarle acerca de si han tomado cursos de actualización para conocer más acerca de la RIEMS, explica: “Por lo que nosotros requerimos, casi ha salido más de nosotros que de ellos porque hemos estado exigiendo cursos para carrera y que esos cursos además nos sirvan para trabajar nuestras sesiones, nuestras materias” (Entrevista a profesora A, 12012012).

No es sólo un buen deseo el que los docentes sean profesionales reflexivos, es una necesidad que en nuestros días se debe tener como una prioridad ya que se está viendo el desencanto que muchos profesores tienen hacia su profesión, lo cual repercute en los resultados que se presentan con los estudiantes.

Para que esa reflexión sobre la práctica tenga incidencia en el curriculum en acción y exista una nueva forma de conceptualizarla y de significarla se requiere “una ruptura epistemológica que produce, por medio de procesos reflexivos acumulados y progresivos, un replanteamiento de las acciones cotidianas que evidencian un nuevo significado acerca de su hacer educativo” (Sañudo, 2006: 19). Si se logra llegar a esta ruptura epistemológica a través de los procesos reflexivos es posible pensar que el significado de la práctica cambiará y quizá se

identifiquen nuevas formas de desarrollar su práctica, nuevas formas de relacionarse con el conocimiento y con los estudiantes. Si se logra este proceso en la práctica educativa se privilegia el desarrollo de estudiantes reflexivos y con juicio crítico capaces de romper con los esquemas que se les han impuesto a través de su escolaridad y que la reflexión les favoreciera una forma de pensar y actuar distinta a la que impera, con miras a construir una sociedad mejor.

En palabras de Sañudo al referirse a la relación teoría y práctica como formas de comprender, enfrentarse y decidir sobre la práctica docente refiere que “la teoría es la manifestación conceptual de la práctica, y ésta es la consecuencia empírica de aquélla; ambas son dos maneras que tiene el educador de manifestar su hacer educativo, el saber (consciente) hacer (reflexivo). Así, el significado constituido por el sujeto es una manera de comprender, enfrentarse y decidir sobre las acciones de la práctica educativa” (Sañudo, 2006: 20). Ahondando un poco más sobre esta dialéctica teoría y práctica diré que la teoría se ve enriquecida con las cuestiones empíricas que la práctica le ofrece, pero a la vez la práctica requiere de las teorías que le permitan al docente comprender procesos de su práctica ya sea para su formación personal como para el análisis reflexivo, consciente y argumentado de sus acciones.

Se pretende que la conciencia reflexiva, entendiéndolo como el proceso que permite reconocer lo que se está haciendo en un proceso dialéctico, no quede sólo en cuestión teórica o analítica, sino que incida en la práctica a través de la modificación, hacia la mejora, de superar las limitaciones que en un momento se identificaron y que por falta de esa reflexión crítico se creía vedado un campo enorme de posibilidades.

A partir de la relación dialéctica deber ser-ser, los procesos de mejora educativa pueden verse realizadas ya que no se trata de imponer todo lo que los especialistas digan acerca del ámbito educativo puesto que es imprescindible reconocer que los docentes que se enfrentan a la realidad educativa tienen elementos suficientes, cuando realizan una reflexión sobre sus práctica docente, para decidir cuándo llevar a cabo un cambio, cuándo aceptar las sugerencias que se plantean con las reformas y de qué manera llevarlas a cabo.

Sólo cuando se tiene el interés por superar una práctica que no ha sido como se había planeado, así como la necesidad de mejorar porque es un compromiso ético hacia la formación de los estudiantes, es quizá cuando se da en los docentes una conciencia que los incita a buscar

siempre algo mejor para desarrollar su práctica; en caso contrario, se puede ser profesor pero sólo como ejecutor de un curriculum que no conoce porque no lo ha analizado, así que hay que preguntarse si ese curriculum responde a las necesidades reales de formación de los jóvenes a que se está atendiendo y que en poco tiempo formarán parte de la fuerza de trabajo e impulsores de una nación.

La práctica docente debe ser comprendida para que pueda ser transformada y ello requiere

articular de manera consistente y complementaria las teorizaciones construidas a partir del distanciamiento reflexivo de cada constitutivo desde su perspectiva teórica, marcos conceptuales pertinentes y mediaciones metodológicas adecuadas. A partir de aquí, se posibilita que el educador resignifique su práctica y, por ende, sus acciones, ya que, como señala García (1994:88): ‘No se trata de ‘aprender más’, sino de ‘pensar de otra manera’ (Sañudo, 2006: 51)

De lo anterior se desprende que no basta con tener todo un bagaje de referentes teóricos acerca de la práctica si no se tienen los instrumentos y las herramientas adecuadas con las cuales analizar la propia práctica pues lo que interesa es que se la resignifique a través de acciones más acordes a lo que la reflexión y la teoría plantean. Así también hay que resaltar que lo importante en la transformación de la práctica debe darse como una nueva forma de pensar la educación, de imaginarse un nuevo rumbo, tener un sentido y un significado de la práctica como motor que impulse una renovación de la docencia, de tal manera que se la rescate del fondo en el que va cayendo al perder su status como profesión y profesionistas que pueden ayudar a lograr un futuro mejor para el mundo y los seres vivos.

Para concluir, no hay que olvidar que la práctica docente es un medio por el cual los niños, adolescentes y jóvenes han adquirido desde hace muchos años una educación que les ayuda a desenvolverse en la sociedad, a crear formas de vivir en el mundo, por ello se requiere una conciencia crítica, reflexiva en los docentes que favorezca una formación sólida en las nuevas generaciones. Lograr esa praxis implica que los docentes nos comprometamos con la tarea que nos toca realizar, que retomemos el papel de agentes impulsores de la educación, así que es insoslayable que se esté siempre buscando una mejora de la práctica docente con miras a una educación de calidad, que favorezca a los estudiantes a responder a las exigencias del nuevo siglo.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre** Baztán, Ángel (Ed.) (1995), *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*, Alfaomega, México.
- Altet**, Marguerite (2005), “La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas”, en *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. Léopold Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier, Philippe Perrenoud (coords.), [tr. Consol Vilá], FCE, México.
- Angulo**, J. F. (1994); “¿A qué llamamos currículum?” en Angulo, J. F. y Nieves Blanco (coords.). *Teoría y desarrollo del currículo*. Colec. Biblioteca de Educación. Granada: Aljibe.
- ANUIES**, (2010), *Guía para llevar a cabo el Proceso de certificación de competencias docentes para la Educación Media Superior*, CERTIDEMS, México.
- Añorve** Añorve, Gladys, Guzmán Marín, Francisco, Viñals Garmendia, Esmeralda, (2010), *Estrategia didáctica* (Presentación de Power Point). Material usado en la Especialidad en Competencias Docentes en Educación Media Superior, UPN, México.
- Atkinson**, P. y Hammersley, M. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.
- Bachelard**, Gastón (1997). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*, Siglo XXI editores, España.
- Bordieu**, Pierre (1973). *El oficio de sociólogo*, Siglo XXI editores, España.
- Bazdrech** Parada, Miguel (2000); *Vivir la educación. Transformar la práctica*. Textos educar: Secretaría de Educación Jalisco.
- Cassany**, Daniel, et. al. (1998), “Comprensión lectora”, en *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó (Lengua 117).

- Coll**, César (1994), “El análisis de la práctica educativa, reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar”, en *Tecnología y comunicación educativas*. Año 9, No. 24, Julio-septiembre. México: ILCE.
- Cap. II**. Concepciones curriculares, (s.f.),Material usado en la Especialidad en Competencias Docentes en Educación Media Superior, UPN.
- Díaz Barriga Arceo**, Frida y **Hernández Rojas**, Gerardo (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill, México.
- Duhalde**, Miguel Ángel (1999). *La investigación en la escuela*. Ediciones Novedades Educativas, Argentina.
- Escalante Fernández**, Carlos, **Sánchez Flores**, Ma. Del Carmen (Antols.) (1991),*Etnografía e investigación educativa*, ISCEEM, México.
- Frade Rubio**, Laura (2009), *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. 2ª.ed., Inteligencia educativa, México.
- Foucault**, Michel (1987). “Prólogo”, en *Hermenéutica del sujeto*, Madrid, Ediciones de la Piqueta.
- Fournier** Marcos, Celinda (2003), *Análisis literario*, México, Ediciones Thomson.
- Gutiérrez** Ángeles, Ofelia(2010),*Métodos y estrategias para favorecer el aprendizaje en las instituciones de educación superior*.Material usado en la Especialidad en Competencias Docentes en Educación Media Superior, UPN.
- Geertz**, Clifford(1987). “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”, en *La interpretación de la cultura*. México, Gedisa.
- Lozano**, Lucero (1997), *Técnicas dinámicas y juegos didácticos para un aprendizaje colaborativo*. Porrúa, México.
- Martínez** Escárcega, Rigoberto (2011). *Teoría crítica e investigación educativa. Imaginarios políticos de una definición polémica*. Instituto de Pedagogía Crítica-Doble Hélice Ediciones, col. Cuadernos de Pedagogía crítica, núm. 3.

- Mardones, J. M.** y N. Ursua (1988). “Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Nota histórica de una polémica incesante”, en *Ibíd., Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Materiales para una fundamentación científica. Fontamara, México.
- Miyashiro, Marta** (2007). *Estrategias para la composición de textos*. IV Seminario Nacional de Investigación y Publicación Científica, CONCYTEC, agosto de 2007.
- Merino, Carmen** (2003). “Investigación cualitativa e investigación tradicional ¿Incompatibilidad o complementariedad?”, en *La investigación, la educación y las ciencias sociales*. Mejía Mata, José Blas (comp.), Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado IPEP, México.
- M. Delgado, Juan** y Juan Gutiérrez (coords.), (1995), *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, Síntesis Psicología, Madrid.
- Medina M., Patricia** (1989), *El análisis y el problema teórico de los relatos de vida*, Mimeo, México.
- Monereo, Carlos** (coord.) (2009). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*, Graó, México.
- Parra Castrillón, Eucario** (2005). *Formación por competencias: una decisión para tomar dentro de posturas encontradas*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, núm. 16, septiembre-diciembre,. Fundación Universitaria Católica del Norte. Medellín, Colombia
- Plan Sectorial** de Educación 2007-2012. México.
- Prieto Hernández, Ana María** (2008). *Recursos didácticos (ppt)*, Material usado en la Especialización en Competencias Docentes. UPN-Cosdac, México.
- Posner, George J.** (2004), “Cap. 8: Propósito y contenido del Currículo. Conceptos Básicos” en *Análisis del currículo*. México, McGrawHill.
- Programa** de estudios de la materia Literatura y Contemporaneidad II (2009), Cuarto Semestre, Departamento de Bachillerato General, EPOEM.

- Programa** de la Especialidad en Competencias Docentes para la Educación Media Superior, (2010), UPN, México.
- Reforma** Curricular de la Educación Media Superior (2008), Dirección General de Educación Media Superior dependiente de la Subsecretaría de Educación Media Superior y de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México. México.
- Rockwell**, Elsie (1987), Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985), México, DIE (Documentos).
- Rodríguez** Gómez, Gregorio, Gil Flores, Javier y García Jiménez Eduardo (1999), *Metodología de la investigación cualitativa*, Ediciones Aljibe, México.
- Sañudo** de Grande, Lya Esther (2006), “Cap. 1. El Proceso de Significación de la Práctica como Sistema Complejo”, en *La significación de la Práctica Educativa*, Ruth C. Perales Ponce (Coord.), Paidós, México.
- SEP**, Acuerdo 442, 2009.
- SEP**, Acuerdo 447, 2008.
- Solé**, Isabel y Coll, César (2000), “*Los profesores y la concepción constructivista*”, en El constructivismo en el aula, Graó, España.
- Taylor**, S. J. y Bogdan R. (1987), Introducción a los métodos cualitativos de investigación, Paidós, España.
- Tobón**, Sergio (2010a). “Docencia metacognitiva y formación del profesorado”, en *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. 3ª ed. ECOE, Colombia.
- Tobón**, Sergio et. al., (2010b), *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación, México, pp. 20-35.
- Tovar**, Santana Alfonso (2010), “Cap. II. El constructivismo”, en *El constructivismo en el proceso enseñanza-aprendizaje*. México, IPN, pp. 49-93.
- UPN**, (2010), *Qué son las técnicas didácticas*, Material usado en la Especialidad en Competencias Docentes en Educación Media Superior, México.

Wals, Sergio (2007), *Conocimientos didácticos para docentes no pedagogos*. IPN, México.

Woods, Peter (1987), *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Paidós, España.

Zabala, Antonio; Arnau, Laia (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*, España, Graó.

REFERENCIAS DE INTERNET

Análida Elizabeth Pinilla Roa en *Documentos sobre algunos aportes al concepto de competencias desde la perspectiva de América Latina*. [http://portales.puj.edu.co/dhermith/Ponencias%20Finales%20congreso Educyt/Competencias%20en%20educaci%C3%B3n%20universitaria.%20An%C3%A1lida%20Elizabeth%20P.pdf](http://portales.puj.edu.co/dhermith/Ponencias%20Finales%20congreso%20Educyt/Competencias%20en%20educaci%C3%B3n%20universitaria.%20An%C3%A1lida%20Elizabeth%20P.pdf)

Arteaga Martínez, Blanca, García, Mercedes (2008), *La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula*. Revista Complutense de Educación, Vol. 19 Núm. 2.

http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/curso_taller/materiales_instructor/definicion_competencias.pdf, consultado el día 13 de enero de 2011

<http://www.cumex.org.mx/archivos/ACERVO/Tuning.pdf>

Diccionario ABC, <http://www.definicionabc.com/general/objetivo.php>

Farfán Flores, Pedro Emiliano, López Ortega, Araceli (s.f.). “El Enfoque por Competencias en la Educación”. Universidad de Guadalajara. <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%205/Mesa%203/ponencia6.pdf>

ITESM, (s.a.), “Capacitación en estrategias y técnicas didácticas”, en *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño*. <http://www.uctemuco.cl/cedid/archivos/apoyo/capacitacion%20en%20estrategias%20y%20tecnicas%20didacticas.pdf>. Accedido en 20 de marzo de 2012.

La enseñanza en competencias en el marco de la educación a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento, <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/800/80004710/80004710.html> y <http://www.rieoei.org/rie47a08.htm>

La exposición como técnica didáctica, (s.f.) en *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño*. <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>

La importancia de la ortografía. Notas sobre un libro de Ana María Kaufman. <http://portal.educ.ar/debates/eid/lengua/publicaciones/la-importancia-de-la-ortografia-notas-sobre-un-libro-de-ana-maria-kaufman.php>. Accedido en 22 de julio de 2012.

MarquésGraells, Pere, (2001), La enseñanza, buenas prácticas. La motivación, en *Didáctica: Los procesos de enseñanza y aprendizaje*, Facultad de Educación, UAB, en <http://peremarques.pangea.org/actodid.htm>

Moreno Olivos, Tiburcio (2010), *Competencias en educación. Una mirada crítica*. RMIE, México, v. 15, n. 44. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000100017&lng=es&nrm=iso>. Accedido en 20 feb. 2011.

Muñoz y Noriega (1996), *Habilidades para el diseño de la nueva docencia*. Editado con fines didácticos por Esmeralda Viñals Garmendia para la especialidad Competencias Docentes para Educación Media Superior, UPN-COSDAC, México, 2009, http://www.cca.org.mx/cca/cursos/hbd/modulo_3/mapaconceptual.htm

Ramos Chagoya, Ena (s.f.), “Métodos y técnicas de investigación cualitativa”, en <http://www.gestiopolis.com/economia/metodos-y-tecnicas-de-investigacion.htm>. Accedido en mayo de 2011.

ANEXOS

ANEXO 1. Experiencia de vida aplicada a estudiantes sobre la materia de Literatura y Contemporaneidad

Clave. EXVA

No. Serie. _____	
Nombre del observado. _____	Fecha. _____
Escuela: _____	
Lugar: _____	
Hora de inicio. _____	Hora de término. _____
<p>Instrucciones: Por favor contesta las siguientes preguntas, éstas son parte de un trabajo de investigación, por lo que tus respuestas serán tratadas con discrecionalidad y profesionalismo. Agradezco tu colaboración.</p> <ul style="list-style-type: none">• De la asignatura de Literatura y contemporaneidad, ¿qué actividades desarrolla el profesor para analizar los temas de la materia, cuáles te gustan más y qué tipo de competencias consideras te ayudan a desarrollar? ¿Qué problemas enfrentas en esta asignatura?	

Anexo 2. GUÍA DE ENTREVISTA A PROFUNDIDAD A DOCENTES

1.- ¿En qué aspectos el enfoque por competencias favorece u obstaculiza el desarrollo de la materia de Literatura y Contemporaneidad?

2.- ¿Qué es una estrategia didáctica?

3.- ¿Cuáles son los beneficios que usted considera proporciona el enfoque por competencias en la formación de los alumnos?

4.-¿Qué aspectos académicos incluye en su planeación?

5.- ¿Qué elementos considera en el diseño y la aplicación de las estrategias didácticas?

6.- ¿Cómo evalúa y da seguimiento a las estrategias didácticas que aplica en la materia de Literatura y Contemporaneidad?

7.- Las estrategias didácticas que aplica tienen algún sustento teórico, cuál o cuáles son?

Anexo 3. La clase diaria en el aula: El desarrollo de una estrategia didáctica considerando una macro retícula

OBSERVACIÓN A DOCENTE A

FECHA: 3 de junio de 2011
2º 1

HORA: 8:15-9:40 a. m.

GRADO Y GRUPO:

DESCRIPCIÓN DE LO OBSERVADO: (profesora A)

La sesión comenzó con los comentarios de la profesora al realizar una evaluación general de las actividades que desarrollaron en la lectura en atril. Hizo énfasis **en comentar el autor, el contenido, la interpretación que tienen de la lectura, hubo equipos que no llegaron a esa etapa... revisamos también la creatividad.**

“Cuando leemos una obra se cierra el ciclo cuando se lee, existe el dúo entre el autor y el lector”

Para escribir el texto sugirió considerar la información que ella presentó.

M: -Existen dos secuencias narrativas que nosotros consideramos, los trabajamos el semestre pasado, a ver ¿cuál es una?... una es secuencia narrativa clásica o tradicional, otra es contemporánea o circular.

Retoma el ejemplo de “El hombre muerto” para explicar los tipos de secuencias “El hombre está muerto...”, comienza a contar la historia y después de que va contando se va al inicio para llegar nuevamente al final... hace que no tenga una secuencia lineal.

Una competencia es que creemos un hipertexto, pero muchas veces tenemos la duda de cómo crear o cómo abordar.

Lee la competencia que se va a desarrollar en el tema a trabajar: “Difunde y recrea... en un contexto universal” posteriormente hace énfasis en lo que se pretende lograr

M: -Por ejemplo en esta competencia que vamos a ver si podemos plasmar nuestra ideas en una creación artística

Lee otra competencia “Determina... lógica discursiva a textos cotidianos y académicos”

M: -No van a transmitir una teoría, sino la van a aplicar

Luego, les da una guía sobre cómo escribir la obra:

1. Determinar un tema.
Recuerden que es diferente a un título, a ver díganme algún tema sobre el cual quisieran escribir

A: El fin del mundo

M: - Ahora, cómo iniciaríamos el texto

¿Pero qué pasa si queremos empezar con poesía?

Uso de figuras literarias

Podemos usar la narrativa, la lírica, la dramática o también podemos usar el ensayo.

....

Si algo no les satisface o están en contra de ello también pueden manejar el ensayo.

2. Escribe un borrador o bosquejo.
Una vez que terminamos el borrador vamos a darle lectura que tenga coherencia, unidad, que no se mezclen los elementos
3. Redacción definitiva

Retomó el tema del fin del mundo para explicar cómo podrían escribir. Así que hizo referencia a la liminalidad al explicar que dentro del texto podían incluir algunos elementos distintos: narrativa con lírica. O bien, a alguien le gusta la pintura, pueden empezar con un dibujo sobre cómo quedó la Tierra y luego inician

M: Vamos a mezclar por lo menos tres

Se organizan cuatro equipos. Deliberan entre sí para seleccionar el tema sobre el cual trabajarán para escribir el texto literario que se solicitó. Los temas sobre los cuales quieren trabajar son:

En el equipo 1: quieren escribir sobre Trata de blancas y dicen que necesitan tener una idea de lo que va a tratar para hacer un guión dramático.

En el equipo 2 deliberan acerca de cómo empezar a escribir la historia sobre El fin del mundo. Alguien propone que comiencen con la radiación ya que provoca daños y contamina. Que haya un comercial y después un reporte de que un científico hizo un descubrimiento pero que explotó y algunas otras ideas que surgen.

El equipo 3 escribirá sobre El bullying, después de haber estado indeciso s comienzan a escribir sobre el texto.

El equipo 4 piensa algo acerca de vampiros y la extinción de grupos étnicos.

Aos:

- ¿Qué vamos a considerar?
- La profa dijo que metiéramos tres cosas: narrativa...
- Un cuento o una leyenda o...
- Que alguien, un otomí, diga una poesía
- Mihermano el hombre, de Nezahualcóyotl
- No, otra
- Lo que leían los viejos a los jóvenes
- Un huehuetl....
- Un huitlacoche
- Todos los estudiantes ríen
- Un huehuetlatolli
- Y que en el clímax alguien baile

Continúan comentando cómo escribirán la obra y después de varias aportaciones comienzan a escribir la historia.

La profesora pasa a los lugares de cada equipo a dar algunas sugerencias o precisiones sobre lo que van a escribir.

Lee el texto que comienzan a escribir los alumnos y resuelve algunas dudas.

Al concluir la sesión la profesora indica: “Cada uno de ustedes puede terminar su texto, lo compaginan y lo terminamos de elaborar”.

ANÁLISIS DE LO OBSERVADO:

Esta actividad parece gustar a los estudiantes ya que tienen muchas ideas sobre lo que quieren escribir pero es necesario que todos los integrantes del equipo estén de acuerdo para escribir sobre algún tema en específico.

El trabajo colaborativo sí se dio ya que todos los estudiantes en cada uno de los equipos aportaron algunas ideas y no se mostraron pasivos escuchando a los demás compañeros.

Desarrollar este tipo de actividades en los que los estudiantes se ven involucrados de manera directa y que les exige poner en práctica los conocimientos adquiridos es una forma de que resuelvan problemas y por tanto, desarrollen competencias.

APÉNDICE

ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad.

Al margen un sello con el Escudo Nacional, que dice: Estados Unidos Mexicanos.- Secretaría de Educación Pública.

JOSEFINA EUGENIA VAZQUEZ MOTA, Secretaria de Educación Pública, con fundamento en los artículos 38 de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal; 9o., 12, fracciones VIII y XI; 14, fracciones I, II y último párrafo; 47 de la Ley General de Educación; 1, 4 y 5, fracción I del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, y

CONSIDERANDO

Que el desarrollo educativo del país ha motivado múltiples iniciativas federales y estatales, públicas y privadas, que conforman la variadísima oferta de planes y programas de estudio que caracteriza la educación media superior;

Que si bien este hecho ha permitido la atención a un número creciente de estudiantes, también es una realidad el que hoy tenemos un panorama carente de criterios que proporcionen orden, articulación y sistematicidad al tipo educativo que tendrá la mayor expansión y crecimiento en los próximos años;

Que el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 en su Eje3. "Igualdad de Oportunidades", Objetivo9"Elevar la calidad educativa",Estrategia9.3establece como impostergable una renovación profunda del sistema nacional de educación, para que las nuevas generaciones sean formadas con capacidades y competencias que les permitan salir adelante en un mundo cada vez más competitivo, obtener mejores empleos y contribuir a un México más equitativo y con mejores oportunidades para el desarrollo. Asimismo, señala que por lo que toca a la educación media superior, se rediseñarán los planes de estudio para que los alumnos cuenten con un mínimo de las capacidades requeridas en este tipo educativo y les permita transitar de una modalidad a otra;

Que en congruencia con lo anterior el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, en su Objetivo 1 "Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional", numeral 1.6 señala que es necesario alcanzar los acuerdos indispensables entre los distintos subsistemas y con las instituciones de educación superior que operen servicios de educación media superior en el ámbito nacional, con la finalidad de integrar un sistema nacional de bachillerato en un marco de respeto a la diversidad, que permita dar pertinencia y relevancia a estos estudios, así como lograr el libre tránsito de los estudiantes entre subsistemas y contar con una certificación nacional de educación media superior;

Que la Ley General de Educación establece la atribución concurrente de las autoridades educativas Federal y locales para promover y prestar los servicios educativos del tipo medio superior, así como para determinar los correspondientes planes y programas de estudio, pudiendo celebrar convenios para coordinar o unificar dichas actividades educativas;

Que la educación media superior enfrenta desafíos que sólo podrán ser atendidos si este tipo educativo se desarrolla con una identidad definida que brinde a sus distintos actores la posibilidad de avanzar ordenadamente hacia los objetivos propuestos;

Que para la creación del Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, la Secretaría de Educación Pública estimó indispensable invitar a las autoridades educativas estatales y a las instituciones representadas en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, (ANUIES), a aportar sus experiencias y propuestas, con el propósito de generar consensos para dotar al bachillerato de una identidad y un eje articulador que garantice una mayor pertinencia y calidad en un marco de diversidad;

Que la Secretaría de Educación Pública a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior ha impulsado la creación del Sistema Nacional de Bachillerato objeto de este Acuerdo, integrando las aportaciones de las instancias mencionadas en el Considerando que antecede, y

que como parte de las tareas de planeación global del sistema educativo nacional y la coordinación de las actividades educativas, la construcción participativa y corresponsable del Sistema Nacional de Bachillerato constituye un importante paso para la modernización de la educación media superior, con el propósito fundamental de que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional, he tenido a bien expedir el siguiente:

ACUERDO NUMERO 442 POR EL QUE SE ESTABLECE EL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO EN UN MARCO DE DIVERSIDAD

ARTICULO PRIMERO.- El objeto de este Acuerdo es el establecimiento del Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, para lo cual se llevará a cabo el proceso de Reforma Integral de la Educación Media Superior.

ARTICULO SEGUNDO.- Con pleno respeto al federalismo educativo y a la autonomía universitaria el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad establece como los ejes de la Reforma Integral de la Educación Media Superior y sus niveles de concreción, los siguientes:

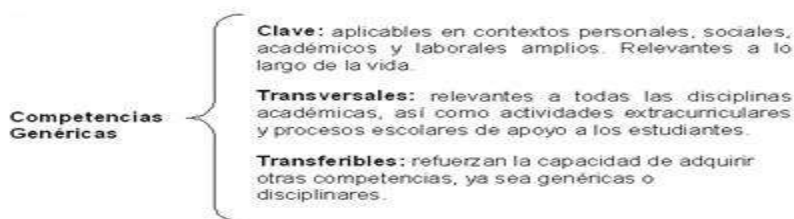
Ejes de la Reforma Integral de la Educación Media Superior:

I. Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias:

El MCC permite articular los programas de distintas opciones de educación media superior (EMS) en el país. Comprende una serie de desempeños terminales expresados como (I) competencias genéricas, (II) competencias disciplinares básicas, (III) competencias disciplinares extendidas (de carácter propedéutico) y (IV) competencias profesionales (para el trabajo). Todas las modalidades y subsistemas de la EMS compartirán el MCC para la organización de sus planes y programas de estudio. Específicamente, las dos primeras competencias serán comunes a toda la oferta académica del SNB. Por su parte, las dos últimas se podrán definir según los objetivos específicos y necesidades de cada subsistema e institución, bajo los lineamientos que establezca el SNB.

Una competencia es la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico. Esta estructura reordena y enriquece los planes y programas de estudio existentes y se adapta a sus objetivos; no busca reemplazarlos, sino complementarlos y especificarlos. Define estándares compartidos que hacen más flexible y pertinente el currículo de la EMS.

Como se observa en el diagrama a continuación, las competencias genéricas tienen tres características principales:



En el contexto del SNB, las competencias genéricas constituyen el **Perfil del Egresado**.

Las competencias disciplinares básicas son los conocimientos, habilidades y actitudes asociados con las disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber y que todo bachiller debe adquirir. Se desarrollan en el contexto de un campo disciplinar específico y permiten un dominio más profundo de éste.

Las competencias genéricas y las disciplinares básicas están profundamente ligadas y su vinculación define el MCC.

II. Definición y regulación de las modalidades de oferta:

La EMS se oferta en distintas modalidades. La Ley General de Educación define tres: escolarizada, no escolarizada y mixta. Las últimas dos han tenido un desarrollo notable en los últimos años, identificándose de manera indistinta como modalidades a distancia o abiertas, entre otros nombres. Debido a su proliferación, se requiere impulsar su desarrollo ordenado y con calidad como opciones educativas que atiendan a una población cada vez más amplia y diversa.

Por ello, la Reforma Integral de la Educación Media Superior contempla la definición precisa de las distintas modalidades de oferta. Esto dará elementos a las autoridades educativas para dar reconocimiento oficial a opciones diversas y asegurar que cumplan con ciertos estándares mínimos. Entre estos estándares se encontrarán los relativos a su pertenencia al SNB; todas las modalidades de la EMS deberán asegurar que sus egresados logren el dominio de las competencias que conforman el MCC. Además, deberán alcanzar ciertos estándares mínimos de calidad y apegarse a los procesos que garanticen la operatividad del MCC. De este modo, todos los subsistemas y modalidades de la EMS tendrán una finalidad compartida y participarán de una misma identidad.

III. Mecanismos de gestión:

Los mecanismos de gestión que se enumeran a continuación son un componente indispensable de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, ya que definen estándares y procesos comunes que garantizan el apego al MCC bajo las condiciones de oferta especificadas en el SNB:

- **Formación y actualización de la planta docente** según los objetivos compartidos de la EMS. Este es uno de los elementos de mayor importancia para que la Reforma se lleve a cabo de manera exitosa. Los docentes deben poder trabajar con base en un modelo de competencias y adoptar estrategias centradas en el aprendizaje. Para ello se definirá el Perfil del Docente constituido por un conjunto de competencias.
- **Generación de espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos**, como lo son los programas de tutorías, teniendo en cuenta las características propias de la población en edad de cursar el bachillerato.
- **Definición de estándares mínimos compartidos aplicables a las instalaciones y el equipamiento.** Se establecerán criterios distintos para distintas modalidades.
- **Profesionalización de la gestión escolar**, de manera que el liderazgo en los distintos subsistemas y planteles alcance estándares adecuados y esté orientado a conducir de manera satisfactoria los procesos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior.
- **Flexibilización para el tránsito entre subsistemas y escuelas.** Esto será posible a partir de la adopción de definiciones y procesos administrativos compartidos. El MCC y el Perfil del Egresado del SNB proveen los elementos de identidad que hacen viable la portabilidad de la educación entre subsistemas e instituciones de manera simplificada.
- **Evaluación para la mejora continua.** La evaluación es indispensable para verificar el desarrollo y despliegue de las competencias del MCC, así como para identificar las áreas para la consolidación del SNB. Para tal efecto se instrumentará un Sistema de Evaluación Integral para la mejora continua de la EMS.

IV. Certificación Complementaria del SNB:

La certificación nacional que se otorgue en el marco del SNB, complementaria a la que emiten las instituciones, contribuirá a que la EMS alcance una mayor cohesión, en tanto que será una evidencia de la integración de sus distintos actores en un Sistema Nacional de Bachillerato. La certificación reflejará la identidad compartida del bachillerato y significará que se han llevado a cabo los tres procesos de la Reforma de manera exitosa en la institución que lo otorgue: sus estudiantes habrán desarrollado los desempeños que contempla el MCC en una institución reconocida y certificada que reúne estándares mínimos y participa de procesos necesarios para el adecuado funcionamiento del conjunto del tipo educativo.

Niveles de concreción curricular:

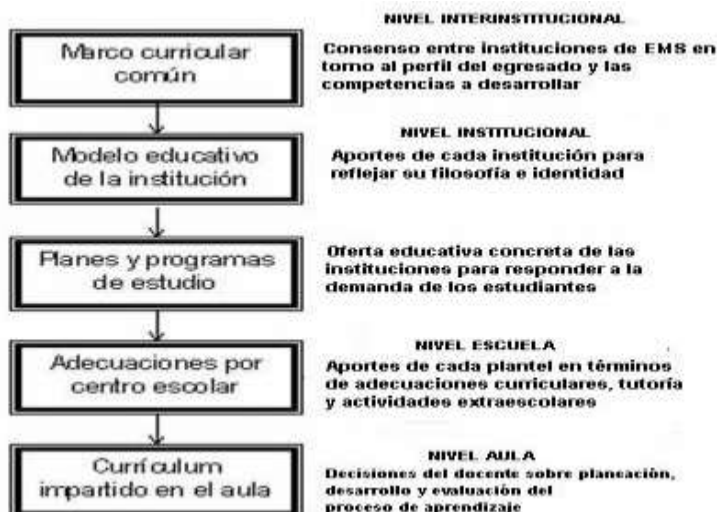
La Reforma Integral de la Educación Media Superior se llevará a cabo en distintos niveles de concreción, con respeto a la diversidad de la EMS y con la intención de garantizar planes y programas de estudio pertinentes.

- **Nivel interinstitucional.** Mediante un proceso de participación interinstitucional, se definirán los componentes del MCC y se especificarán los mecanismos de instrumentación de la RIEMS.

- **Nivel institucional.** Las instituciones o subsistemas trabajarán para adecuar sus planes y programas de estudio y otros elementos de su oferta a los lineamientos generales del SNB. Las instituciones podrán además definir competencias adicionales y complementarias a las del MCC, así como estrategias congruentes con sus objetivos específicos y las necesidades de su población estudiantil.

- **Nivel escuela.** Los planteles adoptarán estrategias congruentes con sus necesidades y posibilidades para que sus alumnos desarrollen las competencias que comprende el MCC. Se podrán complementar con contenidos que aseguren la pertinencia de los estudios.

- **Nivel aula.** Los docentes aplicarán estrategias congruentes con el despliegue del MCC a partir de las acciones que se lleven a cabo en el aula, con el objetivo de asegurar la generación del Perfil del Egresado de la EMS.



Los antecedentes, los principios básicos, el desarrollo de los ejes de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, y en general, la descripción y contenido del SNB en un marco de diversidad se detallan y amplían en el Anexo Único de este Acuerdo.

ARTICULO TERCERO.- La Secretaría de Educación Pública, a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior, con pleno respeto al federalismo educativo y a la autonomía universitaria, promoverá con los gobiernos de las entidades federativas y las instituciones públicas que impartan estudios del tipo educativo materia del presente Acuerdo, su participación en el proceso de Reforma Integral de la Educación Media Superior tendiente al establecimiento del SNB, mediante la suscripción de los instrumentos jurídicos correspondientes.

ARTICULO CUARTO.- Para la implementación y operación del SNB en un marco de diversidad, la Secretaría de Educación Pública, a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior, brindará a las autoridades educativas de las entidades federativas la orientación correspondiente.

TRANSITORIOS

PRIMERO.- El presente Acuerdo entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el Diario Oficial de la Federación.

SEGUNDO.- Se derogan las disposiciones que se opongan a este Acuerdo.

TERCERO.- La Secretaría de Educación Pública a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior, coordinará y emprenderá las acciones necesarias para que se inicie el proceso de implantación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, y el mismo se concrete en el ciclo escolar 2009-2010.

México, D.F., a 23 de septiembre de 2008.- La Secretaria de Educación Pública, **Josefina Eugenia Vázquez Mota**.- Rúbrica