



Universidad de Murcia
Facultad de Educación
Departamento de Didáctica
y Organización Escolar

TESIS DOCTORAL

***ANÁLISIS DE LOS FACTORES DETERMINANTES
DE LA BAJA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA
DE LA LENGUA ESPAÑOLA
EN OCTAVO GRADO, DISTRITO EDUCATIVO 15-05,
EN LA REPÚBLICA DOMINICANA***

**Doctorando
Tavito de los Santos Familia**

**Directores
Pedro Guerrero Ruiz
Ginés Lozano Jaén**

**DOCTORADO EN EDUCACION PARA
UNA SOCIEDAD EN CAMBIO
(Programa combinado entre la Universidad de Murcia, España y la
Pontificia Universidad Católica, Madre y Maestra, Santo Domingo, R. D)
Programa de Doctorado del Bienio 2008/2010
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
(Universidad de Murcia)**

ESTRUCTURA DE LA TESIS

ASPECTOS GENERALES.....	1
• Índice.....	2
• Agradecimientos.....	4
• Dedicatoria.....	5
• Introducción.....	6
CAPÍTULO I: TEMÁTICA Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	7
1. Título de la investigación.....	7
2. Ámbito temático en que se circunscribe.....	7
3. Planteamiento del problema.....	7
4. Hipótesis.....	9
5. Preguntas de investigación.....	9
6. Objetivo general.....	10
7. Objetivos específicos.....	10
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO: FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA DEL PROYECTO.....	11
1. Justificación.....	11
2. Contextualización.....	14
3. Conceptualización.....	15
4. Antecedentes.....	104
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.....	177
1. Métodos y técnicas.....	177
a) Tipo de investigación.....	177
b) Justificación del diseño.....	178
2. Variables e indicadores.....	179

3. Población.....	180
4. Selección de la muestra.....	180
5. Diseño de la recogida de los datos.....	184
6. Diseño procesual de las fases de la investigación.....	184
7. Materiales e instrumentos utilizados para la recogida de los datos.....	185
CAPÍTULO IV: PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.....	186
1. Diseño de presentación de los datos.....	186
2. Resultados del levantamiento de campo.....	186
a) Datos generales.....	186
b) Instrumentos de recolección de datos.....	187
c) Hallazgos significativos por centros.....	188
d) Resultados generales.....	191
• Conclusiones.....	215
• Recomendaciones.....	218
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	219
ANEXOS.....	227
INSTRUMENTOS DE RECABACIÓN DE DATOS.....	227
• Cuestionario de recolección de información dirigido a los estudiantes.....	227
• Cuestionario de recolección de datos dirigido a los docentes.....	230
• Cuestionario de entrevista dirigido a los directores de centros.....	231
• Ficha de observación en el aula.....	231

AGRADECIMIENTOS

En virtud del presente estudio, aprovecho para externar, el merecido y sincero agradecimiento a personalidades y entidades muy distinguidas, entre otras, como las que a continuación se citan:

- **DIOS TODO PODEROSO, EN SU SANTÍSIMA TRINIDAD: EL PADRE, EL HIJO Y EL ESPÍRITU SANTO.** Por ser mi sustento de vida orientación de todos mis proyectos positivos.
- **MTRA. LIGIA AMADA MELO DE CARDONA,** Ministra de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. Por haber depositado su confianza en mí al aprobarme la beca para el curso de estos estudios.
- **UNIVERSIDAD DE MURCIA,** en representación de su honorable equipo docente del Doctorado en Educación para una Sociedad en Cambio, impartido en la República Dominicana. Por contribuir con el desarrollo cultural, educativo, y científico de nuestro país, mediante el aporte de sus conocimientos.
- **PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA, MADRE Y MAESTRA (PUCMM),** en representación de su vicerrector y coordinador del doctorado Radhamés Mejía, por servir de puente y escenario para la formación académica, la preparación docente y el fortalecimiento de la educación dominicana.
- **DRA. AMPARO FERNÁNDEZ,** Directora del Departamento de Educación de la PUCMM, quien con su eficiencia profesional y humanística, ha servido de apoyo logístico y facilitación durante este proceso de formación, constituyendo un encomiable estímulo para su culminación.
- **MAESTRA. MERY ROSA GARCÍA,** Directora del Departamento de Grado, SEESCYT. Quien con sus orientaciones y atenciones me ha incentivado en el inicio y perseverancia del presente proyecto.

DEDICATORIA

Dedico la presente obra especialmente a mi familia, integrada por:

- Mi padre, Luciano de los Santos
- Mi fenecida madre, Cleotilda Familia
- Mis hermanos:
 1. Catalina de los Santos Familia
 2. Juanita de los Santos Familia
 3. Jesús María de los Santos Familia
 4. Atanasio de los Santos Familia
 5. Raymundo de los Santos Familia.

Por su apoyo incondicional a todos los proyectos útiles que he emprendido.

INTRODUCCIÓN

La educación constituye uno de los pilares primordiales para el desarrollo social, cultural y económico de una nación. El mundo globalizado de hoy, dominado por el vertiginoso auge telemático, donde cada país queda delatado ante el espejo de los otros, exige un alto nivel de competitividad, que sólo puede propiciarlo la formación académica.

La educación básica dominicana se ha visto afectada en los últimos años por un significativo descenso de su calidad, conforme lo han revelado numerosos estudios nacionales e internacionales. Esta situación ha llamado la atención de amplios sectores de la sociedad y ha suscitado iniciativas de colaboración en aras de superar las deficiencias que la aquejan.

Así como la educación junto a otros factores conforma las bases del progreso, intrínsecamente el sistema educativo requiere del dominio de algunas áreas específicas en que se sustenta el aprendizaje general; tal es el caso del conocimiento de la lengua vernácula y de las operaciones matemáticas, ambas fundamentales en el desarrollo de las competencias intelectuales o de razonamiento.

Motivado por este análisis hemos seleccionado el tema de la calidad de la enseñanza de la lengua española en República Dominicana, puesto que su comprensión es indispensable en la asimilación de las demás disciplinas mediante un proceso de estudio sistemático.

El estudio se plantea presentar una panorámica bastante aproximada sobre la realidad que reviste la enseñanza del español en uno de los distritos escolares del Sistema Educativo Dominicano, así como los factores que determinan la calidad, para con ello ofrecer a la posteridad datos relevantes y fehacientes que sirvan de pautas en la posible implementación de medidas correctivas.

CAPITULO I: TEMÁTICA Y PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN

I. Título de la investigación

ANÁLISIS DE LOS FACTORES DETERMINANTES DE LA BAJA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN OCTAVO GRADO, DISTRITO EDUCATIVO 15-05, EN LA REPÚBLICA DOMINICANA.

II. Ámbito temático

El tema de esta investigación se enmarca dentro de la calidad de la educación. Al mismo tiempo está vinculado con la formación del docente y el rendimiento académico.

III. Planteamiento del problema

La formación en la asignatura de la Lengua Española resulta fundamental, la misma comprende distintas dimensiones, debido al impacto que produce en la asimilación de las demás asignaturas y otras áreas del saber, como lo manifiesta Ortiz cuando nos dice:

“La realidad que se pone de manifiesto con los resultados de las evaluaciones de la lengua española tiene varias causas... la gestión escolar no ha asumido la reforma escolar... los profesores siguen en prácticas repetitivas y memorísticas de datos e informaciones...Se advierten, entonces, las razones del bajo rendimiento académico de los estudiantes de este nivel en las demás asignaturas y por tanto su escasa cultura general, pues la lengua es la vía expedita para la construcción, valoración y comunicación de los conocimientos y cultura” (Martha Ortiz en la parte de Educación de la “Sección Ciencia” del periódico El Caribe, de 16 de Julio de 2002, citado por Irene Pérez Guerra. La enseñanza del español: retos para la República Dominicana. P. 12).

La educación es un factor determinante en el desarrollo de la sociedad, y el lenguaje es la facultad humana que la propicia, puesto que las competencias cognitivas que adquirimos mediante el aprendizaje de la lengua nos preparan para el conocimiento en general. Es por ello que consideramos que la enseñanza del español con calidad, reviste una vital importancia en los países hispano-parlantes. Así lo avala la Doctora en Filología Irene Pérez Guerra, miembro de la Academia Dominicana de la Lengua y de la Academia de Ciencias de la República Dominicana, cuando sostiene:

Existe un consenso generalizado en la región de que mejorar el sistema educativo es fundamental para el progreso económico y para reducir las desigualdades de los pueblos...y...el dominio del lenguaje constituye uno de los elementos fundamentales en el desarrollo intelectual del individuo.

Entre las funciones más significativas de la asignatura de la Lengua Española se encuentra la propiciación al desarrollo en los discentes de las competencias intelectuales, como son el nivel de interpretación, la capacidad de análisis y la emisión de juicios; además de contribuir a la socialización y al entendimiento de otras áreas del saber, así como al perfeccionamiento de su nivel de expresión oral y escrita.

En los países latinoamericanos ha predominado un bajo nivel de rendimiento en los estudiantes en las asignaturas básicas, entre las que se cita el español, con excepción de Cuba., según investigaciones hechas por la UNESCO, a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, en el Primer Estudio Internacional Comparativo sobre el Lenguaje, Matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado, del año 1998.

“Los estudiantes cubanos alcanzaron los mayores puntajes en Lenguaje y Matemática. A excepción de Cuba, el nivel de logro en Lenguaje en la región es considerablemente bajo.” (P 13).

El estudio efectuado en el año 1998 reveló que entre los factores determinantes del rendimiento escolar en el Lenguaje y la Matemática en los alumnos de la región, ocupan

un lugar preponderante los factores internos de la escuela como los insumos y los procesos, representando aproximadamente las dos terceras partes:

Se comprueba que “los factores vinculados a la escuela” _insumo y procesos_, son los responsables de cerca de dos tercios de la variación en los resultados en el rendimiento de los alumnos.” (p. 13).

Asimismo se pudo constatar que un clima favorable en el aula ejerce mayor influencia en el rendimiento del estudiantado, que la suma del resto de los factores.

“Una de las comprobaciones más importantes del Estudio indica que la percepción que tienen los alumnos de un clima favorable en el aula, por sí solo, influye más en los aprendizajes que el efecto combinado de todos los demás factores.”(p. 13).

IV. Hipótesis

La calidad de la enseñanza constituye el principal factor determinante en el rendimiento de los alumnos en la asignatura de la Lengua Española de 8°. Grado del Nivel Básico, en el distrito escolar 15-05 de la educación dominicana.

V. Preguntas de investigación

- ¿Qué nivel de relación guarda la metodología del docente con el rendimiento académico?
- ¿Influye la actualización de los contenidos en la calidad de la enseñanza?
- ¿En qué medida impacta el grado de especialización del profesor en los resultados de los alumnos?
- ¿Cuál es el nivel de incidencia de las condiciones ambientales de la docencia, en el aprendizaje de los estudiantes?

- ¿Qué efecto producen las condiciones sociales de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

VI. Objetivo general

Identificar los factores que determinan la baja calidad de la enseñanza de la Lengua Española de Octavo Grado, en la República Dominicana.

VII. Objetivos específicos

- Determinar el nivel de pertinencia metodológica del docente.
- Examinar el nivel de actualización de los contenidos.
- Detectar el grado de especialización del profesor en la asignatura.
- Evaluar las condiciones ambientales en que se imparte la docencia.
- Descubrir cuáles son las condiciones sociales de los alumnos y sus efectos en el aprendizaje.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO: FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA DEL PROYECTO

I. Justificación

La enseñanza del español reviste gran importancia para la comprensión lectora y el consecuente aprendizaje de otras temáticas, sobre todo para quienes constituye su lengua materna.

Paz Battaner, de la Universidad de Barcelona, lo evidencia en su artículo intitulado “La investigación en enseñanza del Español como lengua materna: vocabulario y léxico, disponible en www.sociedad/ponenc-battecner.htm.

El autor entiende que la práctica dirigida y la reflexión metódica contribuyen al desarrollo de la competencia lingüística. En este sentido considera que la enseñanza del español a los que lo tienen por lengua materna constituye un objeto de estudio y análisis.

En el mismo orden sostiene que el léxico está concitando la atención “desde todos los puntos problemáticos del estudio de la lengua”. Así pues, tener un modelo de léxico resulta necesario para los gramáticos, semanticistas y educadores, entre otros profesionales.

La comprensión lectora o la lectura es el objetivo para lo cual sirve de instrumento el vocabulario (OC). No obstante, la calidad de la enseñanza del español va más allá y exige además expresión y uso personal del vocabulario.

Si tomamos como referente lo planteado en la citada fuente, los trabajos en torno a la enseñanza de la Lengua Española deben responder al objetivo de “servir de guía, norma y referencia a los docentes, en cuanto al grado de competencia léxica que un alumno tiene o debe tener y de la dificultad de comprensión que un texto requiere” (OC).

Asimismo propone como objetivos para el fortalecimiento de la enseñanza del léxico y del vocabulario:

- Promover a la comunidad de instrumentos de cohesión y referencia.
- Investigar modelos de funcionamiento y estructura del léxico en los niños y adolescentes de nuestra lengua.

La determinación de un cuerpo literario resulta esencial para el logro de tales propósitos. “La fijación del corpus es lo fundamental en trabajos de este tipo: sugeriríamos para él: literatura infantil y juvenil, libros de lectura escolar y de texto”, plantea Paz Battaner.

La matemática y el español son materias básicas, pero hay que resaltar que el español es nuestra lengua vernácula y, por lo tanto, la base de la comprensión de las demás asignaturas o disciplinas.

Las deficiencias detectadas por el Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación sobre el nivel de rendimiento en español de los estudiantes dominicanos, cuyos resultados no alcanzaron el promedio, en comparación con otros países de la región, inhabilita a gran parte al alumnado para una adecuada comprensión lectora, y, por ende, para el aprendizaje en otras áreas del conocimiento. Ello a pesar de hablar el mismo castellano, salvo algunas variaciones, que los demás países hispanoamericanos. Es obvio que de no intervenir, y para ello se requiere de investigaciones puntuales que determinen los principales factores que limitan la calidad educativa, los futuros recursos humanos del país contarán con una precaria preparación técnico-profesional.

La preferencia por el tema de la calidad de la enseñanza de la Lengua Española en octavo grado en la República Dominicana, se fundamenta en la necesidad y el interés de aportar datos y sugerencias pertinentes, que coadyuven a mejorar la realidad de la educación en el país; a los fines de superar los bajos niveles de calidad de nuestro sistema educativo, que nos han colocado en una posición, crítica a juzgar por los resultados de algunos estudios.

Entre las entidades que refrendan el estado de deficiencia de la educación dominicana se pueden citar el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, organismo de la UNESCO, en su primer y Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, conocido por sus siglas como SERCE; El Programa de Orientación y Medición Académica (POMA), del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT); la encuesta Gallup, auspiciada por el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) Y la Acción para la Educación Básica (EDUCA); la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD); el Consorcio de Evaluación e Investigación Educativa (CEIE) y la Dirección de Control y Evaluación de la Calidad Educativa del MINERD, a través de su programa de Pruebas Nacionales.

En sentido general la investigación comprende tres fases:

1. Exploración de la literatura científica,
2. Levantamiento de campo,
3. Interpretación y análisis de los resultados.

II. Contextualización

El presente estudio se encuentra circunscrito en el distrito educativo 05 de la regional 15, del Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). A continuación delimitamos cada una de las funciones y estructura de dichos organismos.

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD)

Es la institución estatal encargada del funcionamiento del Sistema Educativo Dominicano, regida por la Ley General 66-97 de Educación. Este Sistema está estructurado en orden jerárquico ascendente por centros educativos, distritos, regionales y el ministerio.

Dirección regional de educación

Es un organismo ejecutivo del Ministerio de Educación, quien designa su director, subordinado a un vice-ministerio. Son funciones de ella: la investigación, y planificación de la educación; la coordinación de los programas y proyectos; brindar asesorías en los aspectos técnicos y administrativos; así como la supervisión y regulación de los Distritos Educativos. (Ley General de Educación 66-97, Art. 109 y 110, p. 44).

Distritos educativos

Son “órganos descentralizados de gestión dependientes de las direcciones regionales de educación”. Su jurisdicción comprende uno o más municipios, dependiendo de la densidad estudiantil y los centros educativos. Su director es designado por el Ministerio de Educación, escogido de una terna presentada por la Junta Regional de Educación. Entre sus funciones están la evaluación de las ejecutorias de los planes y programas; y revisar la planificación en procura de su actualización y mejoría.

III. Conceptualización

Antes de presentar los datos respecto al tema de investigación sobre la Calidad de la Enseñanza de la Lengua Española en 8º. Grado del Nivel Básico, es necesario definir algunos conceptos relacionados que integran su literatura.

I. Evaluación de la calidad educativa

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC / UNESCO), en la reunión celebrada en Santiago de Chile, del 11 al 12 de Octubre del 2007, concibe la *calidad* integrada por cinco dimensiones consustancialmente ligadas: **equidad, relevancia, pertinencia, eficiencia y eficacia**. En tal sentido, para tener una visión global de la calidad, procedemos a detallar cada uno de estos conceptos.

a) Equidad

Una educación es equitativa cuando aporta los recursos y ayudas necesarios que permita a todos los estudiantes desarrollarse y obtener el mayor aprendizaje posible, conforme a sus capacidades (p. 7).

b) Relevancia

Para que una educación sea relevante debe promover “aprendizajes significativos” desde el punto de vista de las exigencias sociales y el desarrollo personal; para lo cual se requiere generalmente de la pertinencia (p. 8).

c) Pertinencia

La educación pertinente es aquella que resulta significativa para personas de distintos niveles en la sociedad y la cultura, y con diferencias de capacidades e intereses; de forma tal que puedan asimilar la cultura tanto global como local, que les permita desarrollar su autonomía, libertad e identidad (p. 9).

d) Eficacia

La eficacia educativa está determinada por la medida y proporción en que se logran los objetivos, basada en el derecho a la equidad, relevancia y pertinencia de los aprendizajes (p. 9).

e) Eficiencia

La eficiencia se refiere al costo con que se logran los objetivos. Está relacionada con el financiamiento de la educación, la responsabilidad con que ésta se maneje, y con los modelos de gestión institucional y la administración de los recursos (p. 10).

II. Calidad educativa en el sistema educativo dominicano

El concepto de calidad vigente en el Sistema Educativo Dominicano es el de una educación que propicia la construcción de conocimientos, valores y actitudes apropiados para la formación de personas libres, activos, críticos y conscientes, que posibilite la mejora en las condiciones de vida individual y social. Esto se puede comprobar en el Tomo 1 del Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana, titulado Situación de la Educación Dominicana, del Ministerio de Educación (2003, p. 42).

En la fuente citada se plantea como componente de la calidad los insumos y los procesos; entendiendo por insumos al currículo, los recursos didácticos y las competencias, esto es, la preparación del docente (p. 43)

La calidad educativa constituye uno de los aspectos más relevantes planteados por el Plan Decenal de Educación 2008-2018, del Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD); amparado en la Ley General de Educación, 66-97 (SEE, 2008, p. 70)).

El Ministerio ha venido aplicando las Pruebas Nacionales en 8º, curso con que concluye el Nivel Básico y a donde se dirige el presente estudio, desde el año 1992; con la finalidad de medir el rendimiento alcanzado por los estudiantes durante el nivel en las distintas áreas de la enseñanza; pruebas que se superan con una puntuación mínima de 65%.

Si atendemos a lo expuesto en el Plan Decenal 2008-2018, la calidad está determinada por la correspondencia entre las estrategias y los resultados de las políticas, programas y proyectos educativos. Además comprende la eficiencia de los procesos administrativos y las facultades del docente, cumplimiento del horario, así como los contenidos curriculares y los materiales empleados. Otros indicadores de la calidad educativa son los procesos de enseñanza-aprendizaje, las metodologías, la estructura y el ambiente pedagógico en que se ejerza la docencia.

Todas estas referencias nos aportan un concepto de la calidad educativa como un valor que integra los principales factores y agentes que intervienen en el Sistema de enseñanza, como son: docentes, metodologías, contenidos, recursos pedagógicos, ambientación, estudiantes, y los demás actores de la educación: familia, comunidad y administración; los cuales deberán trabajar en estrecha coordinación para garantizar los resultados y objetivos esperados de desarrollar efectivas competencias en los discentes.

III. Fundamentación teórica del idioma español

1. Conceptos fundamentales de la investigación lingüística

A continuación presentamos una serie de aspectos que integran la lingüística, que en un estudio sobre la calidad de la enseñanza del idioma español no debe faltar. Todos estos factores que se verifican en el acto comunicativo condicionados por las características e idiosincrasia de los usuarios de la lengua, han de ser analizados en el diseño curricular del español y tomados en cuenta a la hora de ser ejecutado por los docentes.

El lenguaje y la comunicación

Iniciamos por definir la **comunicación**. Se entiende por comunicación al efecto y la acción de transmitir un mensaje, sea esta intencional o involuntaria; que puede ser a través de síntomas, símbolos y signos. El síntoma permite captar una información sin que se lo proponga el transmisor, como la que percibimos ante una persona deprimida. El símbolo reproduce una información mediante objetos identificados con una idea o sentimiento, por ejemplo una bandera. Y los signos transmiten una información determinados por una cultura o contexto social, por ejemplo una señal de tránsito, y los signos lingüísticos que forman un idioma, que constituyen un sistema complejo utilizados por una comunidad de hablantes.

Sobre el **lenguaje** debemos precisar que es propio de los humanos, no por ser innato, sino aprendido; puesto que esa facultad de aprendizaje de un sistema complejo sólo se conjuga en el hombre, que le permite, no sólo expresar sus necesidades elementales, como las fisiológicas, sino también ideas abstractas.

El lenguaje se caracteriza por una doble articulación: unidades léxicas y unidades carentes de sentido. Las unidades léxicas las conforman los signos, y combinados

pueden producir unidades complejas; no obstante, también se pueden descomponer en unidades simples, como sonidos desprovistos de significado.

Es la doble articulación que enriquece el lenguaje humano, en el caso del español se hace con 24 fonemas que debidamente articulados generan una infinitud de mensajes. No así ocurre en los animales, que emiten un sonido para cada señal; siendo el más complejo el de los monos del sur de África o monos vervet, que alcanza veinte señales distintas (disponible en: http://html.rincondelvago.com/lingüística-española_1.html).

El lenguaje humano posee varios rasgos que lo caracterizan. Además de ser doblemente articulado puede crear mensajes nuevos: mensajes lúdicos, mentiras, y aludir a fenómenos de diferentes contextos espaciotemporales, no se limita al presente. Finalmente podemos citar también que se aprende culturalmente, no está confinado al instinto innato como ocurre con los animales.

El lenguaje está determinado por un **código**. El código es un conjunto de símbolos y signos con sus respectivas reglas de aplicación. Una vez actualizamos ese código, hacemos su adecuado uso, entonces se produce el **mensaje**.

Para que se efectúe la comunicación se requiere de algunos factores: emisor, receptor y mensaje, como también el canal por donde circula la información; pero para ello el código del mensaje debe ser de manejo común para el emisor y el receptor.

El lenguaje y sus funciones

El lenguaje cumple múltiples funciones. Entre estas funciones están: emotiva o expresiva, apelativa o conativa, poética, metalingüística, fática y referencial.

La función **emotiva o expresiva** se ejerce mediante interjecciones, entonaciones, interrupciones, entre otras. La **apelativa o conativa** es aquella en que el locutor trata de influir en el oyente, es el caso de la publicidad. En tanto que la función **poética**

tiene lugar cuando se utiliza la lengua con fines estéticos o literarios, caracterizado por la reelaboración lingüística del autor.

Por su lado, la función **fática** se manifiesta cuando el emisor busca constatar la efectividad de la comunicación, como el adecuado funcionamiento del canal por donde se transmite. En cuanto a la función **metalingüística** se cumple cuando se usa la lengua para hablar de sí misma, para definir conceptos o referirse a otro idioma. Por último, la función **referencial** emplea la lengua para evocar fenómenos en su contexto real, pues trata de referentes objetivos; en ella prevalecen los recursos deícticos y el lenguaje denotativo; como palabras de la oración adquieren primacía los sustantivos y los verbos, y como tipos de textos, los informativos, científicos y periodísticos.

El ser humano en su facultad de adquisición del lenguaje como un sistema complejo conformado por lengua y habla, es capaz de hacer abstracciones, conceptualizaciones y a la vez comunicarse por medio de él.

La lengua es conocida como el idioma y constituye un código que permite comunicarnos a partir de una serie indeterminada de elementos compartidos o una comunidad lingüística.

El habla es la materialización de la lengua o el acto de usarla, que se verifica en los individuos al comunicarnos.

El código ya lo hemos definido como un sistema complejo. Sin embargo, debemos puntualizar que el código puede ser oral y escrito. El **código escrito** indica el uso reglamentario de la lengua, sin olvidar que también éste toma como referencia el oral para su normatización. Respecto a la transmisión del mensaje, es el código oral, que constituye un sistema de comunicación directo, por lo que el escrito es un sustituto.

Diferencias internas de una lengua

En una misma lengua pueden advertirse algunas diferencias, dependiendo del contexto sociocultural que se trate.

Unas de estas diferencias son las diacrónicas, son las que se originan por la evolución de la lengua a través del tiempo. También tenemos las diferencias por zonas geográficas conocidas como diatópicas.

Otras diferencias que podemos encontrar son las diastráticas, que obedecen a factores socioculturales o al status de los hablantes; esto explica el que en muchas lenguas existan las variantes culta y vulgar. Y las diferencias diafásicas, que se verifican en una misma persona por la situación comunicativa en que se encuentre: formal o profesional e informal o personal.

Variedades de una lengua

Las variedades lingüísticas de una lengua están inversamente relacionadas con las diferencias mencionadas. En ese sentido en una lengua se pueden apreciar variedades sincrónicas, sintópicas, sinestráticas y sinfásicas.

Las variedades **sincrónicas** tienen lugar cuando una lengua se encuentra exenta de diferencias sincrónicas, como ocurre con el español del siglo de oro y el actual, que sigue siendo el mismo. Las **sintópicas**, también llamadas dialectos, están conformadas por las distintas manifestaciones lingüísticas a lo interno del territorio en que se habla una misma lengua.

En torno a las variedades **sinestráticas**, están determinadas por un grupo de hablantes con igualdad social, o donde no existen diferencias diastráticas. En tanto que las variedades **sinfásicas** se pueden constatar en el uso de la lengua mediante el mismo registro de habla; carecen de diferencias de tipo diafásicos, debido a que adoptan un solo estilo.

Frente a ese conjunto de variedades que presenta la lengua, la lingüística ha creado un sistema que posibilita su compatibilidad, y es el denominado *diasistema*; mediante el cual se logra armonizar los diferentes usos que tiene la lengua, de manera que sus hablantes puedan entenderse entre sí, pese a las diferencias, en lugar de integrar otros idiomas o conformar grupos lingüísticos aislados.

Tenemos el caso de los dialectos que, aunque constituyen diferentes formas, son inteligibles por los hablantes de la misma lengua. Estas diferencias en la forma de habla de un idioma se efectúan en un mismo territorio político. También están caracterizados por compartir entre sus hablantes el mismo sistema de escritura y tradición literaria.

Como habíamos significado, la lengua se compone de unidades que combinadas transmiten la información. La unidad mínima de ese sistema la conforman los **fonemas**, que representan los sonidos. Estas unidades carecen de sentido y son diferentes entre sí. Así pues, el fonema posee por características que es fonológico, indivisible, diferenciador y abstracto.

Decimos que son abstractos porque no son sonidos en sí mismos, sino modelos fónicos, por lo que para un fonema se pueden producir varios sonidos por distintas personas. Empero, el sonido es el acto de pronunciación de un fonema.

Diferencias entre los sistemas de comunicación

Ya hemos convenido en que existen dos códigos, oral y escrito, o una doble articulación en una lengua; y que el lenguaje oral es un sistema directo, y el escrito, en cambio, un sistema sustitutivo. El sistema de comunicación directo es autónomo, más el sustitutivo es la representación o traducción de otro.

Entre los sistemas de comunicación sustitutivos ocupa el primer lugar el escrito; otros códigos, como por ejemplo el braille, son de segundo grado con respecto a la lengua hablada. Lo que significa que la representación más fiel y reproductora del lenguaje oral es la escritura.

Finalmente, cabe citar los códigos independientes de la lengua, que son también sistemas directos, siendo el lenguaje matemático uno de ellos, dado que sus elementos o caracteres son de orden universal.

2. Breve reseña del español

Antes de profundizar más en la investigación, hagamos un pequeño recuento sobre el proceso evolutivo del español; con tal de forjarnos una visión más acabada sobre su conformación y su impacto social.

El idioma español se conoce también como castellano, y es una lengua romance ibérica. Es usado como lengua oficial, junto a otras cinco, por la Organización de las Naciones Unidas. El español ocupa el tercer lugar entre las lenguas maternas, por su número de hablantes, precedido, por el chino, mandarín, y el inglés; mientras que como segunda lengua, para el 2001 ya era hablado por 450 y 500 millones de personas.

El español es una continuación del latín vulgar del siglo III a. C., como ocurrió con las otras lenguas romances. Pero a diferencia del resto de las lenguas, es la que ha logrado mayor expansión.

En su calidad de lengua extranjera está en segundo lugar dentro de las más estudiadas mundialmente, con unos 14 millones de estudiantes, tras el inglés. En tanto que otras fuentes indican que los estudiantes del español sobrepasan los 46 millones, diseminados 90 países, Panace@, vol. 2, núm. 6, del mes de diciembre del 2001.

2.1 El nombre de *español*

El español es también llamado castellano; pues, tanto en el Diccionario normativo de la Real Academia Española, como en el Diccionario panhispánico de dudas, que fue aprobado por las entonces 22 academias de la lengua española con carácter normativo, se conciben como sinónimos los conceptos de español y castellano.

Igualmente acatan ambas denominaciones la Asociación de Academias de la Lengua Española, integrada por las academias del español de todos los países de habla hispana. Sin embargo prefieren la denominación de *español*, por ser empleado por otros idiomas nacionales: “spanish”, “espnhol”, “espagnol”, “spanisch”, “spagnolo”, etc.

Un factor que contribuyó extraordinariamente a la expansión del español fue el descubrimiento y colonización del continente americano. Posteriormente se derivaron del español muchas variantes dialectales, que se diferencian en su vocabulario y pronunciación, aun sin desprenderse de su fuente original; con el gravamen de que reciben la influencia de los idiomas de los nativos (náhuatl, guaraní, taíno, maya, quechua, entre otros), que contribuyeron a la formación lexical.

En España hay cuatro lenguas que son las más habladas actualmente: español, catalán, gallego y el euskera. Las tres primeras se derivan del latín, pero el origen del euskera aún no se ha determinado. No obstante, existen otras lenguas, tales como: el aranés, lengua cooficial en su territorio, el Valle de Arán, donde se habla el gascón, del cual resulta ser dialecto o procedente; y otros dialectos del español, puesto que no alcanzaron el nivel de lengua, de origen latino como el aragonés y el leonés. El idioma español abarcó toda la Península Ibérica y se amplió de forma consolidada en América, para beneficio cultural de los hispanohablantes.

Cobra mucha relevancia la lengua vascuence, por ser la única en resistir todo el proceso de romanización de la península, el cual se hablaba en el Norte de la

Península Ibérica desde antes de la invasión de los romanos; a sabiendas que los celtas, entre otras zonas, se asentaron en el territorio de la actual Galicia.

Otra invasión que se produce es la de los germanos en el s. V; se asume que adoptaron el latín e influenciaron la lengua romana. Más tarde tiene lugar la ocupación de los árabes, que hizo a los cristianos resguardarse en el norte de la Península, retrocediendo del lugar en que se encontraban inicialmente. Dado su incomunicación, por el difícil acceso a estas zonas del Norte, la lengua fue evolucionando entre sus propios núcleos, con lo cual se originaron las demás lenguas españolas derivadas del latín de Este a Oeste, llámese catalán, aragonés, castellano, leonés y gallego (Cubero, Javier. La diversidad lingüística en España. En: Cultural Antonio de Nebrija, 1996-2008).

3. Documentos Normativos

El uso de la Lengua Española está regido por algunas entidades que regulan y determinan su corrección, mediante documentos que, por su carácter oficial, son denominados normativos: gramáticas, diccionarios y ortografías.

La primera gramática del español la publicó Antonio de Nebrija, en Salamanca, en el siglo XV, constituyéndose también en el primer tratado de gramática de una lengua vulgar europea.

El idioma español cuenta con una serie de documentos que norman o reglamentan su uso. Estos documentos se pueden clasificar en dos grandes renglones, documentos normativos oficiales y documentos normativos no oficiales.

Entre los **documentos normativos oficiales** se pueden citar las obras de la Real Academia Española, como son: “*Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*” (1931). El *Apartado de Fonología*, que describe el sistema fonológico del español (fonemas, sílabas, procesos fonológicos, fonotaxis, acento y entonación). Otros documentos de la Real Academia son la *Ortografía* (1999) y el *Diccionario*

(2001), tratan sobre la pronunciación y su impacto ortográficos, como los diptongos o hiatos formados por las dos vocales cerradas: [ui] e [iu], sobre los cuales determina su acentuación.

Entre los **documentos normativos no oficiales** tenemos los que son descriptivos; pues más que regular, describen el uso del idioma, partiendo del estudio de los casos aplicados. Las dos obras de mayor trascendencia son el “*Manual de pronunciación española*” (1918) y el “*Compendio de ortografía española*” (1928) de Navarro Tomás (Carbó y otros, 2003).

Una obra fundamental para el aprendizaje y el uso formal de la *Lengua Española es la Gramática básica del estudiante de español* de Rosario Alonso y otros (2006), la cual constituye uno de los documentos normativos de la lengua. Está diseñada para su uso en el aula, como para promover el aprendizaje autónomo, y tiene por finalidad la enseñanza de la gramática sin recurrir a un orden estricto. Para tal propósito el texto se encuentra lo suficientemente ejemplificado e ilustrado y se apoya en los trabajos comprensivos y significativos.

En cuanto a la temática, su estructura comprende seis secciones, en cada una de las cuales se trabaja un aspecto gramatical: sustantivos y adjetivos, determinantes, pronombres personales, verbos, preposiciones y oraciones. Finalmente el manual incluye un anexo de los modelos de verbos regulares e irregulares, y los puntos ortográficos fundamentales (disponible en: <http://blogs.ihes.com/formacion-ele/?p=12>).

4. La Real Academia Española

La mayor autoridad en la reglamentación del idioma español es la Real Academia Española. La misma fue fundada en el año 1713. Durante los años 1726 al 1739 compuso el *Diccionario de "Autoridades"*; en el 1741, publicó la Ortografía, y en 1771 creó la Gramática.

A la Academia se le concibe como la entidad que dictamina tanto lo que debe decirse, como lo que no se debe decir. No obstante, hay quienes consideran que la lengua no está bajo el control de la Academia, sino que pertenece a sus hablantes y que lo correcto es lo que existe, lo que la comunidad valida como bueno.

En este orden es justo resaltar que la misma Academia al momento de dictaminar una forma de uso de la lengua, recurre al legado de los llamados buenos autores. De modo que la finalidad de la Academia, más que imponer es informar; bajo el entendido de que la validez o legitimidad de un diccionario o gramática está supeditado al nivel de conformidad que exista entre ellos y la lengua culta común.

En lugar de mandar, la Real Academia Española orienta sobre el uso formal que debe hacerse del idioma. Manuel Seco, en su artículo "*La Academia Española ante el poder de los hablantes*". En: Asociación Cultural Antonio de Nebrija (1996-2008), distingue dos tipos de posturas: una **purista** y otra **realista**.

Seco juzga de **purista** la concepción estática y perfecta de la lengua, que rechaza los cambios e innovaciones que ésta experimenta, desestimando que la lengua es un instrumento social y es la comunidad de hablantes que está facultada para adaptarla a sus necesidades y cambios. En tanto que la postura **realista** y crítica es capaz de ajustar los extranjerismos a la formalidad, significando esto un extraordinario aporte lingüístico a la enseñanza del español.

En esa misma dirección debemos estar conscientes que la academia no ejerce dominio sobre el idioma, como tampoco los gramáticos. Pese a ello, la unidad

lingüística se alcanza debido al instinto de comunicación de los hablantes, que los lleva a preservar el la lengua como medio o instrumento para obtener dicho propósito.

La Nueva gramática básica de la lengua española, lanzada el 27 de septiembre del año 2010 y presentada por primera vez en Latinoamérica en el XIV Congreso de la Asociación de Academias de la Lengua (ASALE), en Panamá; es una gramática bien ejemplificada y didáctica, dirigida, en opinión de su coordinador, Salvador Gutiérrez Ordóñez, a las personas con formación gramatical básica; pues el reducido manual presenta entre sus características que es accesible, claro, y ordenado; que a la vez constituyen sus objetivos de planificación. Apenas cuenta con 300 páginas, versus 4,000 que contiene la versión extensa publicada en el 2009.

La misma incluye recomendaciones de usos más correctos. En concepción del académico hispano-peruano, Premio Nobel de Literatura 2010, Mario Vargas Llosa, esta gramática, al ser sumamente didáctica, resulta de gran utilidad para las escuelas (disponible en: ABC.es/agencia/noticia.asp?noticia).

Recientemente la Real Academia Española publicó la “*Ortografía básica de la lengua española*”, la cual resultó más manejable y accesible que el manual publicado en diciembre de 2010.

La obra fue editada por Espasa Calpe, y es una ortografía clara, razonable y explicativa, producto de las críticas a los anteriores manuales y síntesis de las tradicionales reglas ortográficas, así como de las nuevas.

Según Salvador Gutiérrez Ordóñez, académico responsable de la Ortografía de la lengua española, esta ortografía es común a todos los hispanohablantes de todo el mundo. Para el citado catedrático “la ortografía es el código que mejor refleja la unidad de la lengua española”. También sostiene que, en lugar de las nuevas tecnologías, los grandes enemigos de la correcta escritura son “la relajación de la enseñanza y la falta de apreciación del valor estético y de unidad que tiene la ortografía.

Asimismo dirá que quien escribe más, si comete faltas ortográficas es porque no ha aprendido ortografía. En tal sentido dirá que la culpa no es de los ordenadores; por tanto, afirma que la solución no radica en hacer inquisición y acusar, sino en hacer educación (Diario Sí “Cultura y ocio”, disponible en: redacción@diariosi.com).

5. Aportes del Instituto Cervantes y otras instituciones al español

Una de las instituciones que han contribuido a la enseñanza del español es el Instituto Cervantes. Con sus obras y programas de eventos ha logrado una mayor unificación y afianzamiento de su uso y enseñanza-aprendizaje.

Sus objetivos y contenidos de enseñanza del español están comprendidos de manera actualizada en los tres volúmenes que constituyen la obra “Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia del español”. Esta planificación responde a los seis niveles de progresión en el aprendizaje de lenguas, establecidos por el marco común europeo de referencia del Consejo de Europa (Plan Curricular del Instituto Cervantes, 2006).

La obra se encuentra estructurada de la siguiente manera: El primer volumen incluye los niveles A1-A2, que corresponden a la etapa básica o de iniciación. El segundo abarca los niveles B1-B2, dirigidos a la etapa intermedia o de uso independiente de la lengua. El tercer volumen incluye los niveles C1-C2, que comprenden la etapa avanzada-superior o de uso competente de la lengua.

Esta extraordinaria obra realza el idioma español, colocándolo al más alto nivel en cuanto al análisis lingüístico se refiere y la descripción de sus contenidos. Con ello el Instituto Cervantes se propone dotar a nivel mundial a los docentes de español de un recurso didáctico necesario y al mismo tiempo el afianzamiento de la calidad de su enseñanza en los diferentes centros que integran la red. De igual forma cumple con su misión en el desarrollo de programas que contribuyan a analizar y describir mejor el español.

5.1 Objetivos de la dirección académica del Instituto Cervantes

El Instituto Cervantes en su misión de contribuir al fortalecimiento y cobertura del español a través de su Dirección Académica se ha trazado como objetivos: organizar cursos de lenguas (española y cooficiales) en España; expedir Diplomas de Español como Lengua Extranjera; actualizar los métodos de formación docente; apoyar a los hispanistas; y participar en los programas de difusión del idioma español.

Algunas de estas líneas de acción las ejecuta a nombre, bajo la anuencia y la cooperación de instituciones oficiales como el Ministerio de Educación de España y la Real Academia Española de la Lengua.

5.2 Funciones del Instituto Cervantes en pro-desarrollo del español

Las funciones que lleva a cabo el Instituto Cervantes en afianzamiento de la Lengua Española se orientan hacia diferentes campos: la enseñanza de la lengua; la formación magisterial y la evaluación y certificación.

En la enseñanza de la lengua, ejecuta programas que se imparten a través de la red de centros en el mundo, conforme a las necesidades de cada zona, ya sean idiomáticas o socioculturales. Como medida de actualización curricular, se aplican las herramientas de Internet y las tecnologías de la información y la comunicación.

En el orden de la formación profesoral, estos programas se imparten en los centros de la red como en los de la sede del Instituto en Alcalá de Henares. La preparación incluye un Master de formación de profesores, además de otras actividades en conjunto con otras instituciones de educación superior.

La evaluación y la certificación se dirigen a garantizar la calidad de la enseñanza de la lengua española, la cual debe realizarse con eficacia a nivel mundial. Esta labor comprende el otorgamiento de títulos oficiales concedidos por el Instituto a nombre del Ministerio de Educación de España, los cuales acreditan la competencia y el

dominio en el idioma; como es el caso del Diploma de Español como Lengua Extranjera.

Otras prácticas que realiza el Instituto Cervantes de notable importancia como apoyo al español son sus ejecuciones de proyectos de difusión e investigación lingüística mediante congresos y publicaciones (disponible en: informa@cervantes.es).

5.3 Medidas de supervisión de calidad implementadas por el Instituto Cervantes

El Instituto Cervantes y la Universidad de Alcalá suscribieron un acuerdo en septiembre del 2001, en que la Universidad de Alcalá pasaría a asesorar oficialmente las emisiones de dictámenes sobre la calidad de la enseñanza del español como segunda lengua a los centros de la “Red de Centros Asociados” al Instituto Cervantes.

La Universidad de Alcalá ha participado en la inspección y certificación de la “Calidad en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera” (CEELE) que, a través de su Departamento de Filología y la Asociación por el Progreso del Español como Recurso Económico (E/RE), se han otorgado a instituciones que enseñan español.

Entre las consideraciones del acuerdo están los requisitos a los que deben someterse las instituciones que deseen impartir cursos de español los cuales deberán solicitarlo a la Universidad de Alcalá. Según lo establecido por el Instituto Cervantes para asegurarse del cumplimiento de los requisitos, la Universidad deberá hacer una visita a los centros solicitantes y emitir un informe académico o dictamen. Los profesores responsables de la visita son escogidos por el Departamento de Filología y el Vicerrectorado de Extensión de la Universidad.

Entre las competencias o aspectos a supervisar en las visitas están: la actividad académica, la calidad docente, las instalaciones, el equipamiento, la organización administrativa y la publicidad.

Instalaciones y equipamiento

Como requisito mínimo el centro debe cumplir con lo siguiente:

- _Un área no menor de 150 metros cuadrados; dos aulas en el edificio principal y una sala de usos múltiples.
- _Disponer de dos magnetófonos y un vídeo para el uso en la enseñanza.
- _ Instalaciones, mobiliarios, dotación de recursos y servicios necesarios.

Organización administrativa

- _ Disponer de, por lo menos, una persona competente para las tareas administrativas, caracterizada por la eficiencia en el desempeño de la función.
- _El método debe orientarse hacia el servicio al cliente.

Publicidad

El centro como instrumento de comunicación debe contar con un folleto publicitario con las informaciones necesarias sobre los precios por matrícula de los cursos y servicios, e indicar de modo sincero la oferta académica.

Las visitas por parte de la Universidad de Alcalá a los centros pueden tomarse uno o más días, para lo cual no debe alterarse la normalidad de las operaciones del centro. El quipo evaluador puede acceder libremente a las dependencias e instalaciones, así como a las actividades académicas y a los documentos oficiales: expedientes del profesorado, centro de documentación bibliográfica, organigramas, entre otros.

Asimismo los representantes de la Universidad pueden entrevistar a cualquier persona que considere pertinente para el suministro de información del centro: personal administrativo, docentes, y alumnos; y podrá auxiliarse de la observación para la verificación y obtención de datos (Álvarez y otros, 2010).

6. Teorías lingüísticas

La didáctica de la lengua española es una aplicación de la didáctica general; a lo cual se suman también otras perspectivas de estudio del lenguaje como: la sociolingüística, la psicolingüística y la etnolingüística. Pero la disciplina que mayormente se encarga del estudio de la lengua, entre todas ellas es la didáctica lingüística, en torno a la cual han surgido varias posturas.

Existen diferentes teorías acerca de la adquisición de la lengua. Entre ellas encontramos la gramática tradicional, la gramática estructural; la gramática generativa; y la gramática textual, que concibe como texto una manifestación verbal que se da dentro de una situación comunicativa, que puede ser oral o escrito.

Entre estas teorías no debe faltar el enfoque comunicativo de Javier Zanón, que en sus estudios aborda el método transformacional de Chomsky, que a la vez se opone al estructuralismo y al conductivismo.

6.1 El enfoque tradicional

Empezaremos por tratar el enfoque tradicional, por ser el primero de todos en aplicarse en la enseñanza.

El enfoque y la gramática tradicionales se basan en la autoridad de autores clásicos. Reducen el aprendizaje de la lengua al conocimiento gramatical y de las

competencias comunicativas. Es un método apto mayormente para adultos, puesto que usa la técnica memorística y repetitiva.

El método tradicional tiene su origen en las gramáticas grecolatinas del s. II a.C., y se extiende hasta los años 60 y 70, donde el aprendizaje de la lengua consistía en saber gramática, que era el arte de hablar y escribir bien; la gramática ejercía una función retórica en lugar de comunicativa.

La gramática tradicional estudia diacrónicamente la lengua, iniciando por el origen de las palabras y pone énfasis en identificar las partes de la oración. Es un enfoque que carece de una visión integral y completa acerca del idioma.

Crítica a la formalidad y al método convencional en la enseñanza de la lengua

Michael Long (1997) en su artículo *La atención a la forma en la enseñanza de la lengua mediante tareas* (traducido por Mario Gómez del Estal Villarino), critica el método de enseñanza basado en el aspecto formal de la lengua, destacando algunas limitaciones que consideramos dignas de mención.

Plantea que el método tradicional estructura la enseñanza de la lengua en factores como fonemas, las palabras y su orden, esquemas sintácticos, nociones, funciones, patrones entonativos, entre otros. El dominio de estos sílabos sintéticos, estructural o nociofuncional, bajo una determinada secuencia es lo que propicia el progreso; pero sin un efectivo ejercicio de la comunicación.

Entre las debilidades que Michael Long destaca del método tradicional está la desatención a las necesidades, éstas no se analizan, lo que conlleva a que se enseñen aspectos irrelevantes para el alumno y descuiden otros que sí son pertinentes. También dificulta el aprendizaje la gradación lingüística léxico-gramatical, por estar dirigido a un nivel determinado y restringido de hablantes, por lo que la lengua resulta concebida como sistema y no en función del uso.

Otro aspecto interesante lo constituyen las etapas por las que transitan los alumnos, que supuestamente indica su desarrollo. Ahora bien, la superación de los ítems y el

dominio de las competencias no se verifican repentinamente de un momento a otro, sino que es procesual. Asimismo en este método se trabajan separadamente contenidos que requieren de la relación con otros. Además de que la secuencia de aprendizaje no guarda una total correspondencia con la secuencia de enseñanza, pues no siempre lo que se trata de enseñar es lo que se aprende.

La enseñanza centrada en las formas puede generar desmotivación y su consecuente deserción de los estudiantes. En conclusión, para Michael Long, en lugar de muchos estudiantes de idiomas aprender mediante la atención a las formas, como sostienen los tradicionalistas, lo logran pese a ellas y a los fracasos.

6.2 El estructuralismo

Los autores Villalba Martínez y Hernández García en su texto “Concepto de lengua y teorías de aprendizaje en el enfoque comunicativo de idiomas”, publicado en Cuadernos de Bitácora; reseñan de manera sintética algunas teorías en materia lingüística que se han debatido en los últimos años. Específicamente se refieren al estructuralismo, la gramática generativa y la competencia comunicativa; anteponiendo el enfoque comunicativo a la corriente estructuralista.

En su crítica indican que el **estructuralismo** (también conocido como audiolingual) es una corriente lingüística que reduce la lengua a un conjunto de reglas fonéticas, morfosintácticas y léxicas; siendo el objetivo primordial del aprendiz el conocimiento de dicha estructura. Como puede notarse, la lengua constituye en esta acepción un sistema rígido y cerrado, cargado de estructuras.

La gramática estructural se remonta a los inicios del siglo pasado. Su padre fue Ferdinand de Saussure. Esta visión concibe la lengua como un producto social; por tanto, de una lengua pueden surgir varias, atendiendo a los sociolectos, lo que hace que las normas gramaticales no sean determinantes.

Para esta teoría la lengua es un sistema estructurado, cuya unidad de análisis es la oración. Sus adeptos creen que la lengua puede aprenderse mecánicamente, por ser ésta un conjunto cerrado.

6.3 El generativismo

El **generativismo** de Chomsky superó la concepción estructuralista, al reconocer el aspecto subjetivo de la lengua; entiende la lengua como competencia, no como estructura. A la vez que diferencia la competencia de la actuación lingüística, prestando atención sólo a una de ellas: la competencia lingüística. Para este autor todas las lenguas poseen rasgos comunes, debido a que provienen de una lengua única o lengua madre.

N. Chomsky no se limita a una única gramática para la enseñanza de la lengua, sino que adapta los aportes de otras gramáticas. Le confiere a la gramática un valor innato en los individuos. El niño al nacer adquiere una pre-gramática o gramática asimétrica, cuyo desarrollo estará influenciado por el medio.

Concibe dos tipos universales, los denominados fuertes y débiles, en alusión a algunos aspectos gramaticales. Al grupo de los fuertes pertenecen el sujeto, el verbo y el predicado. Mientras que al grupo de los débiles lo integran los morfemas de género y número, prefijos, sufijos, enfixos y los modos.

Sostiene la tesis de la competencia lingüística en el niño, arguyendo que a esa temprana edad ya pueden producir y comprender lo aún inaudito para ellos. Con su teoría, Chomsky se convirtió en un defensor del papel creativo del lenguaje y en un opositor del aprendizaje memorístico.

Esta teoría chomskyana va ser confrontada por Hymes en 1965, arguyendo que la actuación por él planteada no toma en cuenta el aspecto sociocultural; pues tanto el uso como los usuarios determinan la **competencia comunicativa**, lo cual se diferencia de la competencia gramatical chomskyana.

La competencia comunicativa es concebida por Canale y Swain, 1980, como ciertas facultades de conocimiento de una lengua, que incluye su léxico y uso convencional que la sociedad o comunidad de hablantes hace de la misma.

Teorías subyacentes en el enfoque comunicativo

Al analizar el aprendizaje lingüístico en los niños, nos enfrentamos a dos dificultades fundamentales, una relativa a la construcción del sistema comunicativo o problema lógico; y otra concerniente al proceso de adquisición de la lengua o problema de desarrollo. Al respecto, Krashen (1983), en su teoría del Modelo del Monitor va a concebir dos procesos que originan el conocimiento de la lengua, que son la adquisición y el aprendizaje. A la vez que plantea que las reglas nos sirven de guía para en el proceso del conocimiento y en la corrección de errores cometidos.

La adquisición se produce a través del subconsciente, manera automática, propio de la internalización del niño. No obstante, el aprendizaje se produce de modo consciente y reflexivo, mediante la internalización en ambientes formales por parte del adulto.

Empeñados por explicar estos procesos lingüísticos o problemas lógicos y de desarrollo, han surgido diversas teorías, como la de la Gramática Universal (G U), que en la visión de Chomsky, 1986, la determina la facultad innata de la mente de producir el lenguaje mediante la interacción de la experiencia, que capacita al sujeto para conocer cualquier lengua.

Otras teorías importantes en el enfoque comunicativo son la **gramática contrastativa**, el **análisis de errores** y la **interlengua**, que considera a los demás sistemas lingüísticos con sus propias características, como lo plantea Selinker, 1992.

George (2007) guarda cierta coincidencia con la gramática generativa, al destacar la facultad innata del lenguaje en los seres humanos, refiriéndose a la genética

determinada por las áreas especializadas del cerebro, como el área de Broca y Wernicke.

Concibe la lingüística en su interacción con la psicología, sobre todo en el estudio del lenguaje en la infancia, ya que a esa temprana edad se puede aprender hasta tres idiomas simultáneamente.

6.4 La gramática textual

La gramática textual considera el texto como manifestación verbal oral o escrita. Para Bernardez el texto es una unidad lingüística comunicativa y verbal de las personas. El texto está caracterizado por ser comunicativo, pragmático y estructurado; y posee las siguientes propiedades: adecuación, coherencia, cohesión, estilística y presentación.

La adecuación del texto consiste en que el mismo sea efectivo y cumpla su propósito para lo que fue concebido; por lo que requiere del dominio de la diversidad lingüística.

La coherencia. Según Van Dijk existen tres niveles de coherencia: local, lineal y global. La coherencia local, también conocida como micro-estructural se verifica al interno de la frase; la lineal o macro-estructural está determinada por la interrelación que existe entre las frases y las oraciones del texto; y la global, a la cual se le denomina superestructural, comprende todo el texto o el tema en general.

También se necesita el manejo de otros factores para garantizar la coherencia textual, como son: cantidad de información, calidad de expresión de las ideas y la estructura propia del texto. La cantidad de la información no debe ser exagerada ni muy reducida; la calidad se expresa en la claridad con que se expongan y desarrollen las ideas, que implica la explicación del léxico técnico especializado, si el texto va dirigido a un público general. En cuanto a la estructura, el emisor debe conocer el

tipo de texto y cómo se estructura, o la secuencia lógica que conlleva o encierra su producción.

La cohesión. Ésta se efectúa haciendo uso de una serie de elementos propios del discurso que expresan relación o sirven para unir conceptos que permitan mantener la integridad y sistematización del texto, y la conexión de las ideas; evitando las anáforas o repeticiones, para lo cual se pueden emplear pronombres y sinónimos.

La estilística se refiere a la variedad lingüística, el bagaje lexical y la diversidad de recursos que posee el emisor, que le permiten producir un discurso o texto con buena elocuencia dinamismo y elegancia.

La presentación la va a determinar la forma en que se exprese el texto: entonación, pausas, gestos, buena dicción, mirada al auditorio; si es escrito, entonces se requiere buena caligrafía, márgenes, ilustraciones y exposición de títulos.

6.5 El enfoque comunicativo

Teorías subyacentes en el enfoque comunicativo

Al analizar el aprendizaje lingüístico en los niños, nos enfrentamos a dos dificultades fundamentales, una relativa a la construcción del sistema comunicativo o problema lógico; y otra concerniente al proceso de adquisición de la lengua o problema de desarrollo. Al respecto, Krashen (1977), en su teoría del Modelo del Monitor (citado por Villalba y Hernández) va a concebir dos procesos que originan el conocimiento de la lengua, que son la adquisición y el aprendizaje.

La adquisición se produce a través del subconsciente, manera automática, propio de la internalización del niño. No obstante, el aprendizaje se produce de modo consciente y reflexivo, mediante la internalización en ambientes formales por parte del adulto.

Empeñados por explicar estos procesos lingüísticos o problemas lógicos y de desarrollo, han surgido diversas teorías, como la de la Gramática Universal (G U), que en la visión de Chomsky, 1986, la determina la facultad innata de la mente de producir el lenguaje mediante la interacción de la experiencia, que capacita al sujeto para conocer cualquier lengua.

Otras teorías importantes en el enfoque comunicativo son la **gramática contrastativa**, el **análisis de errores** y la **interlengua**, que considera a los demás sistemas lingüísticos con sus propias características (Selinker, 1992, citado por Villalba y Hernández).

George (2007) guarda cierta coincidencia con la gramática generativa, al destacar la facultad innata del lenguaje en los seres humanos, refiriéndose a la genética determinada por las áreas especializadas del cerebro, como el área de Broca y Wernicke.

Concibe la lingüística en su interacción con la psicología, sobre todo en el estudio del lenguaje en la infancia, ya que a esa temprana edad se puede aprender hasta tres idiomas simultáneamente.

El enfoque comunicativo estudia la lengua bajo una visión instrumental, considerándola como medio o herramienta para comunicarse. Supera el formalismo tradicionalista y estructural, para centrarse en la práctica; busca desarrollar la comunicación en el aula mediante la creación de actividades, recursos, y dinámicas que lleven al estudiante a usar adecuadamente la lengua y a aprender a comunicarse de un modo efectivo según la necesidad y la circunstancia.

Otra perspectiva lingüística del enfoque comunicativo es la funcional. La comunicación responde a una necesidad o interés; por ende el desarrollo de la facultad del lenguaje en el individuo estará orientado a saciar sus objetivos o expectativas. Por tanto, una estrategia idónea para el aprendizaje es la enseñanza mediante la práctica.

El ejercicio de la lengua en las mismas actividades en que ha de emplearse produce doble efecto: el aprendizaje lingüístico y la solución de problemas o satisfacción de necesidades. De tal forma que a través de esta técnica el enfoque comunicativo no sólo incentiva el aprendizaje de la lengua en el estudiante, sino también el aprender a hacer.

Cabe destacar también del enfoque comunicativo el procedimiento metodológico, que varía el orden convencional en que se produce la enseñanza. Cuando lo tradicional es enseñar partiendo de la teoría para su futura aplicación, en este enfoque se verifica el proceso inverso, iniciando por la práctica para arribar al concepto. Este procedimiento se basa en el criterio de que sólo después que una persona se familiariza con la lengua, que aprende a usarla o bien sabe comunicarse, puede hacer abstracción formal de los conceptos (disponible en: www.labuena letra.es/biblioteca/b7bases%20linguisticas.pdf).

Así pues, de los modelos más prevalecientes en la enseñanza del español es el enfoque comunicativo. Dada su importancia en el proceso de aprendizaje del idioma, dedicaremos aquí un espacio para analizar algunos aspectos que lo conforman. Para ello recurrimos al texto de Hernández García y Villalba Martínez, titulado Diseño curricular para la enseñanza del español L2 en contextos escolares (2004).

Ocupa gran interés para los autores del enfoque comunicativo determinar las destrezas que deben desarrollar los alumnos, qué necesitan dominar para aprender el idioma. Entre las competencias que se plantea el enfoque comunicativo figuran la expresión, la interacción y la comprensión, tanto oral como escrita.

Para alcanzar tales competencias este enfoque se propone como medio el dictado y la lectura en voz alta. Para la interacción de los alumnos se plantean actividades

como la discusión, ya sea formal o informal, y los correos electrónicos, por citar algunos. En tanto que la comprensión oral, escrita y audiovisual se puede lograr a través de ejercicios como escuchar medios de comunicación, ver televisión con subtítulos, así como mediante la lectura.

Para el caso de niños inmigrantes, también debe promocionarse la capacidad de mediación, para lo cual se recomienda la interpretación en situaciones informales y la traducción.

El enfoque comunicativo utiliza la clasificación de “primarias y secundarias” al abordar las competencias que promueven el aprendizaje del idioma entre los estudiantes. A continuación daremos algunos detalles acerca de las denominadas primarias, por considerarlas más fundamentales.

Las competencias primarias las integran diferentes tipos de contenidos. Entre estos contenidos están los referidos a conceptos; los que se refieren a las actitudes; los dirigidos a controlar el propio aprendizaje; los tendentes a regular los factores afectivos; y los que respectan a procedimientos.

a) Contenidos referidos a los conceptos

Para trabajar los contenidos referidos a conceptos se emplean diferentes situaciones comunicativas, como saludar, despedirse y preguntar. Respecto a la estructura lingüística de expresión de la situación comunicativa tenemos los elementos sintácticos, entiéndase los elementos de la oración, y sus formas de acentuación, y el orden que ocupan; el uso de ser y estar y los marcadores del discurso.

Otros elementos que se deben trabajar en los contenidos referidos a los conceptos son: el vocabulario necesario, las características de la comunicación escrita, la fonología (que incluye la identificación de los sonidos vocálicos y consonánticos, y de los patrones entonativos básicos: enunciativo, interrogativo y exclamativo, y su respectivo uso); el alfabeto español (letras, grafías y utilización de mayúscula y

minúscula). Cobra gran importancia también la relación gráfica, fonológica y semántica que se verifica en el léxico; y el reconocimiento de los registros lingüísticos o distinción entre *tú* y *usted*.

b) Contenidos referidos a procedimientos

Los contenidos orientados a trabajar los procedimientos desarrollan en el individuo conocimientos y habilidades como el uso de la puntuación, la identificación de elementos no lingüísticos: ritmos, gestos, íconos; y el reconocimiento de los accidentes gramaticales, tanto verbales como de género y número.

Estos contenidos comprenden además la comprensión de textos, y la consulta de fuentes de dudas; descubrir intenciones de autores de textos, orales o escritos; derivar significados mediante técnicas de formación de palabras; y el conocimiento de los procedimientos de cohesión del texto.

Otras prácticas que contribuyen al desarrollo de los procedimientos receptivos de los alumnos consisten en deletrear, interactuar con compañeros, transferir información de un código a otro (del oral al escrito y viceversa); y planificar la redacción de textos.

c) Contenidos relativos a actitudes

Estos contenidos promueven el autoaprendizaje, ayudan a la comprensión global del texto, a aceptar el error y la corrección como algo importante para el aprendizaje y la superación; de igual manera fomentan la creatividad en el uso de los conocimientos.

d) Contenidos tendentes a regular los factores afectivos

Estos contenidos permiten superar el miedo al error, aumentar la confianza en sí mismo, y el interés por la lectura; promueve la colaboración, el respeto a las demás opiniones y el valor de la comunicación.

Competencias lingüísticas académicas desarrolladas por contenidos

Estuvimos analizando las competencias lingüísticas comunicativas; ahora veremos algunas competencias académicas, con sus diferentes tipos de contenidos.

En los **contenidos referidos a los conceptos** las competencias académicas se expresan mediante la interacción en la clase: aplicación de las funciones comunicativas, como preguntar, contestar, expresar dudas e instruir. En el procesamiento de la información, aquí entran en juego los signos de puntuación, y las características, tipología y estructura de los textos escolares: resumen, definición, textos expositivos, descriptivos, narrativos... Por último, también cabe citar la elaboración de la información: comparaciones, clasificaciones, síntesis, análisis, la evaluación y la argumentación (Hernández y Villalba, 2004).

En los **contenidos referidos a procedimientos** las competencias académicas se reflejan en la participación activa y colaborativa en los trabajos; el parafraseo; la comparación y la contrastación; inferencia de significados partiendo del contexto; uso efectivo del diccionario y la enciclopedia; la corrección y autocorrección.

En los **contenidos referidos a actitudes**, podemos apreciar las competencias en la inquietud por el conocimiento de palabras y términos; el aprecio al aspecto literario del lenguaje (lúdico y creativo); aceptación de correcciones y sugerencias; y el empeño por ampliar sus conocimientos del idioma.

Criterios de evaluación en el enfoque comunicativo

Veamos ahora los criterios empleados para evaluar las competencias de los discentes, en los contenidos desarrollados. Debemos recordar que este enfoque promueve el aspecto comunicativo del lenguaje.

En este orden, el avance de los estudiantes se va a determinar por la capacidad para identificar las características del idioma, dominio del ritmo y la entonación; la captación del sentido global y específico del mensaje, la lectura autónoma y la redacción de textos.

Criterios de evaluación de las competencias académicas

Estas competencias se evalúan tomando en consideración algunos criterios que evidencian el dominio o crecimiento del estudiante en el manejo del español. Podemos enumerar entre estos criterios la capacidad de identificación, diferenciación y de relacionar las ideas principales y secundarias de un texto; capacidad de síntesis e integración de informaciones escritas de diversa índole; así como la facultad de interpretar y expresar por medio de la escritura algunas informaciones.

Metodología del modelo comunicativo

El modelo comunicativo toma en cuenta en su proceso metodológico el **enfoque comunicativo** en sí y el **enfoque por tareas**, el cual analizaremos más adelante. La metodología comunicativa del español, prevé distintos factores: los conceptos de lengua; el aspecto psicolingüístico y su respectiva teoría de aprendizaje; los objetivos, los materiales, las competencias, la dinámica de clase y la cultura.

Para el enfoque comunicativo la lengua es un instrumento que permite al hombre comunicarse; dotada de reglas lingüísticas, sociolingüísticas y culturales, que determinan su uso correcto, según la intención y el contexto de los hablantes.

El Papel de la Lengua castellana en el Currículo integrado de las Lenguas (Córdoba, 2009), de la Propuesta de integración para la educación secundaria obligatoria, plantea la innovación en la enseñanza del castellano y su relación con las otras lenguas bajo un enfoque comunicativo; así como los criterios e instrumentos de evaluación.

Propone una evaluación formativa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje; sí como la coevaluación y la autoevaluación; y, además, la planificación de la tarea final.

Como hemos visto, la lingüística contrastativa forma parte de los componentes metodológicos del enfoque comunicativo. La lingüística contrastativa estudia la lengua desde una óptica comparativa con otros idiomas (Larrañaga, 2002).

Marín (2004) trata el enfoque comunicativo de la lengua, destacando que la comunicación es más que lenguaje verbal, tal como lo establece un principio de la comunicología. Cita como modos de comportamiento que forman parte de la comunicación, la palabra y las reglas gramaticales de los enunciados; la entonación, el gesto, la mímica, la mirada, entre otros.

Además nos refiere las funciones del lenguaje según distintos autores. Uno de esos autores es Jakobson, quien cataloga las funciones comunicativas por su finalidad, que puede ser: informar, influir sobre el receptor, mantener la comunicación, crear arte verbal y hablar del lenguaje mismo. En este orden va a caracterizar cada función dando lugar a otras subfunciones: referencial, conativa, emotiva, fática, poética y metalingüística.

Otra tipología de las funciones del lenguaje es la expuesta por Halliday, sociolingüista que clasifica las funciones de modo general, puesto que afectan a todo uso del lenguaje, en tres categorías: función ideacional (en que el locutor expresa su experiencia); función interpersonal y función textual (estructura el mensaje como texto).

Mientras que desde un punto de vista psicolingüístico diferencia tres tipos de funciones del lenguaje infantil: instrumental, reguladora; interactiva, personal, heurística (mediante la cual se explora el mundo), imaginativa e informativa.

Otro aspecto de sumo interés bien dilucidado por Marta Marín es referente a las variedades lingüísticas. En primer lugar prefiere el concepto de variedades, y no el de

niveles del lenguaje, por entender que el segundo expresa jerarquización, cuando lo que se quiere significar son las diferenciaciones. Distingue dos tipos de variedades, las relacionadas con los usuarios y las relativas a la situación comunicativa.

Relacionadas con los usuarios encontramos los dialectos (se verifican en países de una región o en regiones de un país); sociolectos (referentes al grupo social); y cronolectos (debido a la edad). Las variedades relacionadas con la situación son también conocidas como registro, las cuales dependen del contexto o ambiente en que se escenifique el habla, no al origen o posición de los usuarios.

Así podemos hablar de diferentes registros: oral o escrito, profesional (técnico) o no profesional, y formal o informal. Desde esta óptica nos queda claro que un adecuado dominio de la lengua implica, más que la repetición de un esquema lingüístico, el buen manejo de los factores que integran el acto del habla. En lo que concierne a la progresión, debe planificarse en función de las necesidades y de modo ascendente, trabajando los contenidos en un orden que vaya desde los más simples hasta los más complejos.

7. El enfoque por tareas

El enfoque por tareas constituye una variante del modelo comunicativo, diseñado para la enseñanza del español. Entre los autores que promueven este enfoque están José Manuel Alba, Sheila Estaire, Álvaro García Santa-Cecilia, Mario Gómez del Estal, Miguel Llebera, Ernesto Martín Peris y Javier Zanón; quienes nos exponen sus teorías a través del texto *“La enseñanza del español mediante tareas”*.

Cabe aclarar que la Enseñanza de Lenguas Extranjeras Mediante Tareas (ELEMT), consolidada en los años 90, no es un método; consiste en una innovación del Enfoque Comunicativo. La misma se ha ido implementando en la educación primaria, donde ha impulsado propuestas innovadoras de elaboración de materiales y planificación de

cursos de enseñanza de lenguas. Pero además se ha implementado en la educación secundaria y universitaria.

En otro orden, la actualización de la enseñanza del español como lengua extranjera está conllevando la implementación de la enseñanza mediante tareas. Esto ha traído el debate, no sólo la elaboración de programas de enseñanza, sino también de formación del profesorado en las Escuelas Universitarias; es así como la “tarea” se ha constituido para los autores de la fuente citada “en un instrumento esencial para la elaboración de materiales, el diseño de programas o la investigación didáctica” (Zanón, 1999, p. 10).

La enseñanza mediante tareas conlleva una nueva visión de los roles desempeñados por profesores y alumnos; pues, proporciona “un conjunto de tareas para aprender a aprender. Es decir, investiga sobre los conceptos ya clásicos de autonomía de aprendizaje y participación de los alumnos, a través de la creación de materiales didácticos (O. C. P.11). Desde esta óptica se puede concluir que la enseñanza por tareas lleva al alumno al autoaprendizaje o a la autodidáctica.

Se trata de tareas significativas de comunicación y aprendizaje. Finalmente, se presenta al alumno una ficha de autoevaluación, que permita detectar y trabajar sus propias debilidades.

La relación entre los libros de textos y las tareas, más que de dependencia, resulta de complementariedad.

La enseñanza por tareas conlleva también ciertos inconvenientes: problemas de adaptación al cambio y a nuevas expectativas; y la exigencia de un mínimo de conocimiento del español, ya que este programa está dirigido mayormente a estudiantes extranjeros o de otro idioma; aunque también se permiten mímicas. En los principiantes se corre además el riesgo del desánimo o abandono. En lo que atañe a los profesores, necesitan redefinir el papel del sílabo (sea este nocional o funcional).

La conservación del libro de texto es importante, ya que puede servir de seguridad y referencia para alumnos y profesores, sobre los objetivos, contenidos y programas.

En síntesis, la enseñanza por tareas desarrolla un aprendizaje consciente, responsable y autónomo.

Debemos estar claros de que la viabilidad de la enseñanza del español mediante tareas se empezó a discutir desde mayo de 1989 en el marco de un encuentro entre profesionales sostenido en Las Navas del Marqués, como una de las nuevas propuestas de innovación en la enseñanza del español como lengua extranjera. Meses después el número 5 de la revista *Cable*, dedicada a la didáctica del español como lengua extranjera, contenía un monográfico que trataba de la enseñanza del español mediante tareas, donde se abordaba la presentación del modelo y una experiencia de simulación de aula; es así como queda lanzado el proyecto de esta nueva modalidad.

En este modelo se atiende a la doble dimensión del español, formal e instrumental. En el ámbito formal se enfoca en los contenidos léxicos, gramaticales y funcionales que necesitan los alumnos. Mientras que en el orden instrumental busca seleccionar las actividades comunicativas que permitirán la asimilación y aplicación del tema unitario o desarrollado en la unidad.

La enseñanza del español mediante tareas conlleva la creación de un espacio de comunicación real por los alumnos, que supera las instrucciones de simple desempeño suministradas a un extranjero, y los faculta para enfrentarse a la diversidad de situaciones comunicativas de la vida cotidiana.

El modelo de enseñanza mediante tareas trabaja tres variantes fundamentales: las tareas, las simulaciones y los proyectos. A continuación presentamos una lacónica conceptualización de cada una.

Iniciamos por **las tareas**, consisten en planes de trabajos, que a su vez supone la disposición de los materiales necesarios; que conducen a una tarea final, como podría ser la elaboración de una encuesta, por ejemplo.

En cuanto a la **simulación**, constituyen un escenario de actuación, en el que los alumnos crean, caracterizan y asumen un personaje determinado. Suele conllevar textos auténticos que giran en torno a situaciones que deben enfrentar y solucionar los

personajes, para ello se cuenta con un previo entrenamiento lingüístico auspiciado por el profesor. Esta práctica involucra y sumerge en gran medida a los estudiantes.

Finalmente, los proyectos de trabajo en español implican la participación de los alumnos en todas sus fases, lo cual les permite vivenciar sus propias experiencias y conjuntamente con el resto del grupo, incluido el profesor, decidir acerca de los procedimientos, ejercicios y recursos a emplear. El trabajo implica una participación activa corresponsable de parte de los discentes.

Diferentes tipos de materiales han sido publicados, que versan sobre la enseñanza del español mediante tareas, los cuales se pueden clasificar en varias categorías como son: manuales, programas institucionales, colección de materiales y trabajos de investigación.

Los manuales pueden ser cursos generales o de fines específicos. Ejemplo de ellos son: *Gente y Planet@ ELE*, que está orientados a la enseñanza del español para adultos, aunque también se adecúa a la secundaria; también tenemos a *Procesos y Recursos*, dirigido al nivel superior; *Socios*, curso de nivel inicial, enfocado hacia la especialización y realización en los negocios; y *Una Rayuela*, que está concebido para niños de 8 y 12 años de edad, cuyas tareas se trabajan de una forma cíclica y abierta y sus niveles se adaptan “a los contextos escolares del Nivel Inicial del Plan Curricular del Instituto Cervantes” (O C, p. 19).

La colección de materiales está integrada por los llamados materiales complementarios, al principio no elaborados para los fines de enseñanza mediante tareas, pero sí utilizados por su importancia; los mismos buscan desarrollar la lectura, la comprensión, la expresión y la escritura. Últimamente se ha dispuesto de materiales complementarios destinados específicamente a la enseñanza del español mediante tareas; y como tales promueven la autonomía de aprendizaje y el análisis de los contenidos lingüísticos. Estos materiales van orientados a desarrollar los aspectos gramaticales, el vocabulario, la cultura, los juegos comunicativos, la simulación y el uso de Internet; en este renglón se destaca el Programa de materiales didácticos y formación del profesorado de la Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Estados Unidos.

Los trabajos de investigación son estudios efectuados por profesionales basados en las experiencias de aula, lo que conlleva por lo regular la descripción de los procesos de preparación y elaboración de materiales, puestos en ejecución; como también la evaluación de cursos desarrollados mediante tareas, que pueden ser: generales, para hispanohablantes, para profesionales de la salud, entre otros. Mientras que hay quienes tratan el diseño de tareas específicas: lectura, escritura, estrategias de aprendizaje, enseñanza de la gramática y la participación.

En cuanto a **los proyectos institucionales**, éstos comprenden los programas curriculares, cursos y materiales y programas de formación del profesorado. Ejemplos de la institucionalización de la enseñanza del español mediante tareas lo encontramos en Australia y en el Plan Especial de Español para el Sáhara. Otras aplicaciones se encuentran en los programas de formación profesoral; como también en Italia, en el diseño de textos, recursos y programas de enseñanza a distancia. Finalmente, en España también, aunque parcialmente, se ha incluido en la formación de profesores en las universidades, como parte metodológica y como cursos especiales (O.C., p. 21).

Las ediciones comercializadas de materiales para la enseñanza mediante tareas de manera expresa son recientes; a sabiendas de que resulta difícil integrar los aspectos innovadores que implica, como la participación, evaluación y el desarrollo que conllevan los planes de trabajo y las estrategias de aprendizaje.

Las tareas en la enseñanza se han venido ejerciendo sin obviar los textos convencionales como apoyo; antes bien se adaptan a un sílabo preestablecido nocional-funcional, como también se pueden derivar de él.

La tarea como unidad de trabajo reúne varias características, como podemos ver: representa procesos reales de comunicación; es una unidad de actividad educativa o escolar identificable; de forma expedita está destinada al aprendizaje del lenguaje; responde a un diseño metódico que define el objetivo, la estructura y la secuencia del proceso o trabajo a realizar (O C, p. 29).

En otro orden, las tareas se pueden clasificar atendiendo a diferentes conceptos: por su objetivo; por su estructura y extensión; y por su autonomía.

Por su objetivo la tarea se puede enmarcar en diferentes ámbitos como: la comunicación lingüística; la forma lingüística; los contenidos temáticos y socioculturales; y el aprendizaje de la lengua. En el campo lingüístico se ocupa de la enseñanza de la gramática, el vocabulario y la fonética. En el orden comunicativo trata las nociones, funciones y las estrategias comunicativas. En el aspecto temático y sociocultural se propone la familiarización y el conocimiento de temas relativos a la tarea final. Respecto al aprendizaje del discente, se desarrollan estrategias metacognitivas, como la planificación de su trabajo; cognitivas, como la formulación de hipótesis; y socio-afectivas, como la creación de un espacio que propicie en el grupo el aprendizaje y uso de la lengua.

Según su estructura o extensión, las tareas se clasifican en sencillas y complejas. Las sencillas no implican subtareas, en tanto que las complejas sí las conllevan u otras tareas sencillas.

A juzgar por su autonomía, las tareas de enseñanza pueden ser capacitadoras o finales. Las capacitadoras se clasifican en previas o derivadas, mientras que las finales representan la culminación de un ciclo.

A todo esto debe agregarse que la tarea de aprendizaje escolar lleva consigo un proceso de autoevaluación (O C, p. 32).

Las tareas previas/derivadas o capacitadoras propician la interacción y el aprendizaje cooperativo entre los alumnos.

Las tareas de enseñanza, más que ejercicios, constituyen contextos en los cuales se utiliza la lengua para obtener información acerca de algo necesario. También se pueden concebir como “unidades de trabajo en el aula, al propio tiempo que una constelación de subtareas, unidas coherentemente entre sí y con la tarea” (O C, p 33).

Finalmente, otro aspecto a destacar es que la enseñanza mediante tareas tiene por principio no definir de antemano el contenido lingüístico de aprendizaje, sino que se obtiene de la tarea. Una vez diseñada la tarea se seleccionan las unidades necesarias de la lengua para su ejecución.

8. Diferencias entre el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas

Para el enfoque comunicativo la lengua resulta ser un instrumento de comunicación entre las personas, mediante el cual se transmite significados. En el enfoque comunicativo el análisis pragmático y discursivo son los criterios que deben prevalecer para una adecuada descripción del sistema de lenguaje en función.

El enfoque comunicativo fija la enseñanza en el alumno, en cuanto a los conceptos psicolingüísticos o teoría del aprendizaje se refiere, haciendo uso del cognitivismo y atribuyendo otra connotación al concepto de error. Sin embargo el enfoque por tareas concibe el aprendizaje como un proceso activo, que se mantiene reestructurando permanentemente, lo que da lugar a la conformación de la interlengua. En este proceso de reestructuración del aprendizaje se conjugan distintas estrategias cognitivas, tanto universales como específicas o propias del sujeto.

En cuanto a los objetivos, en el enfoque comunicativo, van dirigidos a desarrollar competencias lingüísticas, discursivas, sociolingüísticas y estratégicas. En el enfoque por tareas se orientan también hacia las competencias comunicativas, pues trabaja los contenidos funcionales, lingüísticos, socioculturales y estratégicos; sin embargo, se diferencian en que en este enfoque se trabajan contenidos auténticos de procesos comunicativos reales, que implican la solución de problemas y la promoción del autoaprendizaje.

Otra diferencia entre el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas es que, en el primero las competencias se caracterizan por el reforzamiento de las cuatro destrezas

de producción y comprensión: producción oral, producción escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora; cuando el enfoque por tareas trabaja de manera integrada su desarrollo.

Referente a la dinámica de grupos, el enfoque comunicativo confiere primacía al alumno; en lugar de ser el profesor el centro, pasa a ser un colaborador del estudiante. Sin menoscabo de esto, el enfoque por tareas permite una participación activa al aprendiz en la determinación de las tareas, intermedias y finales.

9. Crítica y aplicación eclética de las teorías

Eli Hinkel y Sandra Fotos (2002) en su artículo *De la teoría a la práctica: el punto de vista del profesor* (traducido por Mario Gómez del Estal), proponen una postura pluralista ante las distintas teorías lingüísticas, pues las conciben compatibles, a pesar de su diversidad, refiriéndose a la gramática tradicional, estructural, y universal; como también a los enfoques funcional y cognoscitivo.

Respecto a la gramática universal, nos indican que con su teoría de estructuras sintácticas de 1957, publicada por Noam Chomsky, reemplazó la lingüística estructural, que concebía la lengua como práctica rutinaria; en tanto que la gramática chomskiana la verá como un proceso generativo innato” enfocado en la sintaxis. Como aportes principales le reconocen los conceptos de universales sintácticos: sujeto y objeto, así como la diferenciación entre las competencias lingüísticas del hablante y su uso.

A partir de los años 70 y 80, los enfoques humanistas se empeñaban en infundir una actitud positiva hacia la lengua, que propiciara su aprendizaje. Sin embargo, el enfoque comunicativo humanista, por ejemplo, carecía de instrucción gramatical, sólo presentaba muestras de lengua basadas en el significado, tanto de aspectos gramaticales, como del vocabulario; bajo el entendido de que los adultos obedecían al patrón de comprensión y respuestas de la lengua que opera en los niños.

El método comunicativo defiende la hipótesis del input comprensible en la manipulación de significado mediante actos de la comunicación como escuchar, hablar y leer; por lo que no incluye una enseñanza gramatical con explicitud, ni la corrección de errores. No obstante, para Eli Hinkel y Sandra Fotos, la exposición a un input significativo no es suficiente; para lograr la comunicación se requiere de las competencias gramaticales.

Otro aspecto que le van a criticar las autoras al enfoque comunicativo absoluto es que la adquisición de algunos conocimientos lingüísticos como el académico o profesional, demandan de la conciencia del aprendiz sobre el proceso cognoscitivo.

10. Lengua de signos

La Consejería de Educación, Formación y Empleo de Murcia editó un proyecto de competencia comunicativa en la lengua de signos española, que supone un modelo impreso e informativo multimedia y al mismo tiempo interactivo, con el cual se puede evaluar a los estudiantes de los niveles infantil, primario y de educación secundaria obligatoria con deficiencia auditiva. En este proyecto intervienen los conceptos de evaluación, competencias, lenguas de signos y modelos.

El proyecto está amparado en la Ley 27/2007 del 23 de octubre, que reconoce las lenguas de signos españolas y regula los modelos de apoyo a la comunicación oral de las personas con discapacidad auditivas y/o visuales.

El reconocimiento de una lengua implica la conciencia, a la vez, de la cultura comunitaria que la enriquece, motivo que ha impulsado a la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Comunidad Autónoma de Murcia a fomentar el uso de esta lengua en todas las etapas de la educación, cuyo fin primordial es el desarrollo óptimo del niño en todas sus capacidades, o bien sea un desarrollo integral.

Fundamentado en la Ley Orgánica 2/006 del 3 de mayo de Educación, el proyecto se propone desarrollar la competencia en comunicación lingüística, tal como lo establece la ley.

El innovador proyecto ofrece al docente un instrumento de evaluación que facilita el diagnóstico y pronostica la competencia lingüística de estudiantes sordos, con miras a adecuar el proceso a sus discapacidades y conocimientos sobre la lengua de signos española.

Una de las características que presenta el proyecto es que se adapta a las condiciones del alumno, pues no utiliza el castellano, sino vídeos signados, imágenes y fotografías.

Otro propósito consiste en mejorar el acceso de los alumnos sordos al currículum, consciente de que la mejor vía de acceso a la información para ellos es la enseñanza en lengua de signos española; lo que permite garantizar su derecho a la información escolar.

Entre las destrezas que se propone determinar el proyecto se encuentran las habilidades de comprensión y expresión en cada uno de los niveles establecidos por el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación; además de establecer los criterios de evaluación de las subcompetencias y destrezas en sus diversos niveles de aprendizaje (Consejería de Educación, Formación y Empleo, 2010).

Como técnicas de estudio de la información se aplican análisis descriptivo, cuantitativo y cualitativo de datos.

María Estévez Funes, Pilar Oliver y Alicia de la Peña (1998) plantean la integración de los gestos de la cara, los ojos; muecas, y posturas corporales, a la enseñanza del español. De igual forma proponen actividades para trabajar aspectos como: despedidas, saludos, descripciones y estados anímicos.

Evaluación de las competencias en lengua de signos

Entre sus objetivos el proyecto plantea el diseño y desarrollo de un recurso multimedia que permita evaluar la competencia comunicativa en lengua de signos española. En este orden debe tomarse en cuenta la importancia de la evaluación de estas competencias para saber lo que se debe enseñar, así como cuándo y cómo debe hacerse.

También se contempla la creación de una herramienta multimedia versátil para la evaluación de la expresión, comprensión y algunas subcompetencias de los discentes que presenten problemas de audición. Asimismo se propone el diseño de un instrumento para la aplicación de dicha herramienta multimedia creada a tales fines. En lo referente a las TICS se prevé la utilización del ordenador como medio de evaluación.

La evaluación está integrada por distintos descriptores de las subcompetencias, basados en la elaboración de pruebas de destrezas de comprensión y expresión, mediante dibujos, fotografías u otros materiales visuales, libre de interferencia del conocimiento del castellano.

Debe salvaguardarse la originalidad de las imágenes, dibujos y pictogramas, los cuales han ser inéditos. Para ello se dispone de la colaboración de algunos estudiantes, como ocurrió con el caso de José Luis Pastor López, del área de diseño gráfico y Sonia López, de Bellas Artes, y además fotógrafa profesional; quienes padecen de sordera.

Para la evaluación de la competencia comunicativa en lengua de signos española (LSE) se emplean descriptores como son: conocimiento, uso y comprensión de los elementos y estructuras gramaticales necesarios para la producción y comprensión de textos específicos o generales, entiéndase de opinión, informativos o de ficción, referentes a la cotidianidad; como también incluye la producción y comprensión de textos coherentes y cohesionados en torno a las diversas funciones comunicativas.

El proyecto incluye entre sus propósitos la realización de un software o programa informático interactivo, que contenga vídeos en LSE y demás recursos visuales que propicie la autoevaluación de la comprensión y establezca las pautas para la expresión signada (Consejería de Educación, Formación y Empleo, 2010).

IV. Didáctica de la Lengua Española

1. Breve reseña histórica de la didáctica

El manejo de la didáctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje es de suma importancia. Guadalupe Vadillo y Cynthia Klingler (2005), en su texto *Didáctica. Teoría y práctica de éxito en Latinoamérica y España*, nos aportan una serie de elementos y pautas que deben emplearse en la docencia, que permiten lograr con mayor efectividad el aprendizaje, como veremos a continuación.

Iniciemos por hacer un breve recuento de la historia de la didáctica, la cual tiene como precursor del pensamiento moderno a Juan Amós Komensky (conocido en latín como Comenius), humanista checo (1592-1670), Obispo de los Hermanos moravos y autor de la *Didáctica Magna* en el año 1640.

Para ello nos enfocaremos en el siglo XX, período en que estuvo mayor auge en América. Es en este período cuando surge la **educación progresiva**, centrando la mayor atención en el alumno, considerando que ellos eran capaces de aprender por sí mismos, a diferencia de la enseñanza memorística, en que prevalecía mayor importancia en los textos y los maestros.

Como antecedente de este paso se cita a Juan Jacobo Rousseau con su obra Emilio (1762); quien al identificar las etapas del niño, entiende que éste no es un adulto

pequeño, y por tanto la educación debe basarse en los contenidos de interés para el niño y no para el adulto, por tal razón hay que hacer que el pequeño se interese por conocer.

Otra práctica didáctica consiste en los **grupos cooperativos**. Esta modalidad tuvo por antecedentes los trabajos del siglo XIX de Pestalozzi y Froebel, ambos educadores suizos, quienes concibieron un jardín de niños, propiciando el desarrollo del talento y la inteligencia mediante el juego y la socialización. Asimismo, el Plan Lancaster en Inglaterra, India y Estados Unidos, en ese mismo siglo, basado en el sistema de monitores, en que los niños mayores enseñaban a los más pequeños; constituyó el antecedente para los grupos cooperativos, tutoría entre compañeros y agrupamiento según habilidades y materiales.

Otro antecedente lo determinó la Escuela Moderna abierta en Barcelona por Francisco Ferrer (1859-1909), influenciado por Rousseau; la misma estaba fundamentada en la libertad y la posibilidad de elección. Las clases se impartían en fábricas, museos o en el campo; sin premios, castigos ni calificaciones; y los padres debían asistir también a clases.

Además cabe citar a Francis W. Parker (1837-1902), influenciado, entre otros, por John Dewey; quien implementó el modelo conocido como el Plan Quincy, en el cual se reemplazó el currículo prescrito, la memorización de información y la disciplina estricta, por el aprendizaje con significado y el entendimiento activo de los conceptos. Pensaba que la práctica en la escuela debía generar la democracia en la comunidad. Para Parker la educación debe disfrutarse y los egresados contribuir con la justicia y equidad de la comunidad.

Una educadora de gran relieve fue la italiana María Montessori, quien en 1907 estableció la primera escuela para niños, llamada la *Casa dei Bambini*, en un sector empobrecido de Roma. Este modelo de educación para niños en preescolar ha sido adoptado a nivel mundial. Anteponía la educación de los sentidos a la del intelecto. En el año 1901 pasó a dirigir la Escuela Ortofrénica, antes utilizada como asilo para los hijos de los pobres catalogados como deficientes y locos, para los cuales

Montessori determinó la necesidad de estímulos, actividad con significado y autoestima (O. C. pp. 18-19).

Se atribuyen a Montessori el aporte a la educación moderna de las ideas del aula abierta, la educación individualizada, los materiales manipulativos para el aprendizaje y la instrucción programada.

En el año 1919 se inició el Plan Winnetka producto de los trabajos realizados por John Dewey en la Escuela del Laboratorio de la Universidad de Chicago. Su transformación consistió en enfatizar la memorización y la práctica repetida en lectura y matemática, ortografía y escritura. Implementó la modalidad de multigrados; teniendo como componentes los materiales esenciales y actividades grupales creativas.

En torno a los materiales, se orientaba hacia el dominio de destrezas como ortografía, lectura, caligrafía y conteo. Los temas eran individualizados de modo que cada niño pudiera avanzar a su propio ritmo, y sólo cuando dominara por completo cada materia podía pasar al contenido siguiente, sin tener que repetir el nivel.

Respecto al segundo componente, consistía en el estudio grupal y creativo sobre temas culturales. No existían metas ni exámenes. El plan trató de desarrollar a un niño integral.

Otro modelo semejante fue el de la enseñanza progresiva de la Escuela de Dalton, en 1919, en el que las tareas se dividían de acuerdo a los meses del año lectivo, y debían entregarse por mes. En este modelo se preparaba a los niños para ser adultos.

También intentó fomentar el desarrollo del niño integral la Escuela de Waldorf, fundada por el filósofo Rudolph Steiner, en Alemania, 1919. En este modelo los niños aprendían a leer y luego a escribir, además de aprender manualidades y participar en actividades diarias de arte y música (Vadillo y Klingler, 2005, p. 21).

En 1921, A.S. Nill fundó la escuela libre Summerhill, en Inglaterra, fundamentada en la libertad total, carente de disciplina, donde las clases y el currículum eran

opcionales. La escuela se planteaba lograr: la libertad necesaria que permitiera a los niños crecer emocionalmente; el dominio sobre sus propias vidas; tiempo suficiente para desarrollarse en forma natural; y una mayor felicidad de los niños, libres de la intimidación y obligación de los adultos (O. C., p 22).

Para el año 1936 publica Jean Piaget la obra *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Según Piaget, la adquisición del conocimiento se efectúa mediante dos etapas o procesos complementarios, a saber: la acomodación, en el que el sujeto se somete a las condiciones externas, y la asimilación, en la cual el individuo incorpora en sus estructuras innatas los datos de la experiencia. El sujeto no es un receptor pasivo, sino que construye su propio conocimiento, dando lugar al constructivismo, que es un proceso donde el niño es copartícipe de su aprendizaje. Con este modelo Piaget transforma los métodos de la enseñanza.

Uno de los más destacados pensadores en materia pedagógica fue el psicólogo estadounidense B. F. Skinner, creador del conductismo, popularizado en las décadas de 1960 y 1970. En el año 1948 publicó su libro *Walden Dos*, en el que postula una educación basada en estímulos y respuestas, y en el condicionamiento operante.

En 1924 Freinet desarrolla la técnica de *imprimir para aprender*, en el que los niños imprimían sus propios textos sobre sus experiencias y aventuras; método al cual denominaba “escritura libre.” Los componentes de esta modalidad los integraban: la pedagogía del trabajo; el aprendizaje cooperativo; aprendizaje basado en ensayo y error; el método natural que implicaba un manejo inductivo y global; y los centros de interés (O. C., p 25).

Más tarde, en el año 1956, Benjamín Bloom publicó la obra *Taxonomía de los objetivos educativos*. Esta taxonomía comprende tres factores de dominio: cognitivo, afectivo y psicomotor. El dominio cognitivo se jerarquizaba en cinco categorías: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.

Una obra de gran aporte a la educación, la psicología y el lenguaje, fue la escrita en 1961 por Jerome Brunet, titulada *The process of education*. Sus ideas giraron en

torno al aprendizaje por descubrimiento, y la influencia de la narrativa y el psicoanálisis, auxiliándose de las ideas de Vigotski.

En el 1968, el brasileño Pablo Freire, exiliado en Chile por su trabajo de alfabetización, escribió *La pedagogía de los oprimidos*; en la cual se opone al “modelo bancario”, considerada por Vadillo y Klingler como su mayor aportación (2005, p 27):

Es una relación horizontal entre maestros y aprendices con base en una relación de pensamiento crítico y transformación social; el maestro es un facilitador. La clase se transforma en un círculo cultural y en vez de una lectura, se solucionan problemas. En ese modelo didáctico el contenido es importante para la experiencia de los alumnos. Para Freire, la alfabetización implica que los alumnos se hagan responsables de su historia política, su concientización y una lectura crítica del currículum oficial.

En 1974 se creó en Colombia la Escuela Nueva, la cual combinó la teoría y la práctica de la educación progresiva. Esta escuela se distingue por la enseñanza multigrado, la promoción flexible de un nivel a otro y los textos de auto-instrucción. El currículo es de carácter rural y los profesores son especiales. La escuela es participativa con la comunidad, se practica el autoaprendizaje, puesto que existen rincones de estudio y bibliotecas pequeñas; a la vez los estudiantes mayores enseñan a los más jóvenes. En este modelo los estudiantes avanzan a su propio ritmo y de forma activa.

Estas escuelas constituyen una alternativa ejemplar para los países en desarrollo. Evidencia de ello es que en 1988 una evaluación arrojó que sus alumnos obtuvieron resultados por encima que los de escuelas tradicionales, excepto en matemáticas y creatividad; a la vez que logró una disminución de la repetición y deserción (O. C., p 28).

Finalmente, a pesar de los distintos modelos educativos que se han implementado, aun existen muchas deficiencias en América Latina y el Caribe, como son:

problemas de repetición y la consecuente sobreedad; la gestión educativa no se adapta a las necesidades de la región; los maestros continúan siendo la figura más importante en el proceso educativo.

Por tanto, es necesario que se produzca un cambio didáctico, en el cual se supere la mera transmisión del conocimiento. Los alumnos son artífices de sus propios aprendizajes, jugando un papel activo; en tanto que el rol del maestro debe ser de facilitador y mediador. La educación debe considerar al sujeto como un ser integral, para que pueda contribuir con el desarrollo social, visto éste como proceso que conjuga en el ser humano las partes cognitiva, ética y estética (O. C., p 31).

2. La práctica docente

En opinión de Vadillo y Klingler (2005, p 36), aún persiste el método tradicional, a pesar de los aportes del modelo constructivista, de las nuevas técnicas y la tecnología de la información. En las aulas prevalece el protagonismo del maestro y la receptividad de los alumnos.

Para aquellos profesionales de otras áreas, capacitados intelectualmente, pero carentes de las técnicas pedagógicas, y que se sientan interesados y necesitados del ejercicio docente como medio de sustento; se recomienda programas de habilitación que les ofrezca las herramientas didácticas, metodológicas y motivacionales que propicien el aprendizaje en los estudiantes. Puesto que no basta con repetir lo que se sabe para que los discentes aprendan, sino instruirlos, orientarlos y acompañarlos en el proceso de adquisición del conocimiento (O. C., p. 36).

Estrategias de aprendizaje

Según Shutman, 1999 (citado por Vadillo y Klingler, 2005, p. 41), el aprendizaje es un proceso que implica una relación entre el conocimiento previo, interno, y el conocimiento externo. Las experiencias del sujeto afloran y se asocian con las

experiencias del medio externo, y se integran produciendo un nuevo conocimiento. Este concepto cognoscitivista del aprendizaje lo podemos corroborar con la teoría filosófica de Immanuel Kant, sobre las categorías de la razón. Para ello los alumnos necesitan de un clima activo, colaborativo y reflexivo (O. C., p. 41).

Si no se orienta el aprendizaje, el proceso del conocimiento puede resultar patológico, causando efectos de fantasía e inercia. La fantasía se verifica cuando se prefiere unos conocimientos ante otros, basado en el aprendizaje folklórico y no pedagógico. En tanto que la inercia se manifiesta en el inactivismo frente al proceso del conocimiento. Semejante a la anterior, esta concepción también podemos fundamentarla en un planteamiento filosófico, como la teoría de los ídolos desarrollada por Francis Bacon. Es por esta razón, que si queremos lograr un efectivo conocimiento en el sujeto, se necesita la escolarización de la enseñanza (Ibídem).

Según Raimers (2003), citado por Vadillo y Klingler (2005, p. 42), los maestros son los responsables de la falta de aprendizaje en las escuelas. En ese orden, descarta las tres teorías que explican la falta de aprendizaje en México, que atribuyen la causa a los problemas que existen en las casas de niños pobres; a la pobreza en sí misma y a los problemas metodológicos.

Para Raimers, las causas de los problemas de aprendizaje hay que buscarlas en las escuelas y no fuera de ellas; no atribuirles a situaciones externas que no podemos cambiar, sino operar los cambios posibles y necesarios, como la proporción de escuelas a los pobres (O. C., p. 42).

Lamberg y Dean proponen un análisis de las prácticas docentes, situando al maestro en su contexto escolar, político y geográfico. Plantean que la práctica de la enseñanza está condicionada por otras realidades de los maestros que son: sueldos, recursos y materiales disponibles para el trabajo en las aulas (O. C., p. 43).

Para estos autores los estudios sobre el cambio en la docencia se pueden categorizar en dos grupos: el papel del desarrollo profesional en la organización de las prácticas didácticas; y las estructuras organizacionales en las escuelas, como sus efectos en la enseñanza en las aulas.

A esta planificación le denominan enseñanza de una actividad distribuida; en la cual el docente planifica la enseñanza y el aprendizaje. La misma comprende diversas funciones como: determinar los objetivos de instrucción, y la selección con sus respectivas adaptaciones necesarias, de las actividades.

Por otro lado, dado que los maestros constituyen una parte de la comunidad de la escuela, los mismos no pueden elegir libremente las actividades, puestos que están compelidos a presentar unos resultados trazados por las directrices. Es necesario reconocer esta realidad y desde esa perspectiva mejorar la docencia mediante tres dimensiones: un conjunto de actividades que contemplen el aprendizaje y además buenas calificaciones en las evaluaciones anuales; una relación entre las actividades particulares y los lineamientos generales; más una serie de herramientas y recursos.

Estas medidas traen como resultados el que los maestros se posicionen dentro de la institución, integrando así las teorías de estructuras sociales que priorizan las instituciones, normas y reglas; y las teorías situadas, que importantizan de un modo especial las prácticas diarias y los eventos interpersonales, como lo plantea Wenger, 1998.

Esta teoría concibe la educación desde un enfoque dicotómico que pondera la escuela como organización y el desarrollo profesional tendente a la reorganización de las prácticas docentes.

Sugerencias para la mejora de la docencia

Para garantizar el éxito en la enseñanza se sugiere algunas prácticas didácticas. Entre ellas podemos citar el reconocimiento al logro de los estudiantes, el aprendizaje colaborativo y cooperativo, y técnicas de apuntes. El reconocer el esfuerzo y consecuente aprendizaje de los alumnos, les imprime confianza y motivación.

Tanto el aprendizaje colaborativo como el cooperativo forman parte del constructivismo; en ambos se involucra a todos y cada uno de los miembros en un proyecto común.

En la técnica colaborativa todos los miembros trabajan de manera interdependiente, pues se basa en el consenso a través del concurso de sus integrantes. Asimismo, en la dinámica cooperativa cada estudiante realiza su asignación para el éxito del proyecto; es así como el rendimiento de cada uno y el trabajo en equipo garantiza el logro de los objetivos comunes del grupo. En los trabajos cooperativos los alumnos no sólo aprenden los contenidos del material de enseñanza, sino que adquieren la misma capacidad del intercambio, el respeto por las diferencias y la valoración a los demás.

Entre las técnicas de aprendizaje encontramos también el resumen. El resumen nos ofrece una idea precisa del texto, con un número reducido de palabras; el mismo implica la comprensión del mensaje, puesto que supone la interiorización de la información, lo que garantiza la fidelidad y no distorsión del texto original.

Existen varias reglas que se deben seguir al elaborar un resumen. Una de ellas es eliminar la información innecesaria y/o redundante. Otra regla consiste en sustituir el género por la especie.

Un esquema importante es el que se utiliza para cuentos y narraciones. En el caso de la ficción su estructura por lo general comprende los personajes, el contexto, la acción, la respuesta, los objetivos, las consecuencias y la resolución. Evidentemente, que el conocimiento de este esquema facilita el trabajo de los alumnos.

La formulación de hipótesis, como parte del método científico y del razonamiento deductivo, ayuda a los alumnos a alcanzar el conocimiento. Mediante el proceso deductivo se toma como base una regla general, que permite predecir un evento u obtener conclusiones certeras, así como probar las hipótesis. En tanto que en el método inductivo se pretende arribar a conclusiones generales a partir de informaciones obtenidas. En este procedimiento los alumnos deben explicar tanto sus hipótesis como sus conclusiones.

Un caso importante lo constituyen los alumnos con capacidad para tomar apuntes, porque han desarrollado más su capacidad de aprendizaje visual. Para ellos conviene el uso de los mapas conceptuales; que es una presentación gráfica donde se visualiza la relación entre conceptos diversos. Los mapas conceptuales ayudan a pensar y agrupar la información.

Éstas como otras estrategias de enseñanza contribuyen al mejoramiento y dinamización de la docencia, y rompen con la práctica de tipo bancario, donde el profesor deposita y los alumnos reciben el depósito del conocimiento (O. C., p 46).

La evaluación educativa

La evaluación del aprendizaje nos aporta informaciones necesarias para la formulación de juicios y la toma de decisiones. La evaluación responde a una estructura que implica: organización, identificación de los aspectos a evaluarse, recopilación de la información, informe sobre los resultados y recomendaciones, que contribuyan a mejorar la calidad de la educación.

Zabala considera la evaluación como una única manera de fundamentar la práctica educativa y la racionalidad subyacente de las decisiones tomadas. Para este autor el objetivo de la evaluación no es clasificar a los alumnos, sino mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Vadillo y Klingler 2005, p. 86). No obstante, resulta evidente que la evaluación permite diferenciar y calificar a los alumnos y reorientar la enseñanza hacia una mayor equidad de las oportunidades de aprendizaje. En definitiva, la evaluación nos ayuda a medir los objetivos.

En la escuela podemos diferenciar dos tipos de evaluaciones: la institucional y la del rendimiento. En esta ocasión nos enfocaremos en la evaluación del rendimiento, por estar vinculada estrechamente con la práctica de la enseñanza.

Padilla concibe la evaluación educativa como una práctica que abarca tanto los procesos como los resultados de la enseñanza, dado que su objetivo no es comparar el rendimiento de los alumnos, sino mejorar la educación.

Entre los aspectos a tomarse en cuenta en una evaluación, según Padilla, están: comunicar a los alumnos, profesores y padres de familia del tiempo que requiere la solución de los problemas reales y que existen diferentes formas de resolverlos, como en el caso de las matemáticas; debe centrarse más en los logros que en los fracasos, y no clasificar como fracasados a los que no cumplan expectativas irreales, tales como sobrepasar el 50%, por ejemplo.

Técnicas de evaluación

Como técnicas de evaluación se pueden aplicar: la escala de actitud, tests de opinión múltiple, preguntas de respuestas cortas y ejercicios. Estas evaluaciones resultan productivas y positivas, puesto que nos ayudan a analizar el desempeño del estudiante, no para cuantificar su aprendizaje o castigarlos (Padilla 2002, citado por Vadillo y Klingler 2005, p. 92).

George propone como técnicas los mapas conceptuales, ya sea con flechas hacia la dirección de las ideas o etiquetas, que permita a los alumnos analizar la información, y luego compararla o socializarla, así como retroalimentarse. Además sugiere las entrevistas, cuestionarios y listas de verificación; y la evaluación de grupos de enfoque -personas que realizan una misma actividad, a los cuales se les pregunta para que respondan libremente- (Ibídem).

Brooks y Brooks, 1999 nos ofrece algunas pautas para el desarrollo y evaluación de los procesos en los modelos de enseñanza constructivistas. En ese contexto exhorta al maestro a deponer su papel protagónico y adoptar una actitud flexible ante la diversidad de respuestas y preferencia de los estudiantes sobre los temas a tratar en clase, lo cual debe aprovecharse para reorientar la programación. El mismo debe propiciar la interacción y la variedad de recursos que les permita a los alumnos elaborar su propio aprendizaje.

La evaluación nos aporta conocimiento sobre la eficacia del proceso de enseñanza en sus distintos aspectos: estrategia, didáctica, motivación, clima socio-afectivo, y la

relación entre alumnos y profesores, y de los alumnos entre sí; para desde esta perspectiva, operar los cambios o reformas tendentes a la mejora en la construcción del conocimiento, tal como lo establece el constructivismo, para lo cual se hace imprescindible la evaluación continua.

En este orden, la evaluación nos ofrece los indicadores del proceso, tanto hacia el pasado, como hacia el futuro. Nos permite hacer una retrospectiva y ver los resultados, éxito o fracaso del desempeño docente en sus aspectos cognitivos y metodológicos. En tanto que hacia el futuro nos brinda las herramientas para reformular la programación de la enseñanza, de tal forma que garantice el logro de las metas a alcanzar, delegando en los alumnos el control y manejo del material didáctico; concebido por Díaz Barriga y Hernández Rojas como “negación de significados” (citado por Vadillo y Klingler 2005, p. 93).

La evaluación debe arrojar el nivel de conocimiento o aprendizaje logrado por los alumnos, por tanto ha de comprender actividades o ejercicios con cierto grado de complejidad. Los citados autores ponderan además como prácticas propias del constructivismo la autorregulación y auto-evaluación, en que ellos mismos establezcan los criterios de evaluación. Entre los aspectos a tomar en cuenta en las técnicas de evaluación se pueden enumerar:

- Observación de actividades que permitan valorar los conceptos y expresiones lingüísticas, que incluye errores, estrategias y modos de razonamiento.
- Registros anecdóticos.
- Listas de verificaciones sobre la conducta.
- Diarios de clase, en que se analice el proceso educativo: enseñanza, aprendizaje y las relaciones en el aula.

Otras modalidades más formales de evaluación son: el análisis de la materia, el portafolio, cuya colección puede comprender trabajos de diferentes niveles escolares o de un año lectivo.

Bertarelli, Flores y otros (2002), maestras de un jardín de infantes en Córdoba, nos presentan la evaluación pedagógica como una actividad institucional, que involucra a cada miembro de la educación. Proponen la integración de los tres tipos de evaluación general: diagnóstica, formativa y sumativa.

La evaluación diagnóstica nos proporciona las informaciones previas que tienen los alumnos sobre un tema determinado y sus representaciones, en caso de los niños, en la lectoescritura y otros tópicos.

La evaluación formativa nos refleja los avances y errores durante los procesos educativos. Mientras que la evaluación sumativa permite evaluar los resultados al final del proceso, en sus últimas etapas.

El proceso de una evaluación debe considerar los indicadores de la realidad de estudio y la presentación de los resultados o rendición del informe. A este modelo educativo se le ha denominado “informe de los procesos de aprendizaje” (Vadillo y Klingler 2005, p. 95).

3. Perfil del educador de la lengua española

Según Carlson, Jon y Thorpe Casey (citados por Álvarez y Reyes, 2004, p. 25), el maestro utiliza como transmisor de mensaje su propio yo; en efecto, sus valores, creencias, personalidad, hábitos y sus estados físico y psíquico, influyen de manera directa sobre la enseñanza. No obstante, el profesor debe enfocarse en el análisis y la solución de los problemas.

En tal sentido el profesor ha de reconocer que constituye uno de los actores fundamentales en el diseño curricular, y deponer todo tipo de actitud pasiva y/o acrítica, para convertirse en docente activo y creativo del área de Lengua Española.

Ezequiel Ander-Egg (citado por Álvarez y Reyes, OC., p. 26) establece como responsabilidades docentes las siguientes:

- Reflexionar sobre las bases del modelo curricular y el constructivismo.
- Tener actitudes para el trabajo cooperativo; vocación por la democracia y apertura a la diversidad de perspectivas.
- Aportar propuestas de innovación y mejoría de la calidad de la enseñanza.
- Disposición en torno a la propia formación para asumir nuevas responsabilidades de manera competente.

García Molina, Bartola, citado por Álvarez y Reyes, OC., p. 27) concibe el profesor como “planificador, animador, promotor, colaborador y codirector de eventos educativos que conciten el interés de los y las discentes”, mediante la aplicación de métodos que propicien la buena estructuración del pensamiento y el autoaprendizaje. En esa misma perspectiva, el docente ha de empeñarse en la formación de una nueva sociedad, más humanizada, mediante la promoción del pensamiento crítico, continuo y creativo.

Reimers, citado por Vadillo y Klingler (O. C., p 36), plantea la necesidad de repensar la formación docente en propósitos y métodos. El maestro ideal debe comunicarse con la familia y con sus compañeros de trabajo. Conocer el desarrollo intelectual, emocional y social de los niños y jóvenes, además del dominio especial de la pedagogía. Propone el apoyo a maestros novatos mediante un sistema de mentores (maestros veteranos), auxiliándose de recursos como Internet, folletos y libros.

4. Aspectos fundamentales de la didáctica lingüística

A continuación desarrollamos una serie de aspectos que se deben conjugar en el proceso de la enseñanza del español en el aula.

La lingüística aplicada

El aprendizaje del español puede estar orientado hacia su utilización en una determinada área del quehacer del hablante. En ese sentido hablamos del español con fines específicos; el mismo admite diversas variantes: español comercial, para turismo, para marketing, para deporte, para servicios jurídicos y de salud, por citar algunos.

La lingüística aplicada estudia el dominio de la terminología del área en que se utilizará el idioma. A estos fines ayuda el estudio de artículos, que permiten conocer el léxico empleado en la didáctica del español, terminología que puede ser de tipo didáctico o lingüístico.

Para autores como Isabel Santos Cargallo (1994), la enseñanza del español como lengua extranjera se enmarca dentro de la lingüística aplicada, como disciplina o área de investigación.

Análisis del discurso

Los nuevos tiempos exigen una superación del método tradicional de la enseñanza. La didáctica del español debe recurrir a otras estrategias que vayan más allá de la simple explicación de las reglas morfosintácticas. La gramática debe trabajar además el discurso, asumiendo la relación cada vez más estrecha entre sintaxis y léxico.

La enseñanza de la gramática comprende los estudios teórico-prácticos. Sobre este aspecto nos dirá Slagter (2003) que el nuevo pragmatismo necesita más diversidad de información sobre la escritura y habla del castellano, que propicie la confirmación de hipótesis gramaticales de uso y pedagogía.

Vázquez (2002) destaca la importancia del discurso académico, al extremo de preferirlo ante el trabajo escrito, pues entiende que son más efectivos al momento de evaluar el éxito en las clases.

Respecto a la modalidad de la enseñanza, pondera la integración de los estudios presenciales con el autoaprendizaje y las tutorías. Al optar por la educación presencial combinada con la autonomía del aprendizaje, alude de alguna forma a la enseñanza semipresencial.

Millola Mendoza en *El intertexto lector*, espacio de encuentro de las aportaciones del texto con los del lector, editado por la Universidad de Castilla, 2001; promueve el discurso formal, textual, temático y cultural, estableciendo la relación entre el discurso y el lector, como una de las técnicas modernas de aprendizaje de la lengua, y como recurso de enriquecimiento de las competencias lectoras, literarias y cognitivas.

Necesidades de los estudiantes

Las necesidades de los alumnos son de los elementos más relevantes que deben tomarse en cuenta en la enseñanza. Las necesidades se pueden derivar como resultados de una prueba diagnóstica o en función de la finalidad de la formación del discente. Así, por ejemplo, la lingüística aplicada va a enfocarse al área de desempeño del estudiante en su práctica de vida. En todo caso hay que identificar cuáles son las deficiencias o carencias que presentan los alumnos, respecto al programa que se vaya a impartir y los objetivos planteados.

Isidro Castellano Vega, al hablar de las necesidades incita a los profesores a hacer juicios de valor sobre las necesidades de los alumnos, dado que éstas son cambiantes. En ese orden prioriza los aspectos afectivos y cognitivos de los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua. En sentido general diferencia dos tipos de necesidades, las institucionales y las particulares, en los aprendices. Estas últimas pueden ser de comunicación o lingüísticas, a juzgar por su objetivo; y objetivas o subjetivas, según su esencia.

Para analizar las necesidades se puede tomar por referencia las situaciones comunicativas en que se manejarán los alumnos, mediante el estudio realizado de ellos mismos. No deja de resaltar el valor de analizar las necesidades 'ad hoc' o de comunicación; así como el deber de los alumnos y profesores de velar por el

cumplimiento de los objetivos y la readecuación de las necesidades acordes a las situaciones producidas en el aula (Castellano, 2002).

Para Ángel Eguiluz los profesores tratan de encontrar un modelo de aplicación en clases de los teóricos existentes. Este autor nos ofrece un análisis del proceso evolutivo de las aportaciones teóricas, mediante las siguientes etapas: el enfoque, competencias comunicativas que “clarifican el concepto”; la aportación operativa tanto para el profesor como para la producción de recursos didácticos de corte lingüístico; la lingüística aplicada, que deja por resultado la fundamentación teórica, la planificación y la organización; y la incorporación de la experiencia al acto de la enseñanza, lo que a su vez genera nuevas respuestas educativas. Mientras que el currículum se encarga de aplicar las propuestas técnico-metodológicas.

Las nuevas tecnologías

El uso de las nuevas tecnologías no debe faltar como recurso de la enseñanza del español, dado su impacto, atracción y funcionalidad que ejercen en el estudiantado y en el proceso del aprendizaje.

Los medios de comunicación son de trascendente importancia en toda su diversificación o variedades; entre ellos encontramos los que permiten el movimiento, los de difusión de información, y los de comunicación a distancia. El auge en el uso de los medios, su mayor interés y accesibilidad ha caracterizado nuestra época como sociedad de la información, no obstante existieran los medios anteriormente.

A través de los medios se pueden acercar más las culturas y sus respectivas lenguas, sin necesidad de imponer medio alguno o de suprimir otras realidades (Cruz, 2007). Es justo citar los mecanismos que se pueden emplear en Internet para la búsqueda de información, los cuales últimamente han sido puestos a disposición de la sociedad y que propician la transformación de la red mundial de datos.

Entre los buscadores de Internet conviene mencionar algunos que prevalecieron a partir del 1995, como *Lycos*, *Webcrawler* y *Yahoo*; posteriormente surgieron el *Excite* y el **Hotbot**; llegando a multiplicarse en la Internet en español, principalmente en España; cuando en Estados Unidos ha alcanzado gran impacto el *Altavista*. Mas es la creación de *Google*, apodado el “Gran Hermano” digital, que ha logrado una cobertura total de la Internet. *Google* representa grandes ventajas y mejores avances al ofrecernos una más moderna tecnología, servicios en lenguas diversificadas, incluido el español; y múltiples funciones como: cálculos matemáticos, conversión de medidas y traducciones.

Para la disposición de esta herramienta se necesita la instalación de la barra de *google*, que posibilita la búsqueda directamente desde el propio navegador; esto ahorra tener que abrir la página inicial del navegador. Otra medida a adoptar para efficientizar el proceso de búsqueda es especificar el concepto; mientras más delimitado esté, se obtendrá mayor aproximación de los datos, aunque en menor cantidad.

Encerrar entre comillas los conceptos o contenidos de investigación es una técnica recomendable para buscar en *google*, es lo que permite que el navegador seleccione el tema en general, no cada término por separado del concepto; ejemplo de ello puede ser: “siglo de oro”. También podemos unir dos conceptos unidos o separados por los signos positivo (+) y negativo (-); éstos deben estar antecidos por un espacio, aunque posteriormente no lo llevan, por ejemplo. “siglo de oro” +”Fray Luis de León”.

Quintana (1998) nos advierte que el empleo de materiales electrónicos en la enseñanza del español resulta cada vez más frecuente e interesante para los estudiantes, lo cual favorece el aprendizaje. Alude a cursos dirigidos a diferentes niveles, disponibles a través de CD-Rom e Internet, como es el Español Interactivo del grupo Camille-España. Al destacar la importancia de los textos electrónicos también resalta el valor de los corpus lingüísticos como el de la Real Academia, para el aprendizaje de la lengua y la cultura hispánica.

La sociolingüística

La sociolingüística se puede definir como el estudio sociológico de la lengua o bien la sociología aplicada a la lingüística.

Para la sociología la lengua responde a diferentes contextos sociales, por tanto no guarda homogeneidad. Plantea la enseñanza de varios modelos de la lengua y el dominio de los registros formal y coloquial.

Esta disciplina se origina en la década de los 70 con Gumperz, Hymes y Fishman, debido a la incidencia social de la lengua; aunque desde principios del siglo Saussure se adelantaba con una visión heterogénea de la lengua.

Otros antecedentes sociolingüísticos son las teorías de Sapin y Worf sobre la relatividad lingüística, pues van a supeditar la visión del mundo a la lengua que se hable. También corrobora esta postura B. Berstein, quien a su vez diferencia dos tipos de código del habla según el estatus de las personas, que son el código *elaborado*, propio de la clase media, y el *restringido*, empleado en la clase baja.

A raíz de una investigación realizada en Londres, Berstein concluyó que los niños de clase baja obtenían menos desempeño en los colegios, debido a que el código elaborado de las clases les resultaba inusual e ininteligible, aun hablando el mismo idioma; en cambio, los alumnos de clase media podían entender con facilidad porque se enfrentaban al mismo nivel y código del lenguaje empleado en el hogar, que es el código elaborado. Esto les permite a su vez a los niños de nivel medio tener una visión organizada y sistemática de la realidad, a diferencia de los alumnos de hogares no desarrollados; aun poseyendo ambos tipos de alumnos el mismo coeficiente intelectual.

Diferencias entre ambos códigos

El código restringido y el código elaborado presentan muchas diferencias. Entre ellas están que el restringido utiliza abundantes frases cortas, sencillas, a veces inconclusas, y frecuentes muletillas; también son típicos la escasez de pronombres

impersonales y los limitados vocabularios. En cambio, el código elaborado se caracteriza por el adecuado manejo de la sintaxis, empleos de proposiciones subordinadas y el frecuente uso de pronombres impersonales.

En el orden psicológico los niños cuyo código es el restringido tienen dificultad para la generalización conceptual, la abstracción del pensamiento; y su razonamiento y lenguaje tienden a no superar el nivel concreto elemental. Por su parte, los niños con cultura propia del código elaborado van a destacarse por la generalización, abstracción del pensamiento, y la precisión y claridad del lenguaje oral.

5. Métodos aplicados a la enseñanza del español

Al paso de los tiempos se han empleado diversos métodos didácticos del español. Dentro de ellos se citan los sintéticos, cuyo proceso es ascendente; parten de unidades simples para llegar a estructuras más complejas; permiten desarrollar la autonomía y detectar los errores, pero adolecen de falta de motivación, pues para la comprensión lingüística se procede de la parte hacia el todo, contrario al proceso de la percepción.

Entre estos métodos sintéticos tenemos el fónico; su origen data desde el s. XVI. Inicia con la enseñanza del sonido de las letras, continúa con la sílaba, sigue con la palabra, para llegar a la frase. El silábico, que tiene por intención enseñar a pronunciar las consonantes; inicia con la sílaba, prosigue con la palabra, hasta llegar a la frase; suele auxiliarse de alguna imagen que facilite la pronunciación de una sílaba, aun no guarde ninguna relación semántica con el concepto.

Otro método de enseñanza de la Lengua Española es el analítico, contrario al sintético, va de lo general a lo particular. A él pertenecen el método de palabra y el método global.

El método de palabra, como ha de suponerse, empieza por enseñarle al niño la palabra como primera unidad. Pero ante el problema de que el niño se limitara a conocer sólo la palabra enseñada, también se le enseña a descomponerla en sílabas, y éstas en letras; para luego retomar la palabra como unidad completa.

Una vez agotado este procedimiento se instruye al niño a combinar las letras de una palabra con las de otras, de modo que él mismo pueda formar e identificar varias palabras distintas a la que le enseñaron.

El método global procede seleccionando una frase, que los niños leen conjuntamente con el docente y a diferentes ritmos; luego la escriben en su cuaderno, incluyendo la imagen de la realidad a la que se refiere. Esta frase se escribe destacadamente en la pizarra hasta que los niños la memoricen. Sin embargo, para evitar los problemas al leer, por el desconocimiento de otras frases o unidades del lenguaje, se analiza en orden descendente, estudiando primero la frase en su conjunto, luego las palabras, prosiguiendo con las sílabas, y, finalmente, con las letras; hasta poder combinarlas (www.labuena letra.es/biblioteca/b/bases%20linguísticas.pdf).

La lengua oral y su planificación

En la planificación escolar ha prevalecido la enseñanza de la lengua escrita, y a la lengua oral se le ha restado prioridad por considerar que su aprendizaje se produce de manera espontánea; pues se entiende que desde los seis años el niño aprende a comunicarse. Los abanderados de este criterio olvidan que hay distintos niveles de expresión oral y diferentes estructuras comunicativas.

Aprender a hablar ordinariamente en el entorno familiar no faculta al niño para el desempeño eficiente en otras situaciones como el debate, una discusión, una exposición o un panel. Además el poder comunicarse no garantiza la idónea expresión del pensamiento.

La planificación ha de propiciar en el alumno el desarrollo de una efectiva competencia comunicativa; lo que le permitirá asimilar las demás áreas curriculares, pues a través de la lengua es que se transmite la cultura. Una buena expresión oral garantiza la eficiente expresión escrita, pero no viceversa.

Entre los modelos de enseñanza de la lengua cobra gran relevancia el constructivista. Esta concepción plantea el aprendizaje a partir de las competencias comunicativas que trae el sujeto, lo que requiere escuchar al niño para proseguir desarrollando su conocimiento a partir del nivel en que se encuentra. Para ello conviene auxiliarse del enfoque comunicativo y funcional.

Además del conocimiento formal teórico que enseña al niño la gramática, en la escuela se adquiere la competencia comunicativa para las distintas aplicaciones en la sociedad.

Para el diseño de las actividades de la lengua oral en el aula, entendidas como unidades estructuradas que representan situaciones comunicativas, Ma. del Río propone cuatro criterios: originalidad, interactividad, funcionalidad y sistematización.

La originalidad consiste en priorizar la lengua oral frente a la escritura; la interactividad se efectúa por la participación activa de los hablantes y la inversión de los roles entre los que fungen como receptor y emisor. La funcionalidad la determina la adaptación de las actividades a las necesidades. Mientras que la sistematización viene dada por su planificación general que abarque al curso por completo y que a la vez cumpla con la interdisciplinariedad.

Estas actividades llevan como propósito en primer orden que los alumnos practiquen y aprendan la lengua y en un plano menos relevante, que adquieran habilidades comunicativas.

La lectura

Como ya sabemos, el lenguaje nos representa la realidad. Pero el lenguaje tiene diversas expresiones que pueden ser: oral, escrita y simbólica. Para la comprensión del lenguaje escrito se necesita su decodificación a través de la lectura, y es lo que analizaremos a continuación.

Según Felipe Garrido (citado por Vadillo y Klingler), la lectura es un proceso activo de adquisición de experiencias e información, atribuyéndoles un sentido a los signos. La lectura implica la organización de palabras, frases y demás estructuras de un texto, en unidades de significado. Además la lectura favorece al desarrollo intelectual, emocional e imaginativo.

El sistema educativo en la cultura americana, a excepción de Canadá, no incentiva a la lectura, no la valora en su justa dimensión; pero hay que estar consciente de que esta falta de hábito y la actitud negativa ante la lectura empieza en el hogar, en el entorno en que crece y se desenvuelve el niño, pues el mismo carece de modelos o ejemplos en la familia que le despierte el entusiasmo e interés por leer.

No así ocurre en el país de Canadá, donde las evaluaciones internacionales lo colocan en una posición destacada en cuanto a la comprensión lectora. El 48% de la educación primaria está dedicada a la enseñanza de la lengua: *language arts*; según Macchiusi, 2002 (O. C. p. 126).

Hace ya veinticinco años que la lectura se viene concibiendo en función de cuatro teorías con rasgos comunes, conforme lo plantea Tompkins (2003). Estas teorías son: la constructivista, la del aprendizaje interactivo, la sociolingüística y la del aprendizaje por respuesta del lector.

- a) **La teoría constructivista.** Tiene como uno de sus grandes exponentes a Piaget, quien concibe al niño como un aprendiz activo que integra la nueva información con los conceptos previos, estructurando su aprendizaje.

- b) **La teoría del aprendizaje interactivo**, representada por Rumelhart y Stanovich; describe el proceso de la lectura, tanto la operación de concentración del lector en la comprensión del texto, como la operación interna de construcción de significado mediante la interacción con las informaciones previas.
- c) **La teoría sociolingüística**. Plantea que el lenguaje y el pensamiento están interrelacionados, y que el aprendizaje tiene como fundamento la interacción social. Como autor de esta teoría encontramos a Vigotski.
- d) **La teoría de aprendizaje por respuesta del lector**. Sostiene que el niño crea su significado en atención a lo expuesto por el autor en el texto, haciendo uso de sus propias facultades, mediante la interacción de los dos motivos fundamentales de lectura: por placer y por necesidad. El niño se maneja oscilando entre ambos extremos (O. C., p. 127).

Podemos diferenciar dos tipos de lectura: la lectura mecánica, pasiva o funcional, propia del nivel de alfabetización; y la lectura autónoma, activa o creativa, característica de un lector formado.

La lectura mecánica, como también la escritura, se realiza por obligación; mientras que la lectura autónoma se hace voluntariamente; el lector autónomo se esfuerza en entender y desarrolla técnicas de expresión.

Como técnicas de lectura se recomienda: comentar, resumir, explicar, recomendar, corregir lo escrito, entre otras, mientras se va leyendo.

Existen dos tipos de enfoques relevantes de comprensión lectora, que son los enfoques fonéticos y los enfoques holísticos. El enfoque fonético plantea como fase anterior a la comprensión de palabras la adquisición de las habilidades fonéticas o captación de los sonidos. En tanto que el enfoque holístico concibe como un mismo proceso la lectura inicial y posterior.

Estudios estadounidenses revelan la necesidad de una serie de procedimientos para la comprensión lectora, como son:

- a) La conciencia fonética, donde se estimula la comprensión de los sonidos del lenguaje oral, sin referente visual de los grafemas;
- b) La instrucción fonética, en que el niño de preescolar y los tres primeros grados de la escuela identifican la relación entre fonemas y grafemas. Esta etapa comprende: relaciones gramofónicas, asociaciones letra-sonido, correspondencia letra-sonido, correspondencia sonido-símbolo, y sonido-ortografía.
- c) El tercer aspecto es la fluidez lectora, la cual supone mayor interés en la comprensión del texto, que en su decodificación, siendo una técnica efectiva para ello la lectura en voz alta.
- d) Otro componente fundamental lo es la enseñanza directa de vocabulario, además de las palabras aprendidas por los estudiantes de manera particular; es importante ayudarlos a conocer las raíces, prefijos y sufijos, y así comprender nuevas palabras; como también a derivar significados a partir del contexto.
- e) Por último, está el componente principal que es la *comprensión lectora* (O. C., p. 130), la cual se puede mejorar mediante estrategias como: monitorear la comprensión; utilización de los organizadores gráficos y mapas semánticos, responder y generar preguntas; reconocer la estructura de la historia, y resumir.

De Zubiría, citado por Vadillo y Klingler 2005, p. 131, sostiene que el texto debe ser reconstruido por el lector. Para ello propone la Teoría de las Seis Lecturas, basada en un proceso ascendente de decodificación: decodificación primaria, desciframiento del significado de las palabras; decodificación secundaria, entender el significado de las oraciones; decodificación terciaria, se identifica la estructura semántica del texto; decodificación precategorial, en que se identifica y analiza la parte principal del texto; decodificación categorial o meta-semántica, consiste en una análisis transtextual (comparación con otra realidad o contexto).

Diversos programas importantes de promoción de la lectura podemos encontrar. Uno de ellos consiste en mantener una biblioteca escolar integrada por diferentes géneros, formativos y temáticos, y disponer de un tiempo específico para leer. Otro programa es la densidad instruccional, es un andamiaje en el que se va aumentando el número de actividades asignadas por cada tiempo o momento de la lectura; una estrategia efectiva a este propósito es comunicarles altas expectativas a los alumnos.

También se recomienda escribir una película: escribir un guión a partir de una escena de cinco a diez minutos. Esta estrategia se deriva de la del *Teatro del lector*, en la que el niño lee en voz alta, resaltando la entonación y de forma emotiva, pero sin llegar a la actuación; lo que contribuye al reconocimiento de palabras, a la fluidez y la comprensión.

Además, para la promoción, comprensión y el desarrollo de la lectura, se propone un modelo autogénico, que implica técnicas como: respiración, relajación consciente, concentración y meditación. Estos ejercicios producen efectos positivos secundarios tales como son: mejoría de la autoestima, la comunicación y la relación en el aula; y una mayor participación y creatividad en las clases.

Principios de enseñanza de la lectura

La lectura requiere del complemento del desciframiento de signos o descodificación y de la comprensión. A pesar de los esfuerzos de la escuela por enseñar a leer a los niños, sólo ha prevalecido una lectura mecánica y no comprensiva.

La causa de este problema se ha tratado de encontrar en la edad, y en su intento de corrección se han desarrollado algunas destrezas entre los cuatro y los seis años como: la discriminación visual y auditiva, y la lateralidad. No obstante, el fracaso persistía, por lo que llegó a creerse que era causado por el tipo de método. En un principio se empleó el método sintético, donde sólo se combinaba la grafía con los fonemas, o bien se establecía la relación entre la escritura y pronunciación, sin que se entendiera el mensaje o concepto.

Posteriormente se pasó al método cualitativo, en el cual el niño asocia la palabra con el dibujo de la realidad que representa, conociendo así su nombre. Pero aun así se ha considerado que tampoco es suficiente; por tanto, la causa de la deficiencia en la lectura no está determinada ni por la edad ni por los métodos, sino que influyen otros factores: motrices, sensoriales, lingüísticos, cognitivos, emocionales, ambientales y escolares, que deben trabajarse en la planificación y práctica de la lectura.

Los factores motrices incluyen el conocimiento estructural del cuerpo y sus movimientos, así como el concepto de lateralidad; ambos necesarios para situarnos en el espacio y el medio que nos rodea. En tanto que un efectivo dominio de los factores sensoriales permite al niño la discriminación visual y auditiva (diferenciar letras y sonidos).

Los factores lingüísticos cognitivos se encuentran relacionados, ya que mientras mayor léxico posea el aprendiz, aprenderá más fácil; un rico vocabulario lo faculta para un conocimiento más efectivo de los contenidos. Sin embargo, ese potencial cognitivo necesita de otros factores para desarrollarse y producir el aprendizaje, que son los factores emocionales: que el niño esté mentalmente equilibrado y no se cohíba en las clases.

Para estos fines es necesario que el niño se maneje en un adecuado ambiente familiar, en que se motive la lectura, por ejemplo; así como sociocultural y escolar. En este proceso juegan un papel importante tanto los alumnos, como el profesor y los recursos, que conforman los factores ambientales y escolares.

Habilidades que intervienen en la lectura

En el proceso de la lectura se conjuga una serie de habilidades que facultan al desarrollo cognitivo en el niño. Unas de ellas son las **perspectivas**, que sirven para discriminar sonidos, cuando son auditivas, y letras y palabras, si son visuales. También se ejerce el **reconocimiento**, mediante el cual se puede representar gráficamente los fonemas.

No obstante, el reconocimiento efectuado, los niños son pasibles de errores y corren el riesgo de incurrir en faltas como inversión (alteración del orden de las sílabas; rotación (cambio de orden de las sílabas o sustitución de una letra); omisión, agregación y disociación (inadecuada separación silábica al leer).

Otra habilidad es la **semántica** (a través de la cual el alumno investiga el significado de palabras). Aquí interactúan el conocimiento del vocabulario, la utilización de claves contextuales y del diccionario.

Existen diferentes tipos de lectura, como la intensiva, la superficial, la rápida y hasta involuntaria, como es el caso cuando la persona se encuentra frente a un cartelón. De igual forma la lectura puede efectuarse por placer o por necesidad de captar información.

Para consumir una buena lectura se pueden aplicar varias técnicas, que los docentes deben manejar, como el taller de lectura, en el que se pueden usar relatos de interés para el niño, que facilite la comprensión y el deleite.

La metodología para el taller de lectura consiste en, primero, una lectura del texto por parte del profesor, luego lo leen en silencio individualmente los niños, y exponen sus motivos de elección de una de las dos opciones de textos presentados por el profesor (relatos incompletos o relatos equivocados), haciendo una reconstrucción del mismo. Posteriormente se procede a la participación conjunta de los alumnos, en la que, en principio, se aceptan los resultados de cada uno.

Entre las técnicas también encontramos el Libro fórum. Además del disfrute, esta técnica persigue desarrollar el nivel de criticidad e incentiva la opinión pública del niño. Su metodología radica en la presentación de un autor por parte del profesor a los alumnos, luego tres o cuatro de sus libros; los niños escogerán uno para leerlo en un lapso de quince días, para su posterior socialización.

Para ello se agota el siguiente procedimiento: se narra el argumento; se determina el tema; se especifica si es ficticio o si, por el contrario, relata un caso real; se continúa

con la determinación y descripción de los personajes; y, por último, se contextualiza el texto en el espacio y el tiempo.

El debate es otra técnica de lectura. Exige como preparación previa la propuesta de un libro y su lectura desde una perspectiva específica.

De un modo similar podemos referirnos al encuentro con expertos. Mediante esta técnica se invita a autores de obras literarias infantiles y se abre el espacio a los niños para hacerles preguntas sobre sus escritos.

Finalmente, debemos citar la dramatización, que se basa en la representación de un libro leído espontáneamente (disponible en: www.labuenalettra.es/biblioteca/b/bases%20linguísticas.pdf)

La enseñanza de la escritura

Cabe citar aquí algunos datos que nos parecen interesantes sobre el origen de la escritura. La escritura se inicia hace cuatro mil años en Egipto, con el jeroglífico, y en Mesopotamia, con el cuneiforme. La escritura jeroglífica se basa en dibujos que comunican ideas. La escritura constituida por dibujos que representan objetos recibe el nombre de pictográfica.

“Existen tres sistemas de escritura: logográfico, silábico y alfabético” (O. C., p. 143). El sistema logográfico es utilizado por los chinos y es un sistema en el que el morfema es la unidad mínima dotada de significado.

En otro orden, se pueden identificar tres tipos de escritores entre los niños, de acuerdo a la etapa del proceso de aprendizaje de la escritura en que se encuentren, estos son: emergentes, iniciadores maduros y transicionales.

En la primera etapa el niño aún necesita apoyo del maestro, aunque puede escribir un mensaje de tres líneas. En la segunda etapa ya el niño puede escribir una introducción, desarrollar sus ideas y mantenerlas a lo largo del trabajo. Finalmente,

en la etapa transicional, el niño ya es capaz de cautivar al lector al inicio, y describir mediante símiles y metáforas (O. C., p. 144).

Una estrategia que promueve la escritura es el denominado *cuaderno de experiencias*, donde los alumnos escriben sus diarios sobre memorias, observaciones de eventos, descripciones de personas y lugares que les resulten importantes; así como deseos, opiniones, historias familiares, pasatiempos y otros.

Otra habilidad importante para el aprendizaje de la escritura es el manejo de la narrativa, la cual antecede a la escritura. Se considera que en pre-escolar a los veintisiete meses ya un niño empieza a narrar, y que a los cinco años puede ser cuentista con dominio de la secuencia. Esta práctica se puede estimular a través de la narración repetida de un cuento.

Enseñanza de la escritura a personas con discapacidad.

El proceso de enseñanza de la escritura a personas discapacitadas se torna aún más complejo. Para estos fines también son efectivos los cuadernos de experiencias y el uso de la narrativa. Algunas estrategias que facilitan la enseñanza de la escritura a personas con necesidades especiales de aprendizaje consisten en desarrollar en el niño la capacidad de: identificar el problema, determinar el objetivo personal, autorregulación, y auto-reforzamiento.

En lo que concierne a la narración se recomienda la estrategia de “mapear” el cuento. Se trata de ponderar todos los pasos o componentes, a saber: los personajes, el tiempo y el lugar de los acontecimientos, qué pasó y por qué, las sensaciones de los personajes y el modo en que termina el cuento (O. C., p. 147).

Actividades creativas en la lengua española, según edades y objetivos

Menchén (1993), citado por Bravo Figueroa (2009, p. 88), sugiere una serie de actividades categorizadas por edades, atendiendo al papel comunicativo y creativo del

lenguaje; consciente de que el uso expresivo de la lengua la refuerza y contribuye al desarrollo cognoscitivo de los niños.

En este orden una de las actividades más utilizadas en la escuela para estos fines es la lectura; pues los textos literarios propician el desarrollo de la sensibilidad ante la realidad. En efecto, la escuela motiva la lectura placentera y la escritura creativa, y no el ejercicio mecánico.

Los objetivos están diseñados en aras de desarrollar los sentidos, fomentar la iniciativa personal y estimular la imaginación.

Para el desarrollo de los sentidos se sugiere a los niños de 6 a 8 años, la comparación, la observación y elaboración de poemas. De 8 a 10 años se recomienda la expresión oral de vivencias, confeccionar un libro con recortes de periódicos y revistas; recortar palabras de periódicos y construir metáforas y paradojas.

A los niños con edad de 10 a 12 años se les sugiere expresar sensaciones a partir de la manipulación de un objeto con los ojos vendados; hacer una descripción y un retrato escrito de una persona; y expresar sentimientos sobre vivencias personales. En tanto que a los niños de 12 a 14 años debe ejercitárseles en la descripción de un personaje real o ficticio; interpretar imágenes de láminas seleccionadas o pósters; y describir un acontecimiento usando como recurso la exageración.

Para fomentar la iniciativa personal se sugieren las actividades a continuación detalladas. De 6 a 8 años: contar una experiencia personal y escribir una historia a partir de cinco palabras indicadas por el maestro. De 8 a 10 años: elaborar un fichero de noticias con temas importantes de la semana, y cambiar los personajes o los hechos de una narración. De 10 a 12 años: elaborar un diálogo entre personajes seleccionados por el maestro y escribir una carta secreta. En tanto que para los niños de 12 a 14 años se aconseja: adaptar un cuento al formato de un noticiero radial y dramatizar escenas de la vida real.

Finalmente, **para estimular la imaginación** se sugiere a los niños de 6 a 8 años: cambiar el título a una historia leída, rellenar un texto incompleto, y completar un

refrán cambiándole el sentido original. De 8 a 10 años: construir un cuento disparatado, elaborar un cuestionario a partir de una fotografía de un personaje y buscarle respuesta socializada con los demás compañeros. De 10 a 12 años: iniciar un relato individual y rotarlo para ser continuado por otros; e inventar paradojas. Mientras que para los niños de 12 a 14 años es recomendable inventar acrósticos; elaborar un calendario con días feriados ficticios, y crear una leyenda fantástica sobre un fenómeno natural (O. C., pp. 88-90)

V. La interdisciplinariedad en la enseñanza del español

Una de las estrategias que contribuyen al aprendizaje es la interdisciplinariedad; en este caso veremos su importancia para el proceso de asimilación de la lengua y los efectos que produce. Un ejemplo de ello lo constituye la **filosofía del lenguaje**, la cual busca interpretar el lenguaje, bajo un análisis sistemático que implica la explicación de su uso y procedencia. A continuación veremos cómo se conjugan ambas disciplinas y su funcionalidad en el manejo del español.

1. Interdisciplinariedad entre filosofía y lenguaje

Resulta propio del saber común que la filosofía tiene por objeto la búsqueda de la verdad de las cosas, en cuanto que son. De manera que todo el ser, tangible o abstracto, entiéndase la naturaleza, la sociedad y la realidad pensable, entra en el campo de estudio de la filosofía (Hernández, Pablo María, p. 8).

He aquí la interdependencia entre la filosofía y el lenguaje. La filosofía etimológicamente significa amor a la sabiduría, derivada de los vocablos griegos *philo*, que significa amor, y *sophia*, que significa sabiduría; se empeña por conocer la

realidad. El lenguaje, por su parte, constituye un sistema de signos, códigos y sonidos con que designamos la realidad para comunicarnos entre sí.

Bajo esta perspectiva, es el lenguaje que aporta las palabras con que nombramos y definimos la realidad; en tanto que la filosofía es la que indica cuál es la realidad que se nombra y cómo hemos de combinar las palabras, de modo que ésta resulte definida a la mayor precisión.

Es así como podemos colegir que el lenguaje y la filosofía se necesitan mutuamente y guardan cierta interdependencia en el proceso de conocimiento, definición y designación del objeto.

2. Unidades de comunicación

En el presente acápite explicaremos en qué consisten las unidades del lenguaje que permiten comunicarnos y su respectiva aplicación.

Si convenimos que la lengua es un sistema de comunicación propio de una comunidad de hablantes, necesitamos también definir la comunicación, la cual se considera como proceso y efecto de transmisión de un mensaje. Asimismo, para transmitir un mensaje se requiere de una unidad gramatical, mas no cualquier unidad, sino una que posea sentido completo, y la unidad mínima del habla con significado completo es **la oración**, por ejemplo: **Los estudiantes toman la prueba**; salvo algunas excepciones en que con economía de palabras se interpreta un mensaje sin necesidad de estructura lógica gramatical, como una profesora que en su clase vocifere ¡Receso!, bastaría con que los alumnos la escuchen para abandonar el aula. Lo mismo que una madre que escucha a su hijo gritar ¡leche!, inmediatamente acude con el alimento, pues entiende que la criatura está hambrienta. Pero ya sabemos que este es un uso arbitrario, mientras que aquí dedicaremos especial atención a lo reglamentario.

Si manejamos bien la estructura de la oración tendríamos la clave para la expresión de un mensaje. Para entender la oración tenemos que conocer **la palabra**, que es la unidad que le precede. Cabe recordar que la oración está compuesta por palabras.

¿Qué es la palabra? La palabra es la unidad mínima del habla con significado, no completo; o sea, no expresa un mensaje por sí sola. La palabra a su vez está integrada por **sílabas**, existiendo palabras de una sola sílaba, como los denominados monosílabos (el, si, bien, etc.). La sílaba se define como **letra** o conjunto de letras que se pueden pronunciar en una sola emisión de sonido (Real Academia Española, 2001).

Todavía nos quedan preguntas por responder, pues si las letras conforman la sílaba, no podemos conocer a fondo esta última sin saber qué son las letras. Las letras son las representaciones gráficas de los fonemas. Y ¿qué vienen siendo los **fonemas**?, los fonemas son las unidades mínimas de sonido del habla.

De este modo hemos reducido el lenguaje a su mínima expresión, mediante un procedimiento analítico-deductivo. Sin embargo, no hemos llegado a la meta, puesto que nos falta determinar las palabras de la oración como unidad de comunicación; por lo que ahora vamos a retomarla analizando cada una de sus partes.

3. Las Palabras que forman la oración

¿Cuáles son las palabras que integran la oración? La oración puede estar compuesta por el verbo, el adverbio, el sustantivo, el adjetivo, el artículo, la preposición, la conjunción y el pronombre; y podría estar acompañada de alguna interjección; conceptos estos que estudiaremos pormenorizadamente.

El verbo es la palabra variable de la oración que indica la acción anunciada, como reír.

El adverbio es la parte invariable de la oración que sirve para modificar el verbo, por ejemplo: mucho

El sustantivo es la palabra variable de la oración que se utiliza para nombrar a personas, animales u otros entes: tigre.

El artículo es la palabra variable de la oración que nos permite determinar al sustantivo: el, los, las, un.

La preposición es la palabra invariable de la oración que sirve para relacionar conceptos, como por ejemplo: de, para.

La conjunción es la palabra invariable que nos permite unir conceptos a lo interno de una oración, ejemplo: y, sin embargo.

El pronombre, es la palabra variable de la oración que sirve para sustituir al nombre: tú nosotros.

La interjección es una expresión con la que denotamos algún sentimiento o estado de ánimo, como por ejemplo: ¡caramba!

Una vez conscientes de las palabras que componen la oración y sus respectivos significados, bastará con utilizarlas correctamente y combinarlas de tal modo que expresen el mensaje que queremos transmitir, y ya sabremos comunicarnos gramaticalmente.

La concordancia

Para hacer uso correcto de las palabras antes definidas, nos resta manejar un detalle. Las definiciones de las palabras de la oración las delimitan como palabras variables, unas, y otras como palabras invariables.

Las palabras invariables de la oración son de fácil manejo, pues su uso es único y no admiten modificación en cualquier caso en que se utilicen. Mas no así sucede con las palabras variables, éstas se ven accidentadas circunstancialmente.

Los cambios de que son susceptibles las palabras variables de la oración reciben el nombre de accidentes gramaticales y pueden ser de género y número, como ocurre con el artículo, el adjetivo, el pronombre y el sustantivo; los cuales pueden ser tanto singular, como plural; y admiten la posibilidad de ser masculino o femenino. A continuación presentamos un ejemplo de cada uno:

Artículo: el, la, los, las.

Sustantivo: profesor, profesora, profesores, profesoras.

Pronombre: él, ella, ellos, ellas.

Adjetivo: alto, alta, altos, altas.

En cuanto al verbo, también palabra variable de la oración, los cambios que se operan revisten un poco más de complejidad.

Los verbos no admiten accidentes de género, lo que significa que el verbo que se emplea para un sustantivo masculino, se puede usar por igual para uno femenino. Por ejemplo, el verbo caminar lo podemos conjugar tanto para un varón, como para una hembra; como podrá ver: **Andrés camina. Carmen camina.**

Un verbo puede descomponerse en dos partes fundamentales: el lexema (L) y el morfema (M). Por ejemplo: **cant/amos.**
L / M

El lexema está constituido por la raíz del verbo, expresa el contenido semántico o significado del mismo, y el morfema lo forma la variante o terminación. La forma final que le sigue a la raíz del verbo se conoce gramaticalmente como desinencia verbal.

Las desinencias verbales nos aportan múltiples informaciones. Nos indican el número, la persona, el tiempo, modo, voz, la forma y el aspecto de la acción referida; las cuales trataremos más adelante.

Hemos de hacer la salvedad de que existen verbos impersonales y que, por tanto, no especifican la persona al conjugarlos; es el caso del verbo haber, amanecer, llover, anochecer y el verbo hacer, cuando se refiere a un período de tiempo, como: **”hace años”**.

Estos verbos también llevan el nombre de unipersonales, porque sólo admiten una forma única de conjugación, y es la tercera persona del singular. Por ejemplo: **Anohecía**. Por lo general, los verbos de esta categoría expresan cambios en la naturaleza.

Entre los verbos unipersonales cabe destacar el verbo **haber**, el mismo se usa como auxiliar de otro verbo, en cuyo caso sí se conjuga de forma personal, indicando las informaciones circunstanciales en que se realiza la acción; mientras que el otro verbo, el cual deberá estar en participio, nos aporta el significado de la acción en sí. Esta forma verbal combinada, es la que se conoce en gramática como perífrasis verbal. Por ejemplo: **Hemos trabajado**.

En páginas anteriores decíamos que para que se produzca la transmisión de un mensaje a través de una oración, simplemente necesitamos combinar las palabras que la integran. Pues cave aclarar que el artículo, el adjetivo, el nombre o el pronombre deberán concordar en género y número: la niña; los jóvenes. Pero éstos a su vez han de concordar con el verbo en número y persona: ella canta; nosotros bailamos.

Sin embargo, esto no es suficiente, el verbo demanda de una mayor atención. Ha de saberse que los verbos se clasifican en tres grandes categorías: los verbos **de primera conjugación**, son los que su infinitivo termina en **ar** (amar); los **de segunda conjugación**, cuyo infinitivo termina en **er** (comer); y los **de tercera conjugación**, que hacen el infinitivo con la terminación **ir** (recibir).

En orden similar, atendiendo a la posible variación de su raíz al conjugarlos, los verbos se clasifican en **regulares e irregulares**. Los verbos regulares son los que no alteran su lexema al conjugarlos en cualquiera de las personas. Por el contrario, los irregulares modifican su raíz al conjugarlos en algunas personas. Pero no vamos a hurgar aquí en estas variantes, sino que proseguiremos con los aspectos generales de las conjugaciones verbales, por ser detalles que, de ignorarlos, hacen que se pierda parte importante del mensaje, mas si los analizamos filosóficamente, la comunicación se produciría sin desperdicios; y he aquí la importancia del lenguaje; la producción correcta y eficiente del mensaje.

Las desinencias verbales

Procedamos ahora a desglosar los conceptos relativos a las desinencias verbales.

El modo, indica si la acción es real o posible. En español existen cuatro modos verbales: el **indicativo**: expresa una acción real (canta); el **condicional o potencial**: expresa una acción a condición de otra (cantaría); el modo **subjuntivo**: refiere una acción posible o deseada (que yo cante); y el modo **imperativo**, que comunica una orden o solicitud (canta tú).

La persona, nos informa si quien realiza la acción es quien habla, la **primera** (estudio); con quien se habla, la **segunda** (estudias); o de quien se habla, la **tercera** (estudia).

El número, indica si la acción es ejecutada por **una** persona (trabajo) o por **varias** (trabajamos).

La forma, viene determinada por la cantidad de palabras que integren la conjugación, la misma puede ser **simple**, si consta de una sola palabra (hablo); o **compuesta**, si la componen varias palabras (he almorzado).

El tiempo, nos presenta la acción en un momento dado, ya sea en **pasado** (caminó), en **presente** (camina), o en **futuro** (caminará).

La voz, nos informa si el sujeto es quien realiza la acción, en cuyo caso sería **activa** (el niño **ríe**); o si es quien la padece: voz **pasiva** (el niño fue **consolidado**).

El aspecto, nos indica la terminación o desarrollo de la acción. Existen diferentes aspectos: **perfecto**, expresa una acción acabada (he leído); **imperfecto**, expresa una acción inconclusa (leía); y **pluscuamperfecto** (refiere una acción anterior a otra también pasada (había leído).

Además de las diversas formas de conjugación, existen las **formas no personales** del verbo, que son: el **infinitivo** (dormir), el **gerundio** (durmiendo), y el **participio**

(dormido). Se denominan impersonales porque no expresan los accidentes gramaticales o circunstancias de la acción, puesto que no se presentan conjugados en persona alguna (Lengua Española 8, Ibídem).

4. El español curricular y la filosofía

En la educación la filosofía encuentra uno de sus campos de acción más relevantes. La filosofía educativa es una modalidad de la filosofía que orienta el proceso educativo encausándolo hacia la optimización en sus niveles de calidad y pertinencia.

Sobre los hombros de la filosofía de la educación de un país recae la responsabilidad de dirigir la educación hacia el perfil del egresado, cultivado acorde con las competencias que demanda la sociedad y el mercado; por lo que supone un previo análisis del tipo de profesional o del personal técnico que coadyuvaría al desarrollo nacional. Competencias que no se limitan a las habilidades técnicas o intelectuales, sino que también incluyen los valores éticos y actitudes que catapultan al individuo como un ente sensible, armonioso y útil a la sociedad.

En la filosofía de la educación se dilucidan los aspectos esenciales del sistema educativo: misión, visión y objetivos.

La filosofía auxilia la educación desde su más alta esfera hasta el peldaño inicial. Es así como vemos que existen organismos internacionales que regulan la educación bajo unos conceptos y parámetros filosóficos, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); así mismo cada país tiene su propia filosofía educativa. Tomemos como referencia el Sistema Educativo Español y analicemos las bases filosófico-legales que la sustentan.

VI. Breve reseña del sistema educativo español

Dada la naturaleza del tema tratado en nuestra investigación, a saber: la calidad de la enseñanza de la Lengua Española, debemos hacer alusión al Sistema Educativo Español, por ser dicho idioma original de España, así como por la influencia que ejerce en la cultura y la educación dominicana y de otros países de habla hispana.

En este sentido podemos decir que el Sistema Educativo Español tiene su base filosófico-legal en el Art. 27 de la Constitución Española de 1978; que establece el derecho de todos a la educación, y la libertad de los padres de los alumnos a elegir la denominación religiosa para la formación de sus hijos. A la vez confiere la facultad a personas físicas y jurídicas a crear centros escolares; así como a los padres, alumnos y profesores de intervenir en el control y gestión de los centros públicos. En tanto que los poderes públicos tenían a su cargo la homologación e inspección de la enseñanza y el subsidio a los centros. Asimismo reconocía la autonomía a las universidades.

En estos términos la Constitución Española de 1974 consignaba la descentralización de la enseñanza y el patrocinio y monitoreo por parte de las autoridades públicas, lo cual en países como el nuestro, República Dominicana, aún nos cuesta superar, exceptuando el financiamiento, aunque se esté trabajando en esa dirección. No obstante, reconocemos que en cuanto a la libertad de formación religiosa y a la obligatoriedad de la enseñanza (no hace tanto tiempo que era hasta el octavo grado y últimamente hasta la secundaria, como igualmente ya había ocurrido en España, que elevaron en rango de cobertura de la enseñanza obligatoria) en República Dominicana también se ha implementado.

Veamos ahora cómo ha sido el proceso evolutivo del marco legal que regula la enseñanza en España.

Se considera que la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) pone en práctica los citados principios constitucionales, descentralizando la educación, pues, además de la gestión de los centros, faculta “las comunidades autónomas a redactar parte

de los contenidos curriculares. En este mismo tenor, a los fines de adaptarse a los nuevos tiempos y la competitividad europea, adoptó el modelo de enseñanza **constructivista**, modelo abierto y flexible; estas mismas características adopta el currículo dominicano, además de ser participativo.

Entre otras, en España se tomaron las siguientes medidas:

- Se facultó a los Consejos Escolares de los centros para escoger a los directores.
- Se introdujo la promoción automática.
- Se reguló la educación especial.
- Se estableció la formación permanente del profesorado.
- Se definió la función de inspección y la acción tutorial u orientación.
- Se fomentó la compensación de desigualdades en los centros de mayor dificultad por su entorno (se redujo la ratio escolar).

Estructura

El Sistema Educativo Español se conforma respondiendo al denominado “Régimen General” en: a) Educación Infantil (de 0 a 6 años, aunque gratuita, no era obligatoria); b) Educación Primaria Obligatoria (de 6 a 12 años); c) Educación Secundaria Obligatoria (de 12 a 16 años). Comprendía modalidades como: artes, tecnológicos, ciencias sociales, ciencias de la salud y humanidades.

Para acceder a la universidad se exigía como requisito la superación de una práctica o Prueba de Acceso a la Universidad (PAU). Con la opción de la Formación Profesional Específica. Otra innovación consistió en la incorporación definitiva de las enseñanzas artísticas.

La Ley preveía tres categorías de centros: **públicos, privados y privados concertados**. Estos últimos son creados por la sociedad civil y sustentados con fondos públicos. En lo que respecta a la enseñanza religiosa, se establece la obligatoriedad para

los centros y el carácter voluntario para los alumnos, según la determinación de sus padres.

Con el paso del tiempo se sintió la necesidad de una nueva ley que reconociera la cultura del esfuerzo y la disciplina en el aula y que respondiera a la demanda de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. En el año 2002 se creó la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), la cual preservaba el carácter constructivista de la LOGSE; en tanto que disintía en torno a la diversidad. Esta ley fue posteriormente sustituida por la actual Ley Orgánica de Educación, vigente en España, del año 2006.

VII. La planificación curricular en la República Dominicana

Si tomamos como referencia la educación dominicana, nos encontramos con que la educación superior cuenta con una filosofía educativa, tanto para el nivel técnico superior, como para los niveles de grado y de postgrado; consiste en formar profesionales que suplan las necesidades de mercado y contribuyan al desarrollo de la nación.

Existe también una filosofía educativa latente en el diseño curricular de la educación media, y de los niveles básico e inicial. Pero así como se planifica cada nivel educativo a la luz de una visión filosófica, también se planifica cada uno de los ciclos que lo integran, claro está que cada programa se elabora de acuerdo al desarrollo psicológico del alumno o su etapa de aprendizaje. Con un procedimiento similar planificamos un grado escolar, un cuatrimestre, una unidad temática y un contenido.

Es por ello que contamos con una Ley General de Educación 66-97; Ley 139-01 de Educación Superior. También tenemos el diseño del Currículo del Sistema Educativo, proyectos de centro; de igual forma se establecen las planificaciones anual, semestral, unitaria y diaria; y todo ello deberá regirse por la filosofía educativa que impera en el país.

VIII. Los componentes de la planificación

La planificación es el proceso o instrumento que nos garantiza los resultados planteados en los objetivos.

Los componentes esenciales de la planificación docente son los objetivos, los contenidos, las estrategias, las actividades, los recursos y la metodología de evaluación. Los valores actitudinales y aptitudinales se trabajan mediante los contenidos y los ejes transversales.

Estos procedimientos se aplican a cualquier rama del saber o disciplina. En nuestro caso, como nos interesa establecer el nivel de incidencia que tiene la filosofía en el lenguaje, nos vamos a concentrar en el área de la Lengua Española.

Al momento de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje necesariamente tenemos que recurrir al rol de la filosofía, como auxiliadora, lo cual podemos ejemplificar usando como parámetro la planificación de una clase de español.

La primera pregunta filosófica que ha de responder un maestro al planificar una clase de Lengua Española es qué deberán aprender los estudiantes al final del proceso: **propósito**, que podrá ser **usar la tilde diacrítica correctamente**.

Una vez definido el objetivo hay que pensar en el **contenido didáctico** sobre el tema en cuestión con que se puede lograr dicho resultado, que bien puede ser **la tilde diacrítica y su uso**.

Luego de consignar el propósito y el contenido, nos faltan los pasos procedimentales, entre ellos la **estrategia**, que son aquellas técnicas, dinámicas o mecanismos que facilitan la asimilación del tema, como una **discusión dirigida**.

A la estrategia le sigue la **actividad** de aprendizaje, que puede consistir, si así se juzga pertinente, y previa una explicación, en **seleccionar las palabras que posean tilde diacrítica en un texto** dado.

Obviamente que para trabajar, los discentes necesitarán **recursos: artículos de revista, libros de textos, cuadernos de apuntes y lápices**; estos materiales y **demás que sean necesarios** han de consignarse en la planificación y suplírseles a los aprendices.

La evaluación

Una vez dado estos pasos, hemos agotado los procedimientos de aprendizaje, pero no sabremos en qué medida se ha logrado, hasta que no apliquemos un instrumento o técnica de **evaluación**. La evaluación, además del papel convencional de sus modalidades, sumativa y formativa, debe orientar a los alumnos sobre su nivel cognoscitivo. Igualmente los profesores deben estar conscientes de la capacidad comunicativa de sus alumnos, de modo que puedan conducir la enseñanza hacia las necesidades de aprendizaje de los individuos; entendiendo que el alumno debe, además de “saber”, “saber a hacer”, desde una óptica constructivista.

El profesor debe saber lo que se va a evaluar y cómo hacerlo. Entre las competencias a evaluar están las **comunicativas**: aspectos gramaticales, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos; y las competencias **académicas**: conceptos, procedimientos y actitudes en el ámbito escolar (Hernández y Villalba, 2004). Estas competencias se verifican en situaciones reales.

En otro orden, el rendimiento de los estudiantes no siempre ha de evaluarse a través de exámenes, pueden utilizarse otras técnicas, evitando siempre los aspectos más complejos o cualquier tipo de trampa, ya que esto puede causar la sensación de fracaso en los alumnos y una baja en la moral. Por el contrario, al inicio los discentes necesitan reforzar su autoestima con resultados satisfactorios alcanzados en las primeras pruebas, en que aprecien sus logros.

Por último podemos concluir afirmando que el diseño curricular, además de los **objetivos** y la selección de los **contenidos**, debe indicar la **secuencia** y la **metodología**, con sus respectivas actitudes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como también determina **qué, cómo** y **cuándo** evaluar al estudiante.

Un ejemplo de evaluación podría ser **escribir diez palabras que lleven tilde diacrítica, y establecer la diferencia de significados entre cinco palabras escritas con tilde diacrítica y sus homógrafas sin tilde**. De modo que las medidas de evaluación también deben preverse en la planificación de la enseñanza.

Esto podemos ilustrarlo mejor con la siguiente tabla:

OBJETIVO	CONTENIDO	ESTRATEGIA	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	RECURSOS	ACTIVIDADES EVALUACIÓN
Usar correctamente la tilde diacrítica	La tilde diacrítica y su uso	A través de una discusión dirigida los estudiantes socializarán los conceptos previos sobre el tema.	Dado un texto, seleccionar las palabras que contengan tilde diacrítica	1. Recortes de una publicación periódica. 2. Libros de texto y cuadernos de apunte. 3. Lápices, hojas de maquinilla, sacapuntas, borrador, otros.	1. En una hoja en blanco, definir la tilde diacrítica. 2. Escribir diez palabras que lleven tilde diacrítica. 3. Expresar la diferencia entre cinco palabras con tilde diacrítica y sus homógrafas sin tilde.

Resulta evidente que si no fuera por el papel mediador de la filosofía, sería imposible la concepción de un proyecto educativo que, habiendo detectado nuestras necesidades de aprendizaje, nos conduzca expresamente hacia la consecución de los resultados propuestos.

IX. La lengua española concebida en el currículo dominicano

Al examinar los propósitos, contenidos y estrategias para la asignatura de la Lengua Española de 8° Grado, establecidos en el Currículo Dominicano, podemos percatarnos de que ciertamente constituye un programa bastante competente para el desarrollo de las facultades cognitivas, comunicativas (a nivel oral y escrito) como también literarias.

Entre otros aspectos el currículo contempla:

- Uso de la técnica del parafraseo, en la que los estudiantes sintetizen, reseñen o resuman, comenten, interpreten y critiquen textos de otros autores, informativos, argumentativos y literarios.
- Identificación y conceptualización de las palabras que integran la oración: sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, pronombre, determinante, conjunción y preposición.
- Asimilación y elaboración de textos funcionales e institucionales, científicos y didácticos.
- Sostener diálogos formales y debidamente planificados en situaciones comunicativas como: entrevistas, mesas redondas y equipos de trabajo.
- Para el segundo cuatrimestre se plantea la producción de textos más planificados en estructuras diversas: informativa, argumentativa y literaria; haciendo uso correcto de las figuras.
- Otro logro que contempla el programa para el segundo cuatrimestre es la producción de textos literarios de carácter recreativo: cuentos cortos, poemas, epístolas, ensayos de poca extensión y obras de teatro no complejas.

Resulta notorio que la explotación de todo ese potencial, que tan sólo representa una parte de lo plasmado en el currículo, llevaría a los estudiantes a tener un buen dominio del lenguaje. No obstante, como han anticipado otros estudios, se han registrado casos en que la práctica dista mucho de la planificación curricular, y precisamente por ello en esta investigación nos disponemos a determinar el grado de correspondencia que existe entre lo programado y la ejecución.

IV. Antecedentes

Al plantear la investigación acerca de la *Calidad de la enseñanza de la Lengua Española en octavo grado*, urge la necesidad de recurrir a algunos estudios que nos han precedido sobre educación en el nivel básico, que nos aporten una visión más precisa de la realidad educativa dominicana y su proceso durante los últimos años, como los que a continuación se presentan.

I. Plan estratégico de desarrollo de la educación dominicana

Según lo manifiesta el Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana, tomo I, titulado *Situación de la Educación Dominicana*, del Ministerio de Educación, 2003, el currículo implementado a partir del año 1995 por el anterior Plan Decenal 1992-2002 incluyó entre sus más destacadas iniciativas la creación de estrategias de una mayor profesionalización del ejercicio docente, y la promoción de aprendizajes significativos en los estudiantes; mediante la aplicación del currículo en todos los niveles: Inicial, Básico, Medio, modalidades y subsistemas.

Estas medidas se orientaron a la creatividad de los trabajos en el aula, a través de la aplicación de “procedimientos y estrategias metodológicas más participativas, que procurasen la descentralización del conocimiento y del papel del profesor. Estas acciones se expresaban en trabajos en equipo, discusión, análisis, investigación del entorno, problematización, preguntas reflexivas y los trabajos de proyectos. Además concebía la adecuación de las disciplinas, la realidad de los estudiantes, así como de la comunidad.

Una vez aplicado el programa se procedió a la evaluación del impacto que produjo, obteniendo los siguientes resultados:

- La reforma fue aplicada en un 90% para el nivel básico.
- Los profesores, en su generalidad, no planifican la enseñanza y cuando se realiza no se ejecuta de manera coherente, como tampoco se corresponden en los propósitos planteados, los contenidos seleccionados y las estrategias trazadas, con lo diseñado en el currículo.

I.2 Los aprendizajes

En cuanto a los aprendizajes se detectó que existía poco dominio de los contenidos en las áreas de matemática y lengua española; y falta de comprensión y crítica del currículo, por parte de la mayoría de los docentes.

La evaluación del programa de español de primero y segundo grados de la educación básica (De Lima, 2001, pp. 71, 136 y 142) nos ofrece datos bastante interesantes sobre la pertinencia e importancia de la capacitación docente, los factores del sistema educativo dominicano que propician la desigualdad; y la actividad intelectual de los niños y niñas de primaria. A continuación hacemos algunas precisiones al respecto.

I. La capacitación docente

Con relación a la capacitación docente a través de los cursos propiciados por el MINERD, se reveló como indicador que:

El 40.6% de los maestros considera que la capacitación no es frecuente, pero sí es adecuada a las necesidades docentes. El 37.2% la considera frecuente y adecuada. El 9.8% la considera frecuente pero inadecuada. Y el 8.9% la considera no frecuente e inadecuada, como figura en el siguiente cuadro (p. 72).

Opiniones de los maestros sobre la capacitación docente ofertada por el MINERD

RESPUESTAS	POR CIENTO
NO FRECUENTE, PERO ADECUADA	40.6%
FRECUENTE Y ADECUADA	37.2%
FRECUENTE, PERO INADECUADA	9.8%
NO FRECUENTE E INADECUADA	8.9%

Fuente: De Lima, 2001, p. 72

Como se podrá observar, la opinión prevaleciente es que la capacitación suministrada por el Ministerio a los maestros es adecuada, aunque carezca de la frecuencia necesaria.

La precaria formación docente es una de las deficiencias de que adolece la educación dominicana. Consciente de esto el MINERD inició para el año 1992 un proceso de “fortalecimiento en la formación de los recursos humanos del sector educativo”, lo que

generó que para el año 2007 más de la mitad de los docentes ostentaran la licenciatura o un grado superior. Mas la formación universitaria no resulta lo suficientemente sólida y, por consiguiente, muchos docentes y directores titulados, carecen de la preparación adecuada para la función que desempeñan.

Por lo tanto, “el sector requiere de una política de formación docente que regule todo el proceso: el ingreso, permanencia, promoción y retiro en condiciones dignas del docente” (p. 21).

En respuesta a esta realidad, en el año 2009 se iniciaron dos programas especiales de formación de maestros, en Técnicas de Enseñanza-aprendizaje y Capacidad para Pensar; dato publicado por el Presidente de la República, Dr. Leonel Fernández, quien concibe la **educación** de hoy como el proceso que desarrolla en las personas la “capacidad para pensar, innovar y cultivar la imaginación”; pasando así de la “memorización, en que estuvo basada anteriormente, al “pensamiento crítico”.

II. La enseñanza

La tendencia de los docentes es a iniciar el programa conforme al orden de los contenidos establecidos en el libro de texto; privilegiando la enseñanza de las letras y las sílabas. De este modo se obvia la comunicación como función principal de la escritura y dificulta la comprensión de los niños del significado de las letras como representación de los sonidos, y de las palabras como concepto que evoca la realidad.

Para una enseñanza efectiva el docente debe tomar en cuenta varios factores, como la integración de la lengua y la cultura, dada la estrecha relación que guardan. Por tanto, estos aspectos deben consignarse a la hora de la planificación de la asignatura. Igualmente existen diferentes métodos de enseñanza del español, tales como el método **activo**, el método **creativo** y el método **crítico**.

El **método activo** se caracteriza por la participación y el dinamismo de la enseñanza y el papel protagónico de los alumnos. Contribuyen a este tipo de enseñanza la animación sociocultural y la dinámica de grupo, y la reducción del número de estudiantes por aula

(Erena y otros, 1988). Este método plantea que una mayor calidad en la enseñanza del español se refleja en una visión crítica de la realidad.

El **método creativo** se propone desarrollar una vivencia personal de la lengua en los alumnos, más allá de la mera gramática y los ejercicios o del conocimiento de la cultura española. De esta manera el estudiante se adentra a la misma realidad del idioma español, usando como recurso la imaginación, considerando ésta como la mayor de las realidades.

El **método crítico**. Este método se basa en el contraste de informaciones y criterios u opiniones; así como en el análisis y el debate de los materiales o instrumentos utilizados en el proceso de asimilación del español. También juegan un papel importante, tanto en alumnos como en profesores, el contraste de los diferentes países de origen de los alumnos con el español, y el conocimiento de distintas culturas y concepciones del mundo.

El método crítico no prescinde de los aspectos gramaticales del español, sino que pretende aproximarse críticamente a su realidad, concibiéndolo como una lengua viva y dinámica, desde las perspectivas cognoscitiva y comunicativa. El mismo se fundamenta en la participación, la creatividad y la crítica; y tiene por finalidad eliminar la brecha existente entre la vida, la enseñanza y el aprendizaje.

II. Estudios del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)

Se consideran también antecedentes de alta trascendencia los trabajos realizados por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE), organismo investigativo de la UNESCO. Específicamente nos referimos al 1º y 2º estudios sobre la calidad de la educación en América Latina y el Caribe; que incluye a la República Dominicana; y comprende, entre otras, el área de la Lengua Española, que es el tema que nos incumbe, aunque en otro grado del nivel básico. En lo inmediato ofrecemos algunos de los datos que consideramos de mayor interés emitidos por los estudios.

II.1 Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática, y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grados de la educación básica

A continuación ofrecemos un análisis de los datos más impactantes acerca de la educación dominicana, arrojados por el primer estudio del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, en su segundo informe.

Los resultados del Laboratorio Latinoamericano ponen de manifiesto la desigualdad y la deficiencia respecto a la enseñanza que existe en República Dominicana, cuyos efectos se trata de justificar bajo otros pretextos.

A juzgar por la investigación los procesos de enseñanza-aprendizaje carecen de la suficiente calidad para garantizar las competencias que deben alcanzar los estudiantes. De igual manera, la enseñanza en las zonas más humildes suele ser más descuidada o de menor calidad, razón por la cual se obtiene menor rendimiento, no por las competencias intrínsecas de los alumnos, como a veces se alega.

Estas causas, entre otras, nos colocan en una posición de desventaja frente a otros países de la región, incluso, hasta a niveles alarmantes, como se puede apreciar en lo adelante.

El **Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y factores asociados**, estuvo dirigido a tercer y cuarto grados del Nivel Básico. Entre sus resultados arrojó la necesidad de brindar más atención a los procesos educativos y las características que diferencian a las escuelas en los distintos estratos sociales, más que a las condiciones de los estratos sociales en sí; en vista al mejoramiento de la calidad de la educación (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2000, p. 10).

A excepción de Cuba, el nivel de logro en Lenguaje resultó considerablemente bajo en los países de la región; pues aunque los estudiantes aprendían a leer un texto en voz alta, carecían de lectura comprensiva, no lo asimilaban (p. 13).

El estudio constató que la formación inicial del docente contribuye significativamente en el rendimiento de los alumnos en la siguiente proporción: “por cada año adicional en preparación docente postsecundaria, los alumnos aumentan sus resultados en 2.44 puntos en Lenguaje y 2.06 en Matemática (p. 18). En tanto que los factores capacitación de los profesores y experiencia docente no ejercen influencia considerable en los resultados.

II.2 Segundo estudio regional comparativo y explicativo (SERCE) sobre los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe

Uno de los trabajos de gran valor que se han realizado en materia de evaluación de la calidad educativa lo constituye el **Segundo Estudio Regional Evaluativo y Explicativo (SERCE)** sobre la calidad de la educación en América Latina y el Caribe; del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación; aplicado a los estudiantes de 3º y 6º grados de básica:

El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) es la evaluación del desempeño de los estudiantes más importante y ambiciosa de los desarrollados en América Latina y el Caribe. Su objetivo es la generación de conocimiento acerca de los aprendizajes de Matemática, Lenguaje y Ciencias de la Naturaleza, que los estudiantes de 3º y 6º grados de educación primaria han podido lograr a su paso por las instituciones Educativas de América Latina y el Caribe”(SERCE, 2008, p. 8).

I. Análisis sobre el desempeño en lectura de 3º de básica

En este espacio nos proponemos analizar el nivel de desempeño en lectura, basados en los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo sobre los aprendizajes de los estudiantes en América Latina y el Caribe.

En lo que atañe a la lectura de los estudiantes de 3er grado de básica, los resultados del estudio permitieron categorizar la Región en cuatro grupos de países.

- a) Países que obtuvieron un desempeño muy por encima a la media, este renglón quedó reservado exclusivamente para Cuba; b) los países que por lo menos superaron el promedio, como fue el caso de Argentina, Chile, Colombia , Costa Rica, México, Uruguay y el estado mexicano de Nuevo León; c) los países que alcanzaron, pero no superaron el nivel promedio regional, como: Brasil y el Salvador; y d) aquellos países que quedaron por debajo del promedio, este bloque estuvo conformado por Ecuador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana (p.26).

Al evaluar el desempeño en Lectura de los estudiantes de 3er grado de primaria, se pudo verificar una relación inversa entre los resultados de los estudiantes cubanos y los dominicanos, constituyendo los extremos, positivamente los primeros y en el orden negativo los segundos.

Así pues, el estudio reveló que el 44% de los alumnos de Cuba., del 3er grado, alcanzaron el más alto nivel en lectura, correspondiente al número IV, determinado por la capacidad para: integrar y generalizar información, distribuida en un párrafo o en los códigos verbal y gráfico; reponer información no explícita; proseguir el texto ubicando información nueva; comprender traducciones de un código a otro (numérico a verbal, verbal a gráfico). Le siguen los países: Nuevo León, con 18.4%; Costa Rica, con un 18.2%; y Chile, con 17.8% (p. 28).

En el otro extremo nos encontramos con que el 31.4% de los alumnos dominicanos no lograron llegar al Nivel I, representado por la capacidad para localizar información con un solo significado, en un lugar destacado del texto, repetida literalmente o mediante sinónimos, y aislada de otras informaciones. Encontrándose en esta situación más del 14% de los estudiantes ecuatorianos y guatemaltecos; así como el aproximadamente 11% de los panameños y paraguayos.

Un dato favorable para la República Dominicana arrojado por el SERCE es en torno a la localización de las escuelas (en zona rural o urbana). En este ámbito República Dominicana se equipara a Cuba, como los países que presentan menor diferencia en el desempeño en Lectura entre los estudiantes rurales y urbanos.

II. Desempeño en lectura de 6° grado de la primaria

Al analizar el desempeño en Lectura de los estudiantes de 6° grado se pudo apreciar que el nivel alcanzado resulta bastante similar al de los estudiantes de 3°. La mitad de los estudiantes cubanos de 6° grado se encuentra en el Nivel IV; siendo Costa Rica el país que más se le aproxima con más de una tercera parte de sus estudiantes en este nivel. Les siguen Uruguay, Chile, el Estado de Nuevo León, México y Brasil; cuya puntuación de alumnos en el Nivel IV oscila entre el 20% y el 30%.

Una vez más se sitúa la República Dominicana muy por debajo, respecto a los otros países, quedando en el Nivel I, con una participación de 47.8% de los estudiantes de 6° grado, acompañado de casi una tercera parte de los alumnos de Ecuador, Guatemala, Panamá y Paraguay (p. 38).

Otros indicadores a tomar en cuenta al analizar los resultados del SERCE son el género y el PBI. En cuanto al género, los datos reflejaron una superación de 10.4 por parte de las niñas a los niños de 6° grado en Lectura. Los países en que se verificaron puntuaciones de las niñas significativamente superiores a las del género opuesto fueron: Brasil, Chile, Cuba, México, Panamá, Paraguay, República Dominicana y Uruguay.

Respecto al PBI, se determinó una correlación con el aprendizaje. Explicando las diferencias de las riquezas de los países el 44.4% de la variación en los promedios nacionales en Lectura.

III. observaciones generales del SERCE

Veamos algunas conclusiones presentadas por el Laboratorio Latinoamericano, acerca del Segundo Estudio, que nos llaman a reflexión y a tomar medidas contundentes tendentes a la superación de las limitaciones que aquejan nuestro proceso educativo.

La variable más determinante para el rendimiento de los estudiantes, es el clima escolar. Por lo tanto, para aumentar los niveles de logro se requiere “un ambiente de respeto, acogedor y positivo”, como elemento esencial de promoción de aprendizaje (p. 45).

Otra variable de gran impacto es la segregación escolar por condiciones socioeconómicas y culturales; con un nivel de incidencia más alto en Lectura que en Matemática y Ciencias. Una reducción de la misma repercutiría positivamente en mejores logros y aprendizajes.

Respecto al género, se confirmó que en la mayoría de los países las niñas mostraban más destrezas que los niños para la Lectura; en tanto que los niños superaban las niñas en Matemática; a excepción de República Dominicana y Cuba, donde las niñas logran mayor rendimiento en Matemática que los niños.

III. Informe sobre políticas nacionales de educación en República Dominicana

Otro referente fundamental acerca de la calidad de la educación dominicana nos lo ofrece el *Informe sobre las Políticas Nacionales de Educación: República Dominicana*, publicado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, conocido por sus siglas OCDE, en el año 2008.

Este informe presenta un análisis sobre el nuevo currículo dominicano, elaborado en función del Plan Decenal de Educación 1992-2002, por el Consejo Nacional de Transformación del Currículo, conformado por varias instituciones: el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), la Asociación Dominicana de Profesores (ADP), rectores de universidades, representantes del sector empresarial, centros educativos privados y católicos, asociaciones estudiantiles, asociaciones del Congreso, organizaciones no gubernamentales, organizaciones internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), así como iglesias y sindicatos (p. 168).

La participación abierta a distintas entidades vinculadas a la educación se efectuó a los fines de que el Nuevo Currículo constituyera la expresión viva, real y democrática de los actores y sectores comprometidos con la educación y el desarrollo de la sociedad. No obstante, el estudio revela que “la realidad del conocimiento, destrezas y competencias de los egresados no reflejaban las expectativas del Nuevo Currículo”, a juzgar por los resultados de las Pruebas Nacionales, los cuales analizaremos a seguidas.

IV. Las Pruebas Nacionales

Al estudiar la calidad de la enseñanza en República Dominicana, fuerza la necesidad de analizar el tema las Pruebas Nacionales, como principal sistema de control de los resultados del nivel básico y medio.

En virtud de esto, presentamos una panorámica de los resultados de las Pruebas Nacionales durante los últimos años, bajo diferentes fuentes y perspectivas, a citar: Martha Ortiz (2002); la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2008); así como un análisis comparativo de los resultados obtenidos en los dos últimos años: 2010, 2011 y 2012.

Las Pruebas Nacionales como instrumento de promoción se experimentaron de manera efímera en el año 1973 y fueron abolidas en el año siguiente (1974). Se retomaron con el Plan Decenal; y como sistema de diagnóstico y promoción posteriormente se rediseñaron en el año 1995, con el propósito de adecuarlas al Nuevo Currículo. Al mismo tiempo se eliminaron las del 4º grado de básica; en ese nivel sólo se monitorea mediante el sistema de Pruebas Nacionales al segundo ciclo, como fase de consolidación de las destrezas para la alfabetización y la aritmética.

Según Martha Ortiz en la parte de Educación de la “Sección Ciencia” del periódico El Caribe de 16 de Julio de 2002, basada en un análisis de las calificaciones del período 1997-2000, en el año 1998 los resultados fueron de 48.7% en la prueba sobre dominios y

competencias de Lengua española del Nivel Básico; de 59.5% en el año 1999; y de 66.5% para el 2000 (Ibidem).

Si nos basamos en los datos de la OCDE (2008), en su informe general, llama a preocupación el que las calificaciones obtenidas sean inferiores al puntaje de corte, que es de 65 puntos. Pues para el 8º grado fue de 57.5 en Lengua Española, 55.8 en Matemática, 48.1 en Ciencias Sociales, y de 53.0 en Ciencias de la Naturaleza.

Al evaluar los resultados de los adultos se constató que el promedio en Lengua Española fue de 53.7; en Matemática, 50.1; en Ciencias Sociales, 52.1; y en Ciencias de la Naturaleza, 51.9.

Mientras que para el Nivel Medio fue de 53.3 en Lengua Española; 57.7 en Matemática; 54.0 en Ciencias Sociales y 52.2 en Ciencias de la Naturaleza (OCDE, p. 174).

Una medida adoptada por la Secretaría de Estado de Educación (SEE) ha sido restarle importancia a las Pruebas Nacionales como requisito de promoción de los estudiantes. Es así como de un 50% se redujo a un 30% el valor que poseían las Pruebas Nacionales en las calificaciones de los estudiantes para superar el Nivel Medio; constituyendo la evaluación en el aula por el profesor el restante 70%, como puntuación de promoción.

Una nota muy significativa, que incita a la reflexión es la inquietud externada por el equipo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, de que a través de las Pruebas Nacionales, como instrumento de promoción, se responsabiliza demasiado al estudiante del bajo desempeño.

“El equipo de la OECD encuentra preocupante que el uso marcado de las Pruebas Nacionales actuales para la promoción de estudiantes “culpa” en gran parte al estudiante por el bajo desempeño. Las razones para el bajo desempeño son más complejas (pobreza, malas condiciones de las escuelas, falta de tiempo de instrucción)” (p. 175).

En estos datos se destacan las deficiencias que poseen las Pruebas Nacionales como instrumento de monitoreo y evaluación de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyas conclusiones e inferencias no siempre se enmarcan en la realidad objetiva que afecta nuestro sistema educativo. Lo mismo que no son aprovechadas para la corrección y el reforzamiento de la docencia.

IV.1 Declaraciones de la Dirección General de Evaluación y Control de la Calidad del MINERD, sobre las Pruebas Nacionales

A propósito del tema, cabe traer a colación las declaraciones del entonces Director General de Evaluación y Control de Calidad del MINERD en Torno a las Pruebas Nacionales, publicadas el 16 de Junio del año 2009.

La evaluación de los aprendizajes del español, efecto directo de la calidad con que se imparte, es fundamental para el impulso de acciones correctivas de las limitaciones que aquejan su desarrollo en la República Dominicana conforme a los resultados de las investigaciones que nos han precedido.

Semejante declaración la encontramos en la Sección la República del diario de circulación nacional *Listín Diario*, en su edición del 16 de Junio del año 2009, en un artículo intitulado: “Pruebas Nacionales se usan poco para mejorar debilidades”.

En este artículo se publica el juicio emitido por el entonces director general de Evaluación y Control de la Calidad de la Educación del Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), Julio Valeirón, quien entendía que “deberíamos hacer una mayor explotación de las informaciones que producen” –las Pruebas Nacionales—. Valeirón considera que nuestro país adolece de la falta de cultura de uso de los resultados.

De igual forma lo sostiene el rector del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), Miguel Escala, quien cifra el valor de las Pruebas Nacionales en su capacidad

de retroalimentación y mejoría de la educación, en la que los docentes han de asumir el reto (Ibíd.).

Ante el uso de las Pruebas Nacionales para simplemente determinar la aprobación o desaprobación de los alumnos, ponderó la efectividad de las pruebas diagnósticas retroalimentarias.

Cabe destacar que las Pruebas nacionales se aplican en la República Dominicana desde principios de los 90 como instrumento para medir el rendimiento de los estudiantes. En Lengua Española se evalúan las competencias comunicativas, intelectuales y lingüísticas (O. C., p. 2).

Julio Valeirón, ex director general de Evaluación y Control de Calidad del MINER, especificó que el problema no es intrínseco de las Pruebas Nacionales, sino de la falta de mecanismos para el seguimiento de los datos que arrojan (O.C., p. 2).

Estas declaraciones se hicieron con motivo de la víspera del inicio de las Pruebas Nacionales en Octavo Grado, en su primera convocatoria, correspondiente al año lectivo 2008-2009, en la que más de 194 mil estudiantes debían recibirlas (O. C., p. 1).

IV.2 Análisis comparativo de los resultados de las pruebas nacionales correspondientes a los años 2010, 2011 y 2012

a) Resultados de las pruebas nacionales para el año 2010

Para el año 2010, los resultados de las Pruebas Nacionales revelaron notables deficiencias en las áreas de Lengua Española y Matemáticas. Pues en el Nivel Básico, fue en español donde se verificó la menor cantidad de promociones: 144,374, equivalente a un 92%; en tanto que en Matemáticas y Ciencias Sociales, logró promover el 93%; y un 94% en Ciencias Naturales.

En la modalidad de adultos del Nivel Básico, el 95% promovió el español y las Matemáticas; mientras que en Ciencias Sociales y Naturales promovió el 96%. En el

Nivel Medio los resultados muestran menor rendimiento en Matemáticas, promovida por un 78% de los estudiantes, frente a un 83% en Español y Ciencias Naturales, pasando el 86% las Ciencias Sociales.

La entonces Directora de las Pruebas Nacionales, Ancell Scheker declaró que en la modalidad técnico profesional del cuarto del bachillerato, la promoción para el área de Español fue de 12,635 (83%); en Matemáticas 12,443 (79%); 13,088 (86%) en Ciencias Sociales; y 12,886 (83%), en las Ciencias Naturales.

En sentido general, las Prueba Nacionales fueron reprobadas por un 48% en el Nivel Medio y por un 19% en el Nivel Básico. Estos resultados llevaron a la convocatoria de la Federación de Padres y Amigos de Escuelas Públicas y Privadas (FEDEPADRES), para su análisis, tal como lo anunció su presidente Juan Ávila. Y a la vez condujo al anuncio, por parte de las autoridades educativas, de un reforzamiento en Matemáticas y Lengua Española, que fueron las áreas donde se reflejaron más debilidades.

Como se puede notar, las debilidades que aquí reflejan las Pruebas Nacionales han generado una actitud proactiva, en función de la mejora de la enseñanza. Este tipo de iniciativa abre la puerta hacia la posibilidad del cambio y la superación; lo cual constituye un aspecto ponderable, en medio de las dificultades que viene registrando la educación dominicana.

Los resultados, en general, muestran mayor desempeño de los centros privados y semioficiales, frente a los del sector público. Según el entonces Ministro de Educación, el Prof. Melanio Paredes, estos resultados se justifican debido a que el sector público cuenta con el 80% de la matrícula estudiantil, a lo cual se suman los mejores recursos de que dispone el sector privado.

b) Resultados de las pruebas nacionales para el año 2011

En el nivel básico

El Nivel Básico contó con mejores resultados en las Pruebas Nacionales del año 2011. En octavo grado el 85% de los estudiantes logró pasar las pruebas, equivalente a 122,360, superando en cuatro puntos porcentuales los resultados del año 2010, donde aprobó el 81%.; y en la modalidad de adultos de básica fue promovida por 27,585 alumnos (87%) , excediendo significativamente los del año anterior, donde aprobó el 74%.

Para la supervisión de las Pruebas Nacionales del 2011, se capacitó un personal técnico bastante numeroso. Las mismas estuvieron supervisadas a nivel nacional por 10 viceministros de educación, 5 asesores, y un supervisor regional por cada una de las 18 regionales y 104 distritos de educación.

Cabe recordar que las calificaciones de las Pruebas Nacionales representan el 30% de la puntuación, el cual complementa el 70% constituido por el promedio obtenido durante el nivel, avalado por el centro educativo. En cuanto a las oportunidades, el Ministerio realiza una sola convocatoria para el Nivel Básico, en tanto que para Media realiza tres.

En el nivel medio

Para el año 2011 la cantidad de estudiantes que promovieron las Pruebas Nacionales en la primera convocatoria fue de 60,590 (60%) en la modalidad general; y 10,993 (63%) en la modalidad técnico-profesional. Estas puntuaciones superaron los porcentajes del año anterior en ambas modalidades, que fueron de 59.6% en la general y 59% en la técnico-profesional.

La población estudiantil convocada para dicha primera convocatoria fue de 119,040 alumnos, para la modalidad general, de los cuales concurren 101,558; y de 18,480 en la modalidad técnico profesional, asistiendo 17,516.

Estos resultados se pueden constatar en la página web *www.see.gob.do*, como lo informó la Dirección de Evaluación de la Calidad de la Educación del Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD).

Área de menor rendimiento en las pruebas nacionales

En Matemáticas fue el área donde los estudiantes obtuvieron menor rendimiento, tanto a nivel de Básica como en Media. Efectos que la Dirección de Evaluación de la Calidad de la Educación atribuye a que los centros no terminan el programa del currículo y, por ende, los estudiantes no dominan algunos contenidos.

En el Nivel Básico la disciplina con mejores resultados fue la Lengua Española, alcanzando resultados similares las áreas de Ciencias Sociales y Naturales. En lo que respecta a las Matemáticas, la aprobación en general de Media fue de 58.17% y en Básica de 56.41%; no obstante, estos resultados superan el promedio de los últimos cinco años.

Otro factor, relacionado con el anterior, al que se responsabiliza la causa del bajo rendimiento en las Pruebas Nacionales, es que los estudiantes van con una baja nota de presentación del centro, lo que los lleva a reprobar, casi de manera segura, puesto que tendrían que sacar obligatoriamente una alta calificación en las pruebas, a juzgar por la directora de Evaluación de la Calidad de la de la Educación, Ansell Scheker.

Otra posible causa es que en el nivel medio asisten a tomar las Pruebas Nacionales estudiantes de años anteriores, los cuales probablemente han olvidado los contenidos o bien han perdido la motivación.

Resultados por localidades

Las regionales de menor rendimiento en Matemáticas fueron Sánchez Ramírez (53.67%), María Trinidad Sánchez (54.01%) y San Juan (54.86%). En tanto que las de

mejores resultados fueron San Pedro de Macorís (64.16%), Batoruco (63.95%) y Santo Domingo 15 (62.15%). En esa misma perspectiva, el Ministerio de Educación, realiza informes distritales y escolares, con el propósito de presentar datos más detallados, que contribuyan a planificar mejoras educativas.

Finalmente, concluyo con una síntesis de los resultados de las Pruebas Nacionales correspondientes al año 2011. A nivel general la promoción en octavo grado fue de 85%, y en el tercer ciclo de adultos de 87%; frente a un 60% en la educación Media general y un 63% en la modalidad técnico-profesional.

Estos resultados evidencian cierto progreso en el desempeño escolar, cuando se los compara con el año anterior. Lo cual indica que existe una tendencia hacia el crecimiento o mejora de la calidad de la educación, resultando, en parte, satisfactorio y digno de valoración.

c) Análisis de los resultados de las pruebas nacionales del al año escolar 2012

Ya hemos visto cuál ha sido el desempeño de los estudiantes en las Pruebas Nacionales correspondientes a los años lectivos 2009-2010, 2010-2011. Analicemos ahora los resultados alcanzados en el año docente 2011-2012.

Octavo grado de básica

En octavo grado de 144,000 estudiantes que se sometieron a las Pruebas Nacionales en la primera convocatoria, aprobaron 115, 656, para un 80%. El número de aprobados se redujo en un 5% en comparación con los promovidos en el año 2010-2011, que fue de 85%; y en un 1% si los confrontamos con los del año 2009-2010, en que aprobó el 81%.

Las asignaturas con menor tasa de aprobación fueron Matemáticas y Ciencias Sociales, según Ancell Schéker Mendoza, directora del Departamento de Evaluación de la Calidad de la Educación, del Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD).

En la **modalidad de adultos** los aprobados equivalen a 84.77%, aproximándose a los del año 2010-2011, que fue de 87%, y superando a los del año 2009-2010, en que promovió la prueba el 74%.

Cuarto grado del nivel medio

En el cuarto año de la educación media, que se usa como requisito de aprobación del nivel secundario, de un total de 96,399 estudiantes que se presentaron a la primera convocatoria, promovieron 58,041, equivalente al 60.21%, similar a la tasa de aprobación del año 2011, que fue de 60%. En Lengua Española la tasa fue 89.09, lo cual representa un aumento de 6.09, con relación al año 2010, en que superó el 83%; puntuación que resulta relativamente elevada; el número de aprobados fue de 79,764, de un total de 89,528 examinados.

En tanto que en la modalidad técnico-profesional de 16,420 examinados en la primera convocatoria, lograron aprobar 12,066, representando el 73.48%, cuando en el año 2011 aprobó apenas aprobó el 63%. En cuanto al área del español, promovieron 15,090 alumnos, de 15,624 que se sometieron a la prueba, para una tasa de 96.58%, que supera significativamente la del año 2010 que alcanzó el 83%; lo que resulta bastante elevada y coloca a esta modalidad en un nivel superior ante las demás categorías, que puede ser determinada por la rigurosidad y la exigencia de la calidad por parte de la administración de estos centros (disponible en: www.minerd.gob.do).

IV.3 Características de los centros

Otras variables consideradas por el OCDE son el género y la naturaleza de los centros.

En lo referente al género el OCDE coincide con el SERCE en que las niñas tienen mayor rendimiento que los varones en Lectura y en Matemáticas.

Respecto a la característica del centro, se observó una mayor calidad en los centros educativos privados que en los de la administración pública; lo cual puede explicarse por los recursos de que dispone el centro, los criterios de selección del personal docente y de los estudiantes de nuevo ingreso. En el sector privado los alumnos suelen provenir de clase media y alta, con facultades de aprendizaje más desarrolladas.

Los centros politécnicos, también se diferencian de las escuelas públicas en general, pues aunque reciben subsidios del Estado, priman conceptos apolíticos en el manejo administrativo: los docentes cuentan con las debidas competencias y son mejor remunerados.

El equipo de la OCDE emite estas declaraciones basado en los resultados de un estudio realizado por el Consorcio de Evaluación e Investigación Educativa (CEIE) en el 2005, en la República Dominicana; consorcio integrado por el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), la Pontificia Universidad Católica, Madre y Maestra (PUCMM) y la State University of New York at Albany.

V. Monitoreo del desempeño estudiantil

El equipo de la OCDE ha manifestado preocupación por la deficiencia de evaluación sistemática del desempeño de los estudiantes en R. D. Sólo pudo identificar como sistema de monitoreo del MINERD las Pruebas Nacionales, las cuales encierran imperfecciones como: la exclusión en el proceso de evaluación de los estudiantes del primer ciclo de los niveles básico y medio, y la baja asignación de puntuación a los resultados de las Pruebas Nacionales (30%).

Aunque ciertamente se reconoce la importancia de la Prueba de Orientación y Medición Académica (POMA) en la evaluación de la calidad, que aplica el MESCYT a los alumnos que ingresan a los estudios superiores, no se constataron acciones coordinadas algunas con el MINERD para la mejora del desempeño estudiantil en la educación media (p. 241).

En la actualidad la República Dominicana cuenta con dos evaluaciones internacionales comparativas, que le permiten verse en el espejo de otros países de América Latina y el Caribe, que son el primer y el segundo estudio efectuados por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) de la UNESCO. No obstante, a la luz de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos la República Dominicana debiera integrar a su sistema de evaluación la participación en otros estudios internacionales de gran reconocimiento como son el TIMSS o Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias; Estudio Internacional de Avance en Comprensión de Lectura (PIRLS), orientado a estudiantes de 4º grado; y el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), dirigido a alumnos de 15 años en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias.

IV. Monitoreo del personal docente

A juzgar por la estadística del Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), en el país hay un total de 63,816 docentes, los cuales tienen a su cargo más de un millón y medio de alumnos en el sector público, con la responsabilidad de dotarlos de las competencias y habilidades necesarias para ser futuros técnicos y / o profesionales. Por tal razón la labor del docente debe ser monitoreada y regulada por las entidades educativas correspondientes.

En consecuencia, el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) ha encargado tres evaluaciones de la calidad educativa a partir del año 1990; siendo la última la realizada en el año 2008-2009, a cargo de la empresa EPSI (Evaluaciones Psicológicas Sistemáticas), que es externa e independiente del MINERD.

El estudio se aplicó a 12 mil centros educativos de la República Dominicana, con una población de 83, 110 personas relacionadas con la docencia, llámese directores, docentes, orientadores, coordinadores, bibliotecarios y otros. Para medir el desempeño docente se usaron cinco fuentes: la autoevaluación de cada docente, la co-evaluación entre los docentes, la evaluación que aplican los directores a los docentes, el registro de grado y la autoevaluación quinquenal que cada centro debe realizar para la elaboración de su

proyecto educativo. A cada una de estas evaluaciones se le otorgó una determinada puntuación para conformar el resultado final.

Al examinar la autoevaluación hecha por los docentes, se obtuvo como resultado que el personal docente se considera bueno, cuando no excelente, en sus funciones, con un promedio general de 97%, calificación bastante elevada. No obstante se ve contrastada parcialmente con la calificación arrojada por los registros de grados, la cual fue de 68%. Alcanzando el conjunto de las evaluaciones un promedio final de 82%.

Una nota importante fue el dato obtenido de los registros de grados, que indica que el nivel de logro de los estudiantes es 54%; lo cual mereció el siguiente comentario del EPSI: “este dato resulta de mucha significación porque el logro de los estudiantes habla alto de la calidad de los procesos educativos que se llevan en el aula”.

Según Adalberto Martínez, Subsecretario de Estado de Educación, las medidas a adoptar consistían en otorgar un incentivo económico a los profesores que obtuvieron mejores calificaciones, y darles seguimiento y apoyo a los que alcanzaron una baja puntuación. El monitoreo estaba basado en un acompañamiento y supervisión curricular que lleva a cabo el Ministerio, poniendo énfasis en los casos de mayor necesidad, por sus niveles de deficiencia en la calidad de la enseñanza.

En tanto que el aumento salarial a los docentes de calidad más notable, genera un condicionante para las próximas evaluaciones, es que todos tratarán de autoevaluarse como excelentes, para influenciar el posible incentivo económico. A continuación presentamos una tabla con los resultados de cada evaluación.

Promedios de las evaluaciones

TIPOS DE EVALUACIÓN	PROMEDIOS GENERALES
Autoevaluación	97%
Superior inmediato	92%
Docentes o subalternos	94%
Registro de grado	68%
Autoevaluación de centros	78%
Promedio final	82%

Fuente: Diario Libre, Miércoles 23 de Marzo, 2011, p. 4

Promedios de puntuaciones por ítems de registro de grado

ITEMS	PROMEDIOS
Asistencia	64%
Promoción	67%
Deserción	80%
Logro de estudiantes	54%
Nivel Información del registro	93%
Porcentaje general	72%

Fuente: Diario Libre (Ibídem)

Estos resultados de la evaluación de los registros son bastante preocupantes, sobre todo si atendemos al nivel de asistencia y de deserción. La deficiencia en la asistencia refleja una gran pérdida del tiempo de clases y de aprovechamiento de los programas, lo que justifica el bajo desempeño de los estudiantes. Mientras que la alta tasa de deserción escolar pone en evidencia el bajo porcentaje de egresados del Sistema Educativo. Todo ello asumiendo el registro como fuente eficiente de información, tal como se ha catalogado.

V. Efectos de la preparación básica en estudios posteriores

Resulta incuestionable que una deficiente formación en la Educación Básica repercute negativamente en los estudiantes de los niveles medio y superior. Ya pudimos ver cómo las Pruebas Nacionales arrojaron como resultados un precario rendimiento de los alumnos de la Educación Media. Otros estudios que avalan estos datos son las pruebas aplicadas por la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) y el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT).

Según la Prueba de Inteligencia Académica Universitaria Dominicana (IAUD) aplicada por la UASD, en el año 2005, el 55% de los estudiantes de nuevo ingreso no habían alcanzado los requisitos necesarios para incursionar en los estudios del Nivel Superior. Lo que ha conllevado la implementación de cursos de nivelación en la UASD, afectando el tiempo establecido para cursar los programas de las carreras universitarias.

Esta prueba, también conocida como POMA (Prueba de Orientación y Medición Académica) enfoca la evaluación hacia los siguientes aspectos:

En materia de contenidos, evalúa la expresión verbal, Matemáticas, conceptos espacio-estructurales, Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, y comportamiento personal y madurez.

En términos de procesos mentales, aborda el dominio de conocimientos básicos; instrumentos y destrezas para trabajar en forma adecuada en Educación Superior; el dominio de destrezas académicas necesarias para un aprendizaje exitoso; habilidad de razonamiento; flexibilidad mental y capacidad para la resolución de problemas.

Para el año 2005 el MESCYT aplicó una segunda prueba de psicometría en seis recintos universitarios, cuatro universidades privadas: Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), la Universidad APEC, el Instituto Cultural Dominicano-americano (UNICDA) y el Instituto Tecnológico del Cibao Oriental (ITECO); y la universidad estatal: Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), incluyendo una de sus extensiones provinciales.

Una vez más se evidenció una significativa diferencia entre las universidades privadas y la UASD, lo que puede constituir el reflejo del debilitamiento de la calidad de la educación pública en los niveles preuniversitarios, de donde emanan la mayoría de sus estudiantes.

Como muestra de estos resultados citaremos las puntuaciones alcanzadas en los contenidos verbales, que corresponden a la Lengua española, objeto de nuestra investigación.

La puntuación en el desempeño de los contenidos verbales fue la siguiente: INTEC, 7.41; APEC, 6.17; UNICDA, 5.28; ITECO, 5; UASD –sede-, 5.01; UASD –extensión-, 4.92 (OCDE, p. 180).

Una publicación del periódico Listín Diario en su sección La República; fechado el 16 de Enero del año 2009, pp.1-2, titulada: *Universitarios Presentan Deficiencias en Ortografía*, da fe de un pésimo manejo de la expresión escrita de algunos estudiantes de la UASD; atestiguado por el profesor de Letras y comunicación Social de esta universidad, Rafael Peralta Romero, quien sostuvo que estudiantes de la carrera de **Educación, Mención Filosofía y Letras**, en frases del Himno Nacional como: “*sus cadenas de esclavo rompió*”, solían interpretar: “sus cadenas de clavos rompió”; y en el verso “*Cuando en bélico reto de muerte*”, lo deformaban escribiendo expresiones como “*envélico resto*”.

Confesiones similares las hizo una profesora de Letras 011 de una universidad privada, de la cual el diario se reservó el nombre, acerca de faltas ortográficas que cometían los estudiantes al escribir: “serbesa”, por cerveza; “ospital”, por hospital; “esecuatro”, por exequátur; “ainco”, por ahínco; “deceo” por deseo; y, “herrol”, por error (Listín Diario, La República, Viernes 16 de Enero, 2009, p. 1).

VI. Informe de la fundación Pensar y Crecer sobre la calidad educativa

Recientemente la Fundación Pensar y Crecer coordinada por el ex Ministro de Educación Melanio Paredes, presentó los resultados de una evaluación de los centros educativos dominicanos, según publicación del Periódico Listín diario, en su primera plana, pp. 1-3, de fecha 26 de Enero de 2012, titulada “Evaluación de Escuelas y Colegios”.

El estudio tomó como indicadores para determinar la calidad de los centros, tanto los resultados de los estudiantes que aprobaron las cuatro asignaturas de las Pruebas Nacionales correspondientes al año lectivo 2010-2011, independientemente de las notas de presentación del centro; como el nivel de correlación según Pearson, en el cual estableció la relación de dos variables aleatorias: las calificaciones de presentación reportadas por los centros educativos y los resultados de cada asignatura en las Pruebas Nacionales.

En la Clasificación de Centros Educativos (CLASE 2011), tal como la denominaron, la escuela rural Domingo Pérez Ozuna, ubicada en la provincia de La Vega, alcanzó la mejor calificación en el nivel básico. En el nivel medio obtuvo la mejor posición el colegio privado Porfirio Morales, ubicado en la provincia de Moca. En tanto que en la modalidad técnico profesional el primer lugar lo ocupó el centro Marillac, del Distrito Nacional.

Según el análisis, de un total de 5,515 centros educativos públicos y privados, 4,564 quedaron por debajo de 55 puntos, con una calificación “D”; 300 obtuvieron la calificación “C”, de 65-69 puntos; 254 quedaron en categoría “B”, con rango de calificaciones entre 70 y 84 puntos; y 397 alcanzaron la categoría “A”, obteniendo 85 ó más puntos.

Los resultados revelaron que 2,377, equivalente al 90.7% de las escuelas públicas, y 837, equivalente a 75.91% de los colegios de inicial y básica se encuentran en la clasificación “D”.

Uno de los datos importantes es que varios centros destacados por el alto precio de matrícula no obtuvieron la mayor clasificación. En este orden se citan al Carol Morgan School of Santo Domingo, cuyo nivel básico quedó en la posición 245 del “ranking” nacional; Claret, 196; Don Bosco, 202; Quisqueya, 2006; y Luis Muñoz Rivera, 219; todos ellos en la clasificación “B”.

En el Distrito Nacional el nivel básico estuvo encabezado por el centro educativo Saint George, ocupando la posición número cinco, dentro de los diez más altos. Así mismo el Centro Montessori de Educación Personalizada ocupó la posición ocho; quedando el resto distribuido en las provincias.

Otro hallazgo notable fue que en la modalidad general del nivel medio, los diez centros mejor posicionados son privados; de los cuales seis están ubicados en el Distrito Nacional: Centro Montessori de Educación Personalizada, número 2; Calasanz, 4; Serafí de Asís, 5; Mc School, 7; Amador, 8; y Creciendo Crece, 10.

La evaluación comprendió en los niveles inicial y básico a 2,377 centros públicos y 1,150 privados. En el nivel secundario abarcó en la modalidad general a 1,107 públicos y 682 privados; Mientras que en la modalidad técnico profesional y arte, se estudió a 123 centros públicos y 76 privados.

El informe se efectuó bajo la coordinación técnica de Mery Valerio, y contó con la colaboración del Ministerio de Educación y el auspicio de la Dirección General de Cooperación Multicultural (DIGECOM), a través del programa de Facilidad de Cooperación Técnica para el Desarrollo.

VII. La enseñanza del español: retos para la República Dominicana

I. Precariedades previamente detectadas

a) Rendimiento de los alumnos

La República Dominicana (R. D.) se encuentra ubicada en uno de los últimos lugares en cuanto a la enseñanza de la asignatura de la Lengua Española, para perjuicio de su desarrollo, según lo revela Pérez, refiriéndose al Primer Estudio Internacional comparativo, del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la educación (2005, p.9).

Una evidencia la constituye el bajo rendimiento en la lectura comprensiva o comprensión lectora, en la cual República Dominicana no logró superar los niveles elementales, debido a que sólo se les enseña a los niños a leer textos, pero no así a entenderlos e interpretarlos (pp. 9-10).

Otra fuente relevante referida por Pérez Guerra está constituida por una recopilación de 37 ensayos, redactados por un elenco de profesionales estudiantes de un doctorado en educación en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), agrupados bajo el título de la *Educación en la República Dominicana: Retos y Perspectivas*; donde se puso de manifiesto que los alumnos del nivel básico no dominan la Lengua Española (Pérez, 2005, p. 12).

Los resultados de un estudio combinado entre la Fundación Educación para el Desarrollo (EDUCA), el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) y el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), realizado en el año 2003; reflejan gran deficiencia en la capacidad lingüística de los alumnos de educación básica, obteniendo una calificación de aceptable, entre las categorías de normal y regular (O.C., p. 13).

Según el “Monitoreo al Desarrollo Curricular del Nivel Medio”, que desde el año 2000 ha venido realizando el Departamento de Currículo del Ministerio de Educación (MINERD), cuyo propósito es observar el desempeño docente en las diferentes áreas educativas como la Lengua Española; los maestros de la asignatura de la Lengua Española cuentan con las adecuadas competencias comunicativas. No obstante adolecen de las estrategias de promoción de lectura y la producción de textos bajo la estructura de síntesis, resúmenes, comentarios orales y escritos, entre otros. Sólo el 7% de los docentes promueve a plenitud la capacidad de lectura de textos literarios u otros (O. C., p. 14).

El *Diagnóstico de la Educación Dominicana* realizado por el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) que sirvió de base en la elaboración del *Documento de Desarrollo 2012* ha puesto en relieve la deficiencia de aprovechamiento en competencias tales como las comunicativas, admitiendo que los estudiantes de básica y media en República Dominicana no han alcanzado el porcentaje necesario en cuanto al dominio del español (O. C., P.14).

El informe ejecutivo de los resultados de las Pruebas Nacionales concernientes a los años lectivos durante el período 1997-2001 cuestiona el nivel de formación de los docentes. Al mismo tiempo asiente con otros estudios en el bajo rendimiento académico del estudiantado dominicano. En lo referente a la Lengua Española persiste el bajo rendimiento, reprobando la mayoría de los alumnos, y los que no, apenas logran aprobar con una calificación ligeramente superior a la mínima puntuación requerida. Esto revela la precaria preparación magisterial, pese a los notables esfuerzos que a partir de la década de los 90 se han venido haciendo en la formación de los maestros (O. C. p. 16).

b) Formación docente

Según el Monitoreo del Desarrollo Curricular, del Nivel Medio del MINERD, el 74% de los maestros de Lengua Española posee una licenciatura en cualquier área, y el 3% carece de titulación profesional. En cuanto a la matrícula en los estudios superiores, un 12.1% pertenece al área de educación, sin embargo, la cantidad de estudiantes de la Lengua Española sigue siendo insuficiente. Así lo revela el Diagnóstico de Eficiencia y Calidad de la Educación Superior, del Banco Interamericano de Desarrollo (IBD), al

comienzo del año 2004; veía preocupante el hecho de que el número de inscritos en el área de lenguas y letras era de 4,100 estudiantes, lo cual resulta limitado para el relevo generacional de los docentes de Lengua Española (O. C., p. 16).

Respecto a la formación continua, un hallazgo desalentador fue revelado por el *Diagnóstico de la Educación Dominicana*, levantamiento hecho por la Secretaría de Estado de Educación (SEE), de que sólo el 1.8% de los profesores del sector público posee título de post-grado (O.C., p. 16).

II Proyecto UNILINGUA-UNAPEC: diagnóstico y soluciones

Fundamentada en los resultados de estos antecedentes, la Universidad APEC (UNAPEC) diseñó un proyecto orientado a mejorar la enseñanza de la Lengua Española, al que ha denominado UNILINGUA-UNAPEC. La iniciativa está argumentada en la concepción de la incidencia del español en el aprendizaje de otras asignaturas, a juzgar por las explicaciones de Pérez Guerra:

“Pues bien, sabemos que mejorar los aprendizajes en lenguaje, considerado desde siempre como eje vertebrador y de configuración de la inteligencia y del conocimiento del individuo es elevar también todos los demás niveles de aprendizaje, ya que el dominio de la lengua materna comprende a todas las demás áreas del saber” (2005, p. 18).

Una de las premisas en que se apoyó el programa fue en la estrecha relación que existe entre lenguaje y pensamiento. Se asume que un mal manejo del lenguaje impide al hablante una adecuada comprensión, interpretación y producción de mensajes, limitándole al mismo tiempo sus facultades intelectuales y de aprendizajes al estudiante. Como lo reflejan los referidos estudios que sobre la República Dominicana se han hecho (O.C., p. 19).

El proyecto UNILINGUA-UNAPEC contó con un diseño previo de un plan estratégico integrado por cinco líneas o ejes de acción, a saber: a) investigación lingüístico-educativa; b) diseño curricular y reforzamiento metodológico; c) programa de

capacitación y de excelencia académica; d) actividades educativas conexas; y e) elaboración de material didáctico. Los ejes de acción fueron surgiendo de los resultados, a medida que avanzaba la investigación, lo que confiere al proyecto mayor credibilidad (O. C., p. 20).

Para ello se tomó como casos piloto a los centros educativos Colegio APEC Minetta Roque (COLAPEC) y Colegio APEC Fernando Arturo de Meriño (CAFAM) (p. 18).

La elaboración del programa se efectuó en base a una priorización en el orden de satisfacción de las necesidades previamente planteadas en la hipótesis, como fueron: faltas al leer, al expresarse, en ortografía; insuficiente vocabulario, deficiente comprensión lectora, desprecio por la lengua materna, poca motivación por la lectura y escasa posibilidad para transferir conocimientos en los niveles básico y medio (O.C., p. 20).

II. I Diagnóstico

En el campo investigativo el proyecto hizo un diagnóstico, que le permitió confirmar las hipótesis formuladas sobre la deficiencia de la enseñanza por parte de los profesores y el bajo rendimiento de los alumnos, en confrontación con la programación curricular de la asignatura de la Lengua Española.

a) Deficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Entre los hallazgos se cita que “90% de los profesores afirma dominar los contenidos propuestos, cuando en realidad el 90% ni los conoce ni logra a cabalidad un porcentaje mínimo“ (O.C., p. 22).

En ese sentido el referido estudio detectó que existe incoherencia entre los contenidos que evalúan los docentes y la oferta curricular propuesta por la Secretaría de Estado de Educación. Asimismo reveló que la mayoría de los docentes hace uso arbitrario de la planificación y los contenidos de algunos libros que adoptan como textos. Además de ello se apreció una monotonía en el proceso docente, el cual carece de iniciativas y opiniones de parte de alumnos y profesores (Ibíd.).

En torno a las competencias comunicativas se evidenció falta de destrezas tanto de comprensión, como de producción “en los niveles fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y discursivo, tanto en profesores, debido al bajo nivel de capacitación, como en los alumnos.

En el diagnóstico se verificó además que el 95% de los estudiantes investigados se siente inconforme con las clases de Lengua Española, las consideran “cansadas, aburridas, monótonas, que todo es memorístico, profesores de mal humor, etc.” (O.C., p. 23); opinando lo contrario sólo un 2%, lo que refleja que la “positiva estima” hacia el español es bastante baja, cuando “la actitud del hablante hacia su lengua materna debe ser positiva” (P. C., p. 23), como lo expresa Pérez Guerra.

Asimismo profesores y alumnos muestran altas deficiencias “en ortografía, caligrafía, redacción, comprensión lectora, entre otras” (Ibíd.).

Respecto a la formación docente se descubrió una discrepancia entre la asignatura que se imparte, el área profesional y la capacitación, así como bajo dominio de la materia.

b) Valoración de la asignatura por parte de los alumnos

Dada la magnitud de las faltas detectadas en el diagnóstico aplicado, el equipo del proyecto UNILINGUA procedió a realizar otras investigaciones, en vista a profundizar más sobre los resultados obtenidos e identificar las causas que los originan.

En esta perspectiva al evaluar las “actitudes lingüísticas sobre la preferencia o rechazo del español, se pudo inferir que el bajo rendimiento en el español se ha visto influenciado por la escasa valoración de los estudiantes hacia la asignatura y por la precaria inversión de los padres para su aprendizaje, restándole importancia económica al conocimiento del lenguaje. Para la evaluación de esta competencia se tomó una muestra de 1,560 alumnos de los dos colegios que conforman el caso estudiado.

Ante la interrogante ¿qué es lo que te gusta del español?, aproximadamente un 95% de los estudiantes de básica contestaron que le gustaba la lectura; un 90%, la ortografía; un 50%, la caligrafía; y un 48%, la ayuda en la expresión; mientras que sólo el 18% contestó que era importante para el futuro.

Las respuestas de los estudiantes del Nivel Medio fue desconcertante, pues en ninguna de las categorías supera el 36% (O. C., p. 28).

Una vez obtenidas las respuestas de los alumnos, de tipo abierta, se procedió a interrogar a los docentes, sobre las dificultades que ellos encontraban en los alumnos.

Al utilizar al profesorado como fuente de información sobre los estudiantes, se pudo constatar que a partir del 7º grado del Nivel Básico “decrece el interés por el español”, confrontando problemas en las áreas de “lectura, comprensión lectora, ortografía, gramática, fundamentalmente.” (O. C. pp. 31-32).

II.2 Acciones de mejora de la calidad de la enseñanza del español

Al analizar el proyecto UNILIGUA, en su propósito de contribuir a la mejora del español, fundamentado en los resultados arrojados por las investigaciones, nos percatamos de que constituye una iniciativa bastante ponderable a favor del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma como materia curricular. Sin embargo, los niveles críticos de asimilación de la asignatura, hace insuficiente cualquier programa aislado de solución al problema en República Dominicana; por lo que el caso demanda de una intervención de las autoridades competentes a nivel nacional, conforme a lo expresado por Pérez Guerra:

Sin embargo, sabemos que la mejora en una materia tan menospreciada como la lengua española, al menos en la República Dominicana, necesita del esfuerzo conjunto de colaboración de todos los maestros y, sobre todo, de los directivos de los planteles escolares, al menos para nuestro caso particular. Y, en sentido general, del concurso de los gobiernos de turno y las instancias correspondientes (O. C., p. 39)

II. 3 Aportes del proyecto UNILINGUA

El proyecto diseñado por la Universidad APEC conocido como UNILINGUA tomó como base los contenidos propuestos por el Ministerio de Educación a nivel nacional, que integran la *Serie Innova 2000-2005: Transformación Curricular*, con las respectivas orientaciones pedagógicas. De igual forma contó con la validación y revisión de un equipo perteneciente al Gabinete Técnico de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (pp. 40-41).

Todos estos criterios le confieren al proyecto un mayor rigor técnico científico que lo constituyen en una propuesta efectiva susceptible de ser aplicada a nivel nacional para el fortalecimiento de la enseñanza de la Lengua Española en la República Dominicana (pp. 140-141).

VIII. Formación lingüística del docente

Al referirnos a la formación docente en materia de español resulta pertinente darle un vistazo a la preparación lingüística universitaria del docente en España.

Antes de la Reforma de 1965-66, la enseñanza universitaria española se fundamentaba en la cátedra; posteriormente las reformas del profesorado conllevaron la creación de Departamentos, que comprendían las cátedras y ordenaba la enseñanza y la investigación respondiendo a criterios de funcionalidad.

En la Universidad Complutense, la Facultad de Filología abarcaba tres cátedras en el área de la lingüística, que eran: Filología Románica, Historia de la Lengua Española y Gramática General y Crítica Literaria.

En la actualidad el Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura y Literatura Comparada lo integran diversas cátedras: la gramática histórica y la historia

de la lengua; la gramática descriptiva; la lexicología, la lexicografía y la semántica; la teoría del discurso; la dialectología; la sociolingüística; y la enseñanza del español como lengua extranjera (Universidad Complutense de Madrid, 2008). Es importante advertir que aproximadamente el cincuenta por ciento del profesorado del departamento proceden de otras universidades.

En la Universidad de Murcia, la asignatura titulada Comunicación oral y escrita en Lengua Española, comprende los niveles lingüísticos, fonológicos y semánticos. La misma enfatiza la corrección lingüística en todos sus niveles: fonético, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático, con la finalidad de lograr que los docentes egresados se expresen adecuada, clara y correctamente.

Todo ello teniendo bien presente que “la lengua es el vínculo y la puerta del resto de las materias y que de su dominio dependerá, en gran medida, la facilidad/dificultad con que los alumnos se relacionen con el resto de sus estudios y también en la vida” (Universidad de Murcia, 2011).

En lo que corresponde a la Didáctica General, esta cátedra instruye en el análisis de las tareas y la organización de procesos de enseñanza, así como también “el análisis de medios didácticos y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación infantil y primaria” (Ibídem).

1) Aporte del proyecto UNILINGUA en la formación docente dominicana

La formación profesional de los maestros de Lengua Española en la República Dominicana, es uno de los factores más preocupantes al evaluar la calidad de la enseñanza de la asignatura, lo cual responde a un déficit en la oferta curricular universitaria (p. 42).

Una prueba de ello es que en el país no existe la carrera de Filología Hispánica, carrera especializada para la enseñanza del español (Ibíd., p. 42). Lo que ofertan las universidades es la Licenciatura en Pedagogía, Mención Letras, entre otras tantas

menciones; y son estos egresados los facultados para la enseñanza del idioma a nivel medio y superior. Sin embargo, el pensum de esa carrera carece de contenidos suficientes, resultando así inadecuado (Ibíd., p. 42).

Partiendo de esta realidad y de los resultados arrojados por el diagnóstico previamente aplicado, el proyecto diseñó un programa de capacitación docente, dirigido mayormente a suplir las necesidades de los pensados y a mejorar la enseñanza de la asignatura. Es así como se creó el Primer Programa de Capacitación para el Maestro de Español, el cual contó con doce talleres especializados en las áreas donde se detectaron los problemas en los alumnos y en las de mayor deficiencia de la preparación profesional del docente.

Pérez Guerra nos recalca su postura de que esta realidad es representativa de la educación dominicana y, por tanto, puede proyectarse a nivel nacional: “Es oportuno comentar que estos resultados no son más que el reflejo de la situación de la educación a nivel nacional en el área de la Lengua Española.” (Ibíd. pp. 42-43).

Una de las actividades del programa de mejora de la calidad de la enseñanza del español se tituló *Motivación de la autoestima lingüística del español*, como respuesta a la sub-valoración diagnosticada en esa área curricular (p. 43).

El resto de la programación estuvo relacionado al currículo con una amplia temática sobre: elaboración de planes de clase; elaboración de pruebas y evaluación de exámenes; temas de escaso dominio del profesorado. Asimismo comprendió las competencias de ortografía, redacción, gramática y didáctica.

Posteriormente se procedió a la especialización de los docentes con niveles de pregrado universitario, sobre todo en básica, a través de un “Diplomado en Excelencia Profesional para Maestros de Básica”, orientado a quienes no calificaban para un nivel de maestría (p.43).

Dada la relevancia que reviste la temática del primer programa, sobre las “principales debilidades curriculares y metodológicas del docente dominicano de Lengua Española”, por decisión de la dirección del proyecto se determinó convertirlo en oferta académica

para toda la comunidad, bajo la denominación “Diplomado en didácticas y estrategias para la enseñanza del español.” (p. 44).

Para completar la especialización en los niveles básico, medio y universitario, se impartió una “Maestría en Enseñanza del Español”, para lo cual se contó con la colaboración de la Universidad de Alcalá, España.

El proyecto se planteó la meta de ofertar un doctorado en el futuro, que abarque, además del área, una especialización general (p. 44).

Los programas académicos estructurados por este proyecto de mejora educativa del español pueden ofertarse a la comunidad completa, unos a nivel nacional y otros de carácter internacional (p. 45).

De los programas de español implementados por el proyecto UNILINGUA-UNAPEC se había beneficiado el 51% de los docentes involucrados; y un 40% continuaba la maestría (p.45).

Estos datos ponen en evidencia la efectividad del proyecto y su pertinente contribución con la mejora de la calidad educativa del español.

2) Evaluación de las competencias lingüísticas

En los estudios realizados se verificó que el modo tradicional de evaluar a los alumnos consistía en ponderar básicamente los resultados de los exámenes, sin que éstos midieran las destrezas lingüísticas que demanda el curso o nivel (p. 46).

En este orden, también se diseñó un sistema de evaluación, cuyos ítems van orientados a medir las competencias lingüísticas que deben dominar los alumnos, lo que a la vez permite a los docentes corregir las deficiencias reflejadas en los resultados de los exámenes (Ibíd.)

Cabe hacer la aclaración de que de los dos centros tomados como objeto de estudio sólo uno cooperó receptivamente con este modelo de evaluación, lo que limitó la magnitud de su aporte, ya que ello requiere de la participación mancomunada de los actores de la educación (Ibíd.).

3) Actividades para el incentivo del español

Como ya hemos comentado, una de las limitaciones para el progreso en el aprendizaje del español consistía en la subvaloración hacia el idioma por parte del estudiantado. Para contrarrestar este problema, se desplegó una serie de estrategias que contribuyeran a resaltar la importancia de la lengua. Una de ellas consistió en que profesores y alumnos escribieran frases sobre el valor del buen dominio de la lengua vernácula, las cuales debían plasmar en la pizarra, leerlas y analizarlas por lo menos durante el primer mes. Sus efectos fueron positivos en los primeros grados del Nivel Básico (p. 49).

Para fortalecer la comprensión lectora se puso en marcha un plan de lectura, bajo la consigna: “Leamos un Cuento”, que despertó el interés por la lectura y su análisis (p. 50).

Otra actividad de motivación fue el reconocimiento mediante certificados, a los alumnos destacados en español; usando como criterios de evaluación el índice académico, las calificaciones y la participación en clase, entre otras.

A continuación reproducimos un cuadro con la relación de estudiantes destacados por colegios, de los centros tomados como campo de estudio:

Descripción	COLAPEC		CAFAM		Total General	
	Básica	Media	Básica	Media	COLAPEC	CAFAM
Cantidad	65	141	550	1088	206	1638
Reconocidos UNILINGUA	19	25	50	46	44	96

Fuente: Pérez, 2005, p. 51

En sentido general, a modo de resumen, el proyecto UNILIGUA-APEC ha logrado mejorar en los maestros: el dominio metodológico, la actitud en las aulas, la capacitación docente y el uso de la investigación como apoyo en la mejora, la creatividad y aplicación de estrategias didácticas (p. 54).

En tanto que en los alumnos ha contribuido a elevar: la autoestima lingüística del español, el entendimiento en las clases, participación en las actividades conexas, y las destrezas de ortografía, caligrafía, vocabulario y lectura (p. 55).

Estos aportes ameritan el apoyo de los responsables de la educación dominicana. Particularmente los docentes pueden tomarlos como guía e instrumento de evaluación en el aula, como nos lo revela la autora del documento analizado, la Dra. Irene Pérez Guerra, filóloga integrante de la junta directiva de la Academia Dominicana de la Lengua, Miembro Número, Correspondiente de la Real Academia Española; y de la Academia de Ciencias de la República Dominicana:

“Toda esta contribución y esfuerzo a favor de la educación dominicana debe ser apoyada y respaldada por amplios sectores nacionales e internacionales, y aprovechada por las escuelas, liceos y colegios de los sectores público y privado del país. Asimismo puede servir de guía para el profesor; un instrumento evaluador de las deficiencias que pueda encontrar en el aula” (p. 55).

4) Otras medidas de mejora de la calidad, la inversión y la formación de la educación dominicana

En lo que concierne a la mejora y la inversión en la educación, es oportuno referirnos a las publicaciones del periódico Diario Libre en fechas 23 de Marzo y 18 de Mayo del año 2011, las cuales analizaremos detalladamente.

▪ **Medidas de mejora de la calidad**

El Diario Libre cita a Georges Santoni Recio, presidente de Acción para la Educación Básica (EDUCA); ante el planteamiento de cómo mejorar la calidad docente, sostiene que no cabe dudas que el desafío educativo de la República de mayor relevancia es el de la calidad docente; pues el profesorado cuenta con un nivel de formación profesional muy bajo.

A pesar de la nobleza que caracteriza al educador, responsable de la formación del futuro, en nuestro país no se le ha atribuido la suficiente importancia, a juzgar por los hechos. Esto lo podemos notar en el reclutamiento, pues dadas las precarias condiciones con que cuentan los docentes, el personal de mayor preparación no siempre se interesa por ingresar al sistema.

Los problemas de formación se evidencian desde el inicio de la carrera, donde los profesores ingresan con serias deficiencias en lectoescritura y matemática, que es imposible superarlas en programas sabatinos.

Para solucionar estos problemas se necesita mejorar las condiciones de vida del docente, como su formación magisterial, que no se cifra en la cantidad de títulos que obtengan, sino en el dominio del currículum o conocimiento de los contenidos que se imparten en la escuela. Para estos fines se recomienda:

- Auxiliarse de profesores extranjeros, tanto para el acompañamiento, de los docentes dominicanos, como para compartir sus experiencias pedagógicas más efectivas.
- Evaluación docente por desempeño, tomando como parámetros los aprendizajes de los alumnos, que implique el incentivo a los profesores más calificados.
- El cumplimiento de la inversión del 4% del Producto Interno Bruto PIB, para cumplir con las medidas antes planteadas.

El modelo de tanda única

A partir del año 2006 se implementó el proyecto educativo basado en la “tanda única”, iniciando con un plan piloto de cuatro centros. Este modelo se fundamenta en ciertas condiciones como: una infraestructura de rigor, profesores comprometidos, tutorías y programas juveniles.

Estos centros exigen de una cuantiosa inversión, pues el primero en ser inaugurado fue el Centro de Excelencia República de Colombia, en el Ensanche Luperón a un costo de 171 millones de pesos, financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo y el Gobierno dominicano. Su finalidad consiste en entregar estudiantes con algunas proyecciones difíciles de alcanzar bajo el sistema tradicional.

La excelencia de estos centros se basa en la formación de los estudiantes y no en la depuración de su elección. Como requisitos se exige: haber completado el octavo grado, edad máxima de 14 años y haber superado las Pruebas Nacionales en la primera convocatoria.

Una vez admitido se inicia una preparación propedéutica o de nivelación a los estudiantes de nuevo ingreso, por un período de dos o tres semanas, en las áreas de lenguaje, matemáticas ciencias sociales y naturales. Asimismo se les dota de las normativas y directrices del centro, a la vez que se van adaptando al nuevo horario de 7:30 a. m. a 3:30 p. m. Para el acompañamiento y la socialización cuentan con un departamento de psicología y orientación.

La tasa de egresados de estos centros resulta muy elevada,; en el Centro Liduvina Cornelio Hernández el ingreso a la educación superior alcanzó el 95%; lo que evidencia una gran motivación de los estudiantes y los constituye en una muy buena opción, ante un sistema convencional que cuenta con 35% de deserción escolar. Entre los factores que contribuyen a la excelencia de estos centros se cita a título de testimonio, el calor humano de los profesores y su interacción con los estudiantes; aunque las características institucionales garantizan el éxito, tal como veremos a continuación.

Mayor cantidad de horas. Esto permite desarrollar el programa y asistir a los estudiantes que ameriten refuerzo, pues los profesores se quedan hasta las 5: p. m. También permite conectar los conocimientos teóricos con la práctica. Un ejemplo del reforzamiento en la Tanda Única lo podemos ver en el francés, que tiene una carga de tres horas semanales, cuando en el sistema normal, sólo se imparte una.

Sistema de tutorías. Los profesores ofrecen tutorías a los estudiantes que lo ameriten, sea por deficiencias o por poseer habilidades especiales. Para las tutorías también cooperan los estudiantes sobresalientes, que demuestra su solidaridad y desarrollo personal.

Mejor remuneración. A los profesores de Tanda Única les pagan un sueldo de RD\$ 25,500.00, cuando los demás profesores cobran 9,362 por tanda y 18,724 si trabajan dos. Los docentes de estos centros se sienten más motivados y sienten la responsabilidad de desarrollar los contenidos y lograr el aprendizaje en los estudiantes.

Capacitación. La capacitación es una tarea permanente, ya sea en el país o en el extranjero; y aunque no son obligatorias, gozan de mucha aceptación y el concurso de los maestros.

Infraestructura de primera. Todos los centros cuentan con, por lo menos 24 aulas con abanicos, una cancha deportiva, dos salas de informática bien equipadas, dos laboratorios de ciencias, una biblioteca, un auditorio, un salón de proyecciones o multiusos y salones de profesores. Además ofrecen ayudas a los estudiantes que no pueden adquirir los recursos educativos necesarios.

Programas juveniles. Los centros ofrecen varios programas internos de apoyo a los jóvenes: formación de liderazgo y orientación vocacional; además de la relación con instituciones nacionales o extranjeras, que les ha permitido a algunos grupos de estudiantes viajar al exterior del país.

Orientación y gestión para becas. Tal como hemos dicho, la mayoría de los egresados de estos programas cursan estudios superiores. Los centros de Tanda Única ayudan a gestionarles medias becas o becas completas, orientándolos a la vez sobre la carrera que más les conviene.

▪ **Medidas de inversión educativa**

Como hemos descrito anteriormente, la inversión escolar es un tema un tanto complejo, debido a la demanda que exige el sistema, como a la deficiencia en el presupuesto destinado a la educación dominicana. No obstante, ello no es óbice para algunas entidades mostrar su apoyo económico a la educación en nuestro país.

El diario de circulación nacional Diario Libre publica en su edición del 18 de Mayo del 2011, algunas iniciativas de inversión que vienen a reforzar las condiciones de formación escolar. Una de ellas es la inversión de 250,000 dólares al año de la fundación INICIA. Esta organización es sin fines de lucro, que se caracteriza por invertir recursos en programas innovadores vinculados a la educación que faciliten el desarrollo sostenible de los ciudadanos y del país.

Entre las áreas se priorizan: Currículum y Enseñanza, Política de la Educación, Administración para la Educación Superior, Lectoescritura, Evaluación y Medición, y Liderazgo Educativo. Estos estudios pueden dirigirse hacia la educación Superior, pero también hacia la formación inicial y técnica. Los becados son enviados a estudiar a las mejores instituciones de Estados Unidos, tal como Ivy League.

Para el director ejecutivo de Inicia, esta fundación trabaja orientada por un concepto innovador, superando la filantropía por la inversión y la responsabilidad social; con miras a establecer medidores de rentabilidad efectiva a dichos

proyectos. Pues, sostiene su director Antonio Caparrós, que la inversión en educación produce efectos económicos directos al país y a las empresas.

De la selección de los candidatos se encarga LASPAU, entidad afiliada a la Universidad de Harvard, la cual trabaja para la educación superior en el continente desde el año 1964. Entre los programas que administra esta institución se encuentran Fulbright para Académicos y Fulbright-MESCYT.

Según Amy Whitish-Temple, Program Officer de LASPAU, la alta calidad educativa no debe ser un privilegio de las élites sociales. En virtud de este principio el programa de becas INICIA se propone la formación de profesionales de alta calidad que se integren en la búsqueda y aplicación de soluciones a los problemas que aquejan a la República Dominicana.

Otro nivel educativo hacia donde también debe dirigirse una adecuada inversión es hacia la educación preescolar. Según sostiene Mariana Ramírez Mac-lean (Twitter; @mramirezmaclean), citado por el mismo diario; la educación preescolar está relacionada con el nivel de ingreso de las personas. Los niños que no se forman en preescolar corren más probabilidad de no concluir la escuela. Siendo la tasa bruta de matriculados en preescolar de apenas el 37% para el año 2009 en la República Dominicana, según datos de la UNESCO.

Una educación preescolar de calidad resulta de mucha importancia para el futuro de los estudiantes; pues en ella aumenta el índice de coeficiencia intelectual, habilidades comunicativas y matemáticas, así como de socialización; y trae como consecuencias mejores resultados académicos a largo plazo. Es por ello que este nivel necesita especial atención.

Sin embargo, más de la mitad de los niños en edad de preprimaria, no cursan este nivel, lo que limita su facultad de aprendizaje en cursos posteriores y los priva de los efectos o beneficios mencionados en el párrafo anterior. Otra realidad es que la cantidad de alumnos en preescolar por profesor es de 24, situación que no favorece la enseñanza personalizada, ni la atención a las necesidades individuales.

La tasa de niños en preescolar influye en el nivel de renta de las personas de un país. Según el Banco Mundial una baja tasa en la matrícula en preprimaria está ligada a una menor renta individual. Así, pues, en la mayoría de los países con PBI per cápita menor a los 500 dólares la tasa de matriculación en preprimaria no alcanza el 15%; en cambio, salvo excepcionalmente, los países que perciben un ingreso unitario por encima a los 15,000 dólares, poseen una tasa de 85%.

Aunque este dato merece ser reflexionado, pues puede ser que no exista una relación causal, o bien que la elevada matriculación en preprimaria sea producto de la alta tasa de ingreso per cápita, y no a la inversa.

En cuanto a la calidad de la enseñanza preescolar, se señalan como factores la personalización y el nivel de preparación de los docentes, de un modo especial, aunque resulten elementos necesarios en todos los niveles de la educación. La atención individual y referirse por su nombre a un niño, versus a la docencia en aulas superpobladas, pueden determinar el accionar futuro de la persona, según manifiesta Álvarez. En vista a superar estos retos están orientadas las labores que lleva a cabo la Fundación Proyecto Escuela Hoy.

Uno de los métodos recomendados en la formación preprimaria es el *Método Tapi*. La enseñanza basada en este método utiliza múltiples tapas plásticas de todos los colores, con letras impresas en la parte superior, con las cuales los niños pueden leer, hacer caligrafías y dibujar en sus cuadernillos de trabajo.

Además les permite a los alumnos desarrollar destrezas finas motoras, debido a que pueden construir diversos juegos con las tapas. Otra competencia que desarrolla el método es el cuidado al medio ambiente, al reusar objetos desechables, por lo que aprenden también a reciclar.

A continuación presentamos unos datos estadísticos comparativos respecto a la escolaridad en preescolar, que nos ofrece el muy citado estudio (al evaluar la calidad educativa en preprimaria) Perry Preschool Project, bajo el título: *Beneficios de una educación preescolar de calidad en poblaciones vulnerables*.

<i>VARIABLES Y CATEGORÍAS</i>	<i>SIN EDUCACIÓN PREESCOLAR</i>	<i>CON EDUCACIÓN PREESCOLAR</i>
<i>Coeficiente de 90 ó más a los 5 años</i>	28%	67%
<i>Cumple sus tareas a los 15 año</i>	38%	61%
<i>Finalización del bachillerato</i>	60%	77%
<i>Tiene ahorros</i>	50%	76%
<i>Ha sido arrestado por drogas</i>	34%	14%
<i>5 ó más arrestos a los 40 años</i>	55%	36%

▪ **La formación docente**

En torno a la formación docente debe citarse otras declaraciones publicadas en algunos medios de circulación, más recientes. La primera de ellas se encuentra en el periódico Diario Libre, fechado el 23 de Marzo del año 2011, p. 05. Según Maritza Rossi, directora del Instituto Nacional del Bienestar Magisterial, (INABIMA), los factores más importantes en el desempeño docente son la calidad de vida del maestro y la formación del docente. En el primer aspecto se está trabajando desde el referido instituto, y a verdad de la directora, con lo cual corroboro, el maestro es guía y orientador en el aula y, como nadie da lo que no tiene, si proviene de un hogar con problemas, se reflejará en el aula.

Respecto a la formación, el impacto es directo, pero aun más complejo. En los currícula de pedagogía se establecen los aspectos metodológicos, la manera de enseñar, lo cual es fundamental. No obstante, no basta con conocer la metodología, se necesita el Dominio en los contenidos de la asignatura que se imparta, que es lo más importante, además del manejo de los recursos y la evaluación del proceso. Estas razones llevan a concebir como una deficiencia en la carrera de pedagogía, la falta de priorización de los contenidos especializados.

Para Luis Domínguez, director del instituto de Evaluaciones Psicológicas Sistemáticas (EPSI), la situación es grave, pues le apena que en el nivel básico haya docentes que no dominen el 50% de los contenidos del programa que deben impartir. Entiende que hay una brecha entre formación y titulación docente, ya que la cantidad de títulos que ostente un docente no garantiza su buena formación. Es por ello que se ha estado haciendo un estudio sobre los maestros de matemáticas, el cual incluye evaluar la capacidad del docente de los contenidos de esa área, en función del currículo que deben enseñar, haciéndoles a ellos las mismas preguntas que se les haría a los alumnos.

Conforme al estudio realizado por INABIMA sobre “El Personal Docente en la República Dominicana”, publicado en el 2006, el 90% de los docentes ha cursado estudios superiores: 73%, pregrado o grado; y 17%, postgrados en sus diferentes subniveles.

IX. Evaluación del programa de español de 1º y 2º grados de la educación básica dominicana

Al evaluar la calidad de la enseñanza en la República Dominicana se ha de tomar en cuenta el modelo educativo adoptado en el país, el cual debe aplicarse a nivel nacional. De manera concreta nos referimos a la corriente constructivista, que es el enfoque teórico-educativo que a nivel de planificación es concebido en el Currículo Dominicano.

De Lima nos presenta un breve análisis donde explica el proceso de origen y aplicación del constructivismo en los programas de Español en los primeros grados del nivel básico (2002, p. 4).

La implementación del enfoque constructivista en la alfabetización infantil dominicana se inició en el año lectivo 1993-1994. Para ello primero se capacitaron 100 maestros, mediante la cooperación de expertos mejicanos; luego se designaron estos maestros como tutores, quienes a su vez tenían la tarea de ser multiplicadores de la nueva corriente, hasta abarcar toda la geografía dominicana. No obstante, las circunstancias limitaron la calidad de las posteriores capacitaciones, debido a que no se habían creado las condiciones necesarias, con el gravamen de que el 33% de los primeros maestros capacitados ha tenido que asumir otras funciones educativas, quedando a la fecha en este ejercicio sólo el 67% (De Lima, 2002, pp. 4-5).

Seis años más tarde de haberse iniciado el modelo constructivista en el país, ya se estaban aplicando en 2,664 escuelas, distribuidas en las 17 regionales del Ministerio de Educación. Sin embargo, los efectos de la alfabetización con el nuevo enfoque no se habían analizado.

Además el alto número de centros participantes refleja falta de criterios técnicos en su aplicación, por la complejidad que encierra. Así lo manifiesta De Lima cuando comenta:

“De entrada, el alto número de escuelas (2,264) donde se implantó el enfoque, pone en evidencia que en esta política predominaron razones distintas a las pedagógicas y educativas. El enfoque se caracteriza por la complejidad. Es imposible que en tan poco tiempo se haya podido implantar de manera adecuada en ese número de escuelas.” (O.C., pp. 5-6).

Llama a la atención en ese sentido que a un solo tutor le correspondían hasta 75 escuelas, registrado en el Ministerio de Educación, cantidad muy elevada para una sola persona. Esta situación se veía aun más afectada por la discontinuación de un modesto viático que se les suministraba a los capacitadores.

I. Impacto del constructivismo en el español

Entre los hallazgos de la investigación llama la atención el que “no se encontraron diferencias importantes en la **práctica educativa** entre escuelas con tutor y escuelas sin tutor.” Y especialmente en español, “no hubo diferencias importantes entre los maestros de escuelas con tutor y las escuelas sin tutor respecto a sus ideas de aprendizaje de la lengua escrita” (O.C., p. 13).

Un ejemplo de la difusa asimilación del enfoque constructivista y su inadecuada aplicación en Lengua Española, lo constituye una escuela donde una profesora al escribir en la pizarra un listado de palabras dictadas por los niños, las ordenó de derecha a izquierda, contrario a como convencionalmente deben colocarse, y con algunas faltas ortográficas (O.C., pp. 16-17).

La formación primaria en sus dos primeros grados constituye la base del aprendizaje en los estudiantes para los posteriores cursos del proceso educativo; por lo que se hace necesario una buena preparación, lo cual requiere a la vez la especialización de sus docentes. Esta realidad es tan notable en nuestro país que lleva a De Lima Jiménez a expresarse en los siguientes términos:

“Es recomendable que se realicen acuerdos, con las universidades y las normales para educadores, para formar especialistas en enseñanza en 1º y 2º grados. Son la base del aprendizaje escolar y necesita de personal finamente capacitado. La escuela dominicana necesita de una revolución conceptual para que así se atiendan a los niños de primaria de acuerdo con sus necesidades particulares de aprendizaje” (O.C. p. 82).

Algo que resulta preocupante del caso es la homogeneidad de la enseñanza, pese a las diferencias y categorización de los alumnos en República Dominicana, como lo manifiesta De Lima: “recordemos que a pesar de estas diferencias independientemente de la edad, la zona o el grado escolar, a todos los niños de un curso la escuela los alfabetiza exactamente igual” (O. C., p. 167).

Es fundamentado en conceptos como estos que el presente estudio dedica un espacio al análisis de algunos datos sobre la educación básica en el área del español.

II. Otros hallazgos sobre la aplicación del constructivismo en la enseñanza del español

Según el referido estudio, el mayor impacto de la aplicación del enfoque constructivista en República Dominicana ha sido el cambio de estrategias. Sin embargo, los resultados han reflejado en gran proporción el bajo rendimiento de los estudiantes en cuanto a la comprensión lectora. No así en la producción escrita, en que se descubrió “mejor competencia infantil” (O.C., p.117).

La ineffectividad obtenida de la implementación del modelo constructivista en la asignatura de la Lengua Española obedece a la falta de criterios adecuados de evaluación y a que los maestros están formados conforme al viejo modelo que considera homogéneos a los estudiantes y otorga preferencia a los contenidos de la enseñanza, desestimando los procesos mentales que operan en ellos. Por tanto, para elevar la calidad de la enseñanza de la Lengua Española deben determinarse claramente los objetivos, criterios y estándares del programa. De Lima lo enfatiza al emitir el siguiente juicio: “es necesario que se formulen objetivos, criterios y estándares que garanticen la calidad educativa, respecto a la enseñanza del lenguaje escrito” (O.C., p.216).

A raíz de los presentes datos se recomendó el diseño de un plan de acción en procura de mejorar la calidad de la enseñanza: “Los esfuerzos aislados raras veces son positivos, recomendamos que se diseñe un plan de acción que reconozca las diversas necesidades de los centros y se propongan estrategias particulares según estas necesidades identificadas” (O.C., p. 217).

Pese a estos tipos de estudios y recomendaciones que se han venido haciendo, las debilidades persisten en la calidad de la enseñanza del español en nuestro país; como bien podemos evidenciarlo en el siguiente análisis.

III. Preferencia de los maestros por el tipo de lectura de los estudiantes

En la evaluación del programa de español de primero y segundo grados de la educación Básica realizada por De Lima, se abordó al personal docente con el propósito de conocer su actitud ante el tipo de lectura que desarrollan los alumnos, respecto a los dos conceptos que prevalecen para la educación básica: la lectura **comprensiva** y la lectura **mecánica**. La lectura comprensiva consiste, como bien es sabido por muchos, en entender o interpretar el contenido leído; en tanto que la lectura mecánica sólo se limita a la correcta pronunciación de lo escrito.

Al analizar los resultados encontramos que la mayoría de los docentes consideran más importante el aspecto conceptual o la comprensión lectora. No obstante, esto contrasta con sus posiciones respecto a la promoción automática (De Lima, 2002, pp. 34-35).

En este orden, se constató que el 53.8% de los profesores juzgan como prioritario el que los niños estén en facultad de explicar el texto, aun no puedan leerlo en voz alta; al sumar las respuestas a favor de otro ítem en torno al mismo indicador: la interpretación del mensaje, asciende a un 71.1%.

Al cruzar estos datos con los de las escuelas con tutor, cuyo propósito era velar por la aplicación del constructivismo, la diferencia fue mínima. Sin embargo, pudo observarse mayor homogeneidad de respuestas a los ítems entre las zonas rurales y urbanas, que en las escuelas sin tutores.

IV. Análisis sobre la etapa apropiada de aprendizaje en el niño

Al evaluar el criterio docente sobre el momento en que se considera al niño apto para el aprendizaje, se constató que un 55.8% de los maestros no cree que existe una edad determinante, o sea, que a cualquier edad puede el niño reunir las condiciones para su alfabetización. Con ello se puede colegir, que estos profesores asignan mayor importancia a los factores inherentes y a las experiencias intelectuales infantiles, que a la edad o a una supuesta etapa de maduración. Esta postura va a ser corroborada por un 76.6% de los maestros que respondió positivamente al ítem que interrogaba sobre el criterio de si el niño posee habilidades para la alfabetización desde antes de ingresar a la escuela.

Mas el estudio evidenció una contradicción en algunos profesores que, pese a que al principio no consideraban ninguna edad adecuada, luego sí la determinaron. Así pues, un 18.6% de estos profesores se mostraba de acuerdo con que la edad propicia para aprender a leer y escribir eran los 6 años.

Por otro lado, aunque la actitud predominante es que la edad no es un factor determinante para la alfabetización del niño, aun se sigue priorizando el método de la enseñanza, práctica que deben superar los docentes; ya que para la perspectiva conceptual o constructiva, el método de alfabetización sólo constituye uno de los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje (OC., p. 42).

V. Análisis de los procedimientos o métodos utilizados en la alfabetización

Los métodos aplicados por los docentes van de alguna manera a orientar y en cierta medida a determinar los resultados de rendimiento de los estudiantes. La investigación que hemos venido analizando reveló que los métodos más frecuentes obedecen a una visión mecanicista de la alfabetización, que privilegian el aprendizaje de letras, sílabas y sonidos; entre estos se encuentran: los **silábicos**, los **onomatopéyicos** y los **fonéticos**.

Esta práctica desestima el aspecto **conceptual** en la enseñanza de la lengua, que prioriza la comunicación, bajo los distintos modos de expresión, oral y escrita; la cual aprovecha las competencias e inquietudes del niño, así como los recursos que faciliten la creatividad y construcción e interpretación del mensaje, que es el fin último de la lengua.

Bien es sabido que los fonemas representan los sonidos y las sílabas emisiones de voz, que al combinarse forman las palabras o conceptos que representan la realidad, objeto de nuestra comunicación. Por lo tanto, los métodos de enseñanza de lecto-escritura deben ponderar la funcionalidad de la lengua como instrumento de referencia del mundo existente, y no limitarse exclusivamente a la descodificación o traducción de un código a otro.

En esa misma medida, la lectura debe ser una actividad consciente de la realidad o el mensaje plasmado en el texto y no la pura y simple reproducción oral de la escritura.

El 60.9% de los maestros juzgan al método como determinante para la alfabetización del niño, restándole así relevancia a las inquietudes intelectuales de los niños sobre la escritura. Mientras que el 31.7% contestó que depende de las oportunidades que tenga el niño de relacionarse con los libros, para aprender a leer y a escribir (OC., pp. 42-43).

Uso de los libros de lectura

Al interrogar a los y las docentes sobre el uso de los libros de lectura en las aulas, se verificó una limitada familiarización con la lectura y, en consecuencia, una precaria cultura lectora en algunas escuelas. Esto se pudo comprobar por las respuestas emitidas por el personal docente, de los cuales el 64.6% contestó que usa algún libro de lectura; el 16% no lo utiliza; y el 17.8% sólo lo usa a veces. (OC., p. 54).

VI. Análisis sobre la capacidad para la alfabetización

La mayoría de los maestros se sienten con la capacidad necesaria para la alfabetización de los niños, en los primeros grados de la primaria; lo cual se revela en la evaluación del programa efectuada por Dinorah De Lima Jiménez. En ese trabajo se detectó que el 82.2% se siente capacitado para alfabetizar a sus estudiantes; el 11.7% de los profesores se considera con la capacidad para alfabetizar sólo a algunos de sus alumnos. Y una minoría bastante reducida, el 2.2% se siente incapacitado para la alfabetización (OC., p. 85).

De la segunda respuesta, la de los profesores que sólo se sienten capacitados para la alfabetización de algunos estudiantes, se puede colegir que el grueso de los docentes concibe la educación desde una óptica homogeneizadora, desatendiendo las diferencias individuales o necesidades particulares de aprendizaje (OC., p. 68).

VII. Factores que propician la desigualdad educativa en la República Dominicana

En el sistema educativo dominicano convergen una serie de factores que contribuyen con la desigualdad en la preparación de los alumnos. Entre estos se pueden citar:

- **Insuficiente capacitación de los maestros (as) de 1° y 2° grados del nivel básico**

Al parecer, existe una visión simplista de la educación en estos grados de la primaria, que le resta importancia a la formación de los docentes; pues los profesores de mayor preparación se asignan a los cursos superiores (OC., pp. 136-137).

- **Implantación del enfoque constructivista, sin la debida capacitación del personal docente.**

En las evaluaciones y los casos observados expuestos por De Lima Jiménez se pudo constatar que aun predomina el enfoque mecanicista en la práctica docente, pese a que los profesores erróneamente piensen que están aplicando el constructivismo; salvo algunas excepciones (OC., pp. 137).

- **Predominio del paradigma de homogeneidad de la educación**

A pesar de las diferencias individuales y regionales, las escuelas utilizan por lo general el mismo método, responsabilizando a los propios estudiantes de su falta de aprendizaje, bajo el argumento de que otros aprenden sin ningún problema (OC., pp. 138-139)

- **Reproducción de actitudes hegemónicas y autoritarias**

El papel autoritario del profesor aun prevalece en las aulas, que incita a la pasividad y coarta la creatividad del pensamiento, lo cual contribuye a la sumisión de los alumnos; quienes a su vez van absorbiendo dicha conducta en su práctica de vida (OC., p. 139).

- **Desconocimiento de las etapas de los niños (as) durante la asimilación del lenguaje.**

La ignorancia de las etapas propias de los niños en el proceso de asimilación del lenguaje, imposibilita la diversificación de estrategias precisas de enseñanza, adecuadas a su nivel de aprendizaje. Como consecuencia se utiliza un único método que fomenta el tradicionalismo y limita el rendimiento de los alumnos (OC., P140).

- **Confusión de la descodificación con la lectura**

Existe una tendencia a no diferenciar lo que es la *descodificación* o traducción del lenguaje escrito al oral, de la *lectura*, como comprensión del mensaje escrito; produciendo ello una deficiencia en el aprendizaje que repercute en los niveles medio y superior de la educación dominicana (OC., p.141).

1. Importancia de la expresión oral

A continuación expondremos el papel que juega la educación en la enseñanza de la expresión oral, la pronunciación, la enseñanza de la fonética y su corrección.

En primer lugar, debemos destacar que la expresión y la comunicación orales, así como la expresión y la comprensión escritas, son fundamentales en el diseño curricular de enseñanza de la lengua, ya sea materna o extranjera; pues integran las habilidades comunicativas clásicas.

En cuanto a la expresión oral, resulta esencial el uso correcto de los llamados elementos “segmentales”: pronunciación de los sonidos, y de los “suprasegmentales”: acento, entonación, velocidad de elocución, pausas y el ritmo. En ese mismo orden constituyen elementos fundamentales la adaptación a la situación comunicativa, la adecuación del registro y la distinción de los diferentes géneros orales.

En la educación infantil es necesario desarrollar las habilidades comunicativas e iniciar a los niños en el aprendizaje de la lectura y la escritura, según lo establece la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1991 (LOGSE) de España, en su capítulo III, artículo 12, 2, e en España. Durante la educación primaria el niño deberá contar con la competencia para conocer y hacer un adecuado uso de la lengua castellana o lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, si el caso lo amerita; tanto en sus expresiones oral, y escrita; y desarrollar el hábito de lectura (Cap. IV, Art. 15, 2, e).

Respecto a la Educación Secundaria Obligatoria, en esta etapa, la enseñanza debe desarrollar en los estudiantes la competencia de la comprensión y de la expresión correcta oral y escrita, de textos y mensajes complejos. En ese sentido la educación debe propiciar al estudiante del nivel secundario la iniciación en el conocimiento de la lectura y el estudio de la literatura (Cap. V. Secc. 1ª, Art. 22, 2,e).

No obstante, somos conscientes que, aunque oficialmente la Ley lo contempla, no siempre se ejecutan a cabalidad dichas disposiciones legales. Es así como se pueden apreciar deficiencias notables en materia de expresión oral en estudiantes, aun habiendo concluido los estudios reglados preuniversitarios. Estas deficiencias se pueden evidenciar en la capacidad para variar de registros y de entonación al hablar; caracterizándose por la monotonía melódica, lo cual podemos confirmar mayormente en la lectura (Carbó y otros, 2003, p. 5).

No obstante la prioridad concedida oficialmente a la lengua oral sobre la escrita, las asignaturas de enseñanza de la lengua en España se habían estado limitando al estudio del código escrito y a descripción de la lengua formal, hasta la Reforma Educativa de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1991 (LOGSE), en opinión de Carbó y otros (2003).

Trigo Cutinio (1998) en su artículo “Desarrollo de la oralidad en la educación secundaria”, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 31, págs. 35-53, entre otros, aboga por casi la total erradicación de la escritura en la enseñanza de la lengua, para centrar la atención en la programación y sistematización de la oralidad (Trigo Cutinio, citado por Carbó y otros, 2003, p. 4).

La Ley Orgánica Española 10/2002, del 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, BOE, 24 de diciembre, 2002, reconoce que en los alumnos existen deficiencias significativas en la expresión oral y escrita, producto del escaso hábito de lectura; por lo que dispone la atención del Sistema Educativo a las manifestaciones comunicativas y del lenguaje de los niños en el nivel Pre-escolar.

- **Confusión de la copia con la escritura**

Aun se tiende a no diferenciar el *copiar* con el *escribir*, de tal modo que en las aulas predomina la práctica de poner a los niños a copiar de la pizarra y los dictados del profesor; en tanto que no se potencia la libre escritura y la creatividad literaria de los alumnos(as) (Ibíd.).

- **La desmotivación de los maestros**

El estado emocional de los docentes influye en la forma de enseñanza y, consecuentemente, en el nivel de aprendizaje de los estudiantes. Este estado anímico viene motivado en República Dominicana por ciertas condiciones como: bajos salarios, repentinos cambios de políticas educativas sin previa preparación, sensación de falta de autonomía, o subordinación a las autoridades como directores, supervisores y al personal técnico (OC., p. 142). Aunque debemos admitir que el salario de los maestros en República Dominicana ha mejorado sustancialmente, en proporción con el que devengaban a la fecha en que se aplicó esta evaluación.

VIII. Proceso de apropiación del lenguaje

Al estudiar el proceso de asimilación del lenguaje se pudo observar que en las zonas marginadas el proceso de conceptualización de la escritura requiere de mayor tiempo, que en las zonas socialmente privilegiadas; debido a la poca familiarización con la escritura que le propicia el medio, donde algunos de los padres resultan analfabetos.

Es obvio que estos niños necesitan ser tratados con más atención y a un ritmo menos acelerado que los que crecen en zonas culturalmente desarrolladas; pues la aplicación de una educación homogénea los coloca en

desventaja ante los demás, confundiéndolos y atrofiando su nivel de aprendizaje.

Para compensar la desigualdad cultural, es necesario adoptar medidas equitativas, en que se les provean las condiciones necesarias a los que presentan más limitaciones para el aprendizaje, de modo que los sitúen en un plano similar a los que ya las han recibido del entorno.

A pesar de esta realidad, la práctica educativa dominicana se ha caracterizado por el uso de una planificación homogénea asumida de un libro de texto, así como por adoptar el método de enseñanza de letras y sílabas; obviando que la función principal de la escritura es la comunicación, y la alfabetización en la conciencia de que cada letra representa un sonido y que la combinación de estas constituye una palabra, que a su vez representa la realidad.

VIII. Plan Decenal de educación 2008-2018 de la República Dominicana

El Plan Decenal elaborado por el Ministerio de Educación, proyectado en el período 2008-2018, es una representación de la estructura completa del sistema educativo dominicano. El mismo ha sido confeccionado en base a las condiciones reales del país, bajo la disposición de dar respuestas a las necesidades que se presenten, a los fines de lograr el desarrollo requerido por la sociedad.

Para el diseño del Plan Decenal de Educación 2008-2018 se designaron tres instituciones rectoras de la educación dominicana que fueron: el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT), y al Instituto Nacional de Formación Técnico Profesional (INFOTEP).

Las autoridades admitieron que la República Dominicana contaba con el más alto índice económico de la región latinoamericana, mas entendían que hacía falta una mejor distribución para que dicho crecimiento se refleje en mejores condiciones de vida para los ciudadanos, lo cual se puede lograr mediante una adecuada formación de los recursos humanos; arguyendo que el mejoramiento y fortalecimiento de la educación, debidamente avalado por sus respectivos indicadores, contribuyen al progreso nacional.

En el Plan Decenal se concibe que para lograr la competitividad de la República Dominicana se necesita elevar el nivel de competencia de los ciudadanos a través de las escuelas, entendiendo éstas como el escenario propicio en que se fundamenta el sistema educativo, lo que las constituye en comunidades de aprendizaje.

IX. Utilización de los libros de texto

En un trabajo realizado por el Ministerio de Educación, como parte de un programa combinado con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial (BM), sobre el mejoramiento de la Educación Básica, en el año 1999, se constataron algunas prácticas sobre el uso de los libros de texto; datos que en lo inmediato revelaremos.

Según el Ministerio de Educación, los libros de texto se utilizan con cierta frecuencia en la docencia, con porcentaje entre 68.7% y 76.8% de los profesores.

En el caso de la Lengua Española, resulta la asignatura en que más se utilizan los textos para su planificación, usados por el 76.8% de los docentes, seguido por el 73.5 en Matemática.

Al estudiar el nivel de comparación de la planificación en las aulas con la propuesta curricular, se pudo verificar que del 58.6% a 63.5% del profesorado confronta los contenidos del texto con el currículo (entonces en proceso probatorio); registrándose la mayor frecuencia en la Lengua Española, con un 63.5%; casi coincidiendo con los docentes de matemáticas.

El referido informe publica unas declaraciones que resultan preocupantes respecto al manejo del lenguaje. Algunos maestros (10.1%) confiesan que los contenidos resultan muy elevados para el grado de los estudiantes. El 7.8% de los maestros revela que existe dificultades de lectura y escritura. Entre las expresiones textuales recogidas durante la investigación se encuentran:

“La principal dificultad es que muchos de los niños no saben leer”. “No leen con la debida fluidez”. “Algunos no lo entienden porque no saben leer bien”. “Que no saben entender lo leído ni llenar los ejercicios”. “Algunos niños no saben leer correctamente y por lo tanto no interpretan la lectura y se les hace difícil sacar conclusión”.

Otras afirmaciones por parte del profesorado reflejan en los discentes falta de dicción y de expresión al leer, como pronunciación de la s donde no va (OC., P. 95).

Paradójicamente, con las deficiencias lectoras, de expresión y escritura, como pudimos notar, es el área de la Lengua Española donde se utilizan los libros de texto con más frecuencia, y la de mayor comparación con la entonces propuesta curricular. Aun despierta más curiosidad saber que es también a la Lengua Española la asignatura a la que más tiempo se le dedica.

En el octavo grado el 39.2% de los alumnos le dedica una hora de estudio al español, y el 24.4%, dos horas. Seguido por la matemática, a la cual el 30.1% de los estudiantes le dedica una hora, y 23.9%, dos horas. Siendo las ciencias sociales la asignatura de menor estudio, dedicándole, apenas un 25.6% de los estudiantes, una hora; y un 23.3%, dos horas.

Si analizamos la dedicación al estudio por áreas, de los alumnos **con libros de texto**, observaremos que la diferencia no es tan notable. El 39.6% de los estudiantes de octavo grado le dedica una hora a la Lengua Española, y dos horas el 25.4%. En la Matemática la proporción es de dos horas. En las Ciencias Sociales, que es el área de menor tiempo de estudio, el 24.9% de los estudiantes de octavo grado que poseen libros de texto le dedica una hora, y dos horas, el 23.1% (OC., p. 111), esto según datos extraídos del *Programa SEEBAC-BID. Evaluación sobre el uso e Impacto de los Libros de Texto. Febrero-abril de 1997.*

X. Estrategias de comprensión y producción de textos utilizadas por los docentes del área de Lengua Española, en el nivel medio, distrito educativo 07-05, San Francisco de Macorís (R. D.), 2003-2004

A continuación analizaremos algunos datos que hemos considerado de relevante importancia, presentados por Álvarez y Lucía, de un trabajo de tesis realizado en el Centro Universitario Regional del Nordeste (CURNE), para optar por el título de Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español, otorgado por la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), en el año 2004.

I. Estrategias de enseñanza para un aprendizaje significativo

Álvarez y Reyes (2004, pp. 35-37) plantean una serie de estrategias en aras de lograr un efectivo y significativo aprendizaje en los discentes, como son: establecer los objetivos y propósitos del aprendizaje; ilustraciones, preguntas intercaladas, resúmenes, organizadores previos, la analogía, mapas conceptuales y redes semánticas.

La comprensión lectora también requiere de estrategias, las cuales se pueden clasificar en **antes**, **durante** y **después** del proceso. Las estrategias antes de la lectura se expresan en los propósitos, activación de los conocimientos previos, predicciones y formulación de preguntas. Las estrategias durante la lectura se manifiestan a través del monitoreo o supervisión, y en prácticas que pueden consistir en subrayar, tomar notas, y destacar las partes relevantes del texto. Mientras que en las estrategias después de la lectura el estudiante puede identificar la idea principal del texto, elaborar resúmenes, así como formular y contestar preguntas.

Entre los indicadores de la capacidad del discente para la comprensión de textos se pueden citar: el uso del conocimiento previo, detección de la información principal, estrategias de codificación y almacenamiento de la información; competencia de generalización, construcción e integración; además pueden trazar propósitos que orienten el proceso de lectura, entre otros.

II. Estrategias de producción escrita

Según Antonio M. Saad, citado por Álvarez y Reyes, el tacto y la cortesía son dos elementos imprescindibles en un escrito, lo cual se logra mediante los siguientes ejercicios: establecimiento claro del objetivo, pensar en el destinatario, cuidar el tono, evitar el automatismo, actualización del idioma, claridad, precisión, concisión, sencillez, adecuación, originalidad, interés, etc. (OC., pp. 51-52).

El niño debe estimularse y concienciarse acerca de la importancia del lenguaje escrito y su papel persuasivo e interactivo. Como estrategia para lograrlo se recomienda escribir documentos diversificados, tales como: excusa, agradecimientos, felicitaciones, refranes, por citar algunos (OC., p. 53).

Las referidas autoras coinciden en parte con el planteamiento de Dinorah de Lima, cuando hacen la siguiente aseveración:

“Si en la escuela básica se les permite a los niños la oportunidad de expresión discursiva, habrá menos dificultad en la educación para la producción de textos. Las estrategias que se pueden emplear en el nivel medio no están alejadas de las del nivel básico, sólo que deben tomar en cuenta que el estudiante de la educación media no sólo debe saber, sino “saber hacer” y que su actuación en diferentes actividades es más independiente y autónoma; tomando en cuenta las experiencias y conocimientos previos y la incidencia de los factores socioculturales en el proceso educativo” (OC., p. 53).

La composición escrita exige funcionalidad y estructura. En cuanto a los aspectos funcionales, debe tomarse en cuenta qué decir y cómo decirlo, para quién, para qué y por qué. En torno a lo estructural, se debe garantizar la planificación, la textualización y la revisión del escrito (OC., p. 54).

Para la redacción se recomienda tomar en cuenta los siguientes aspectos: dedicación de tiempo; que la redacción se efectúe en un texto comunicativo; promoción de contextos comparativos; y el uso de distintos géneros y estructuras textuales, resaltando los aspectos funcionales (O C., p. 54).

III. Hallazgos relevantes

El estudio arrojó una serie de datos, dignos de tomarse en cuenta para futuras investigaciones sobre las estrategias utilizadas en la enseñanza de español en República Dominicana. El estudio se circunscribió en el distrito educativo 07-05, situado en San Francisco de Macorís, durante el período lectivo 2003-2004.

Haciendo un análisis global de los resultados se pudo apreciar notables deficiencias en varias competencias del aprendizaje del español; entre las que se pueden citar: inadecuado uso de los recursos didácticos; precario aprendizaje significativo y falta de oportunidad de construcción del conocimiento; incoherencia entre los contenidos y el currículo; falta de criticidad y de síntesis; inapropiadas estrategias de aprendizaje implementadas por los maestros; y baja puntuación en producción y comprensión de textos. En el aspecto que más fortaleza se encontró fue en el ambiente de clase y la participación de los estudiantes en el aula.

A propósito de estas revelaciones, aprovecho para destacar la importancia de algunos conceptos en el área de la Lengua Española. Concretamente me refiero al logro de aprendizajes significativos, la oportunidad de construcción del conocimiento, capacidad de síntesis y el clima o ambiente en que se desarrolla la docencia.

El estudio de la lengua debe llevarnos hacia la capacidad de entender y comunicarnos. Mas el aprendizaje no debe ser pasivo o simplemente teórico, sino que debe estar basado en hechos y situaciones prácticas, que sirvan para el desempeño del diario vivir y la superación de nuestra realidad de vida. Por tal razón debe ponerse empeño en seleccionar e impartir contenidos pertinentes, así como en concienciar a los estudiantes de los conocimientos útiles para la vida.

De igual forma la educación debe orientar a los alumnos hacia la creatividad, la innovación, la invención y el descubrimiento, a diseñar estrategias; esto es, hacia el autoaprendizaje o la construcción del conocimiento.

Asimismo, al estudiante de lenguaje debe inducirse a desarrollar las facultades cognoscitivas, como: capacidad de síntesis, de análisis, de crítica, de interpretación y comparación, de determinado texto o situación. En ello se evidencia el aprendizaje, la captación del mensaje o de la realidad de que se trate. Estas operaciones conllevan al ejercicio racional y, como tal, nos abren hacia el conocimiento.

Sin embargo, para el logro de estas metas la enseñanza habrá de desarrollarse en clima acogedor, en un ambiente de confianza y de participación que permita expresarse a los discentes, que propicie el intercambio y la dedicación personal. En tal sentido, la escuela debe proporcionar el espacio, las condiciones y los medios didácticos necesarios que faciliten el aprendizaje.

• *Importancia de la comprensión lectora en el aprendizaje*

El periódico Listín Diario del 17 de Noviembre del 2009, en su sección *La Vida*, recoge algunas declaraciones emitidas por la profesora universitaria Lizet Rodríguez, Licenciada en Literatura y Español, en un artículo titulado *Comprender la lectura garantiza el aprendizaje*. Sus opiniones coinciden en gran parte, por su contenido e importancia, con las visiones de Dinorah de Lima, y de Álvarez y Reyes, como podrá verse.

Para Lizet Rodríguez la comprensión de la lectura aporta un aprendizaje cultural, aun no se haga intencionalmente, sino más que por placer. Las estrategias para una lectura eficiente, se aprenden durante la infancia, por lo que resulta de gran importancia su inicio desde la niñez bajo el acompañamiento de los padres.

Para desarrollar el hábito y las técnicas de la lectura comprensiva, los instructores deben empezar seleccionando textos de interés para los niños acorde a su nivel de maduración y edad. Luego ha de procederse a formular algunas interrogantes que los niños responderán sobre la lectura; puesto que la comprensión lectora se verifica

fundamentalmente cuando el lector es capaz de cuestionar el texto, que en un principio lo hace inconscientemente y luego adrede.

Como antes se había comentado, la autora asiente con la concepción de que mientras más se comprenda al leer, el aprendizaje también será mayor en todos los aspectos. Pues mediante la lectura se desarrollan muchas destrezas, tales como: elaboración de hipótesis, clasificación, inferencia; se establece relaciones, entre otras tantas.

Al igual que como vimos en el trabajo de tesis recién analizado, Rodríguez sostiene que para lograr estas competencias “debe llevarse a cabo eficazmente los procesos de **prelectura**, **lectura** y **postlectura**, además de entender que leer no es simplemente descifrar signos gráficos, sino movilizar gran cantidad de procesos cognitivos, lingüísticos y de experiencia o vivencia”(OC., p.2).

Durante la etapa de la **prelectura**, debe enseñarse al niño a cuestionar el texto, desde las imágenes que contenga, con interrogantes como ¿de qué tratará?, ¿para qué sirve?, ¿cuáles son los personajes?, ¿cómo se caracterizan y por qué?, etc.; incógnitas que irá comprendiendo, a medida que vaya madurando, y con las explicaciones, si fuese necesario, del acompañante. Pero de antemano esto ayudará al niño a ir infiriendo y deduciendo algunas cosas que necesitará para comprender. Es por ello que a los niños que desde su hogar no se les va leyendo, si en la escuela no encuentran profesores que los ayuden en la lectura, en un futuro ingresarán a los niveles secundario y universitario, con muchos problemas.

Las tres etapas se pueden resumir de la siguiente forma: En la **prelectura** la escuela debe motivar al niño a que exprese lo que conoce sobre el tema en cuestión. Durante el proceso de la **lectura** ya el alumno debe poder identificar el tema del texto, sus ideas principales y secundarias y el mensaje que encierra. En tanto que en la **postlectura** el estudiante deberá estar en la facultad de relacionar el texto con otros contextos.

Leer es una actividad intelectual que genera otros procesos cognitivos y lingüísticos. A nivel lingüístico exige conocer el significado del vocabulario

empleado en el texto y entender la sintaxis. Es por ello que el texto debe contar con una distribución y estructura adecuada, de tal forma que mediante los conocimientos previos se pueda ejercitar el intelecto de un modo más efectivo.

Finalmente, cabe destacar que en República Dominicana predomina una actitud negativa hacia la lectura, por el esfuerzo intelectual que implica. Esta predisposición puede mejorar si las lecturas asignadas se hacen con una intención lúdica, y no obligatoria para el lector: forzándolo a responder una serie de preguntas; esto último puede lograrse luego de que el alumno alcance el hábito mediante lecturas placenteras.

Para eso se necesita ciertas estrategias que las aportan una buena preparación magisterial; a propósito de lo cual aprovecho para presentar la normativa para los programas de formación docente, elaborada por el Concejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (CONESCYT); que constituye una muestra del empeño de las autoridades estatales y demás entidades competentes en el área educativa, por mejorar la calidad de la enseñanza.

XI. Normativa para los programas de formación docente (CONESCYT)

Recientemente, el Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología aprobó una normativa para los programas de formación docente en República Dominicana, para lo cual intervinieron especialistas de las principales instituciones de educación del país: Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD); Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT); e Instituciones de Educación Superior (IES); las cuales conformaron la *“Comisión Interinstitucional para la Reformulación de la Formación Docente de República Dominicana”*.

El propósito de la normativa es promover la transformación de la formación magisterial, que a su vez contribuya con la reforma de la educación a nivel nacional, de tal forma que se adecúe a los retos y desafíos de la actualidad, tanto nacional, como a nivel mundial.

En la norma se establece que todas las instituciones de educación superior deben expresar su trabajo académico en créditos; así mismo se determinó como mínimo 140 créditos para los programas de formación docente y un máximo, preferiblemente, de 180. En este sentido, se concibe como un crédito un total de 15 horas de docencia teórica o de acompañamiento directo del docente, acorde con la metodología del programa, o 30 horas de prácticas supervisadas por el maestro; como también pueden ser 45 horas de investigación o trabajo independiente.

Otra de las medidas tomadas y expresadas en la normativa, fue con respecto a la duración de la carrera; la misma no podrá cursarse en un período menor a tres años. Los períodos académicos establecidos son los asumidos por las instituciones de educación superior: trimestre, cuatrimestre, semestre, o mediante la modalidad semi-presencial para los que tengan horarios de una vez a la semana, los cuales deberán contar con los mecanismos necesarios: metodológicos, evaluativos, tecnológicos y comunicativos, propios de dicho sistema educativo, que garantice el rigor científico del aprendizaje.

Los programas deberán delimitar lo concerniente a la teoría y la investigación-acción, donde especifique el tiempo y espacio asignado, el personal responsable, el mínimo de horas requeridas y el tipo de actividades a realizarse.

En cuanto a las menciones o concentraciones en la formación inicial del profesor debe realizarse conforme a los niveles, ciclos, modalidades, subsistemas y áreas establecidas en el currículum oficial de la educación preuniversitaria, según las dimensiones de desarrollo consignadas en el currículum vigente. A continuación ofrecemos algunas precisiones.

En el primer ciclo del Nivel Básico, se enfatizará los procesos de lectoescritura y la iniciación matemática, atendiendo las áreas del currículum oficial; en el segundo ciclo, los contenidos estarán concentrados en las áreas de la Lengua Española-Ciencias Sociales

y la Matemática-Ciencias de la Naturaleza. Mientras que para el Nivel Medio la formación estará orientada por áreas o disciplinas.

Los programas diseñados con concentraciones tales como: Lenguas Extranjeras, Educación Física, Educación Artística, Formación Integral y Religiosa, Educación de Adultos y Educación Especial, deberán servir para todos los niveles, ciclos y grados del Sistema Educativo Dominicano.

La normativa para la formación del personal académico aprobada por el CONESCYT, también definió los aspectos relacionados a los estándares para la formación docente, el perfil del desempeño y la formación general.

a) Estándares para la formación docente. La formación docente estará normada por los siguientes estándares: estructura curricular, formación general, formación disciplinaria, formación pedagógica, tanto teórica como práctica, perfil de ingreso, estructura organizacional, capacidad de gestión, personal docente y de apoyo, infraestructura, servicios y recursos para el aprendizaje y un sistema de evaluación.

b) Perfil del desempeño docente. El perfil del desempeño docente considera las siguientes dimensiones: desarrollo personal y profesional, el aspecto pedagógico curricular, gestión escolar, factores socioculturales y la estructura de los planes de estudios.

c) La formación general. Ésta debe contar con 15 a 20% de la carga académica. La misma incluye la cultural general, que a su vez, edifiquen a los estudiantes, integrada por el conocimiento científico, teórico y metodológico, necesarios para la formación profesional; priorizando el aprendizaje en Lengua Española, Inglés, y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). También incluye la formación ética, el desarrollo personal y social, así como la identidad profesional del docente.

El bloque de contenidos en la formación se orientará hacia los siguientes aspectos: comprensión y uso adecuado de la lengua española; desarrollo del pensamiento lógico matemático; conocimiento del contexto social y cultural, y las técnicas metodológicas de

la investigación científica; conocimiento y aplicación de las TIC.; comunicación básica en inglés; y el desarrollo integral.

d) La formación pedagógica. Esta formación debe comprender de 35 a 40% del total de la carga académica. Incluye la historia de la educación en las diferentes etapas y cambios sociales; el proceso evolutivo de la humanidad y el desarrollo del aprendizaje en el hombre, así como el conocimiento del currículum y la normativa vigentes. En ese mismo orden, debe integrarse las tendencias y los enfoques adoptados, con sus consecuentes modelos educativos y las respectivas estrategias de enseñanza y evaluación, representando dichos conocimientos de un 20 a 25% de los créditos asignados al área, mientras que un 20% será reservado para las prácticas supervisadas y la pasantía.

Las prácticas deberán estar presentes durante todo el proceso de la carrera, progresiva y sistemáticamente, e incluirá prácticas supervisadas de observación, ayudantías y elaboración de proyectos de investigación-acción. Mientras que en la pasantía deberán conjugarse los saberes: pedagógico, disciplinario y generales, que constituya la formación de profesores y estudiantes.

Para la formación pedagógica se delimitó como bloque de contenidos: la vinculación entre la educación y el desarrollo social auto-sostenido; aportes de la Psicología del Desarrollo y la Psicología del Aprendizaje al desarrollo de la educación; el enfoque y el marco curricular nacional, con sus respectivos fundamentos teóricos y metodológicos, y su aplicación en la planificación y la práctica docente; así como el dominio de los modelos pedagógicos con sus estrategias.

Otros aspectos que se incluyen en los contenidos de la formación pedagógica son el dominio de las TIC: aulas y comunidades virtuales de aprendizaje, uso de software y portales, entre otros; desarrollo de competencias para la práctica pedagógica: planificación, gestión, ambientación y evaluación de los procesos de aprendizaje. Finalmente, debe agregar que para la Práctica Docente y Pasantía, se plantea la investigación-acción, que permita la indagación, el diagnóstico y la comprensión de los procesos de aprendizaje, y adecuar los contenidos curriculares a las necesidades contextuales de los estudiantes.

e) Formación especializada. La especialización del personal docente abarcará de un 40% a 45% de la carga académica. La misma integra contenidos curriculares sobre distintas disciplinas académicas y técnicas avaladas por la comunidad de expertos, que implica los siguientes aspectos: el concepto y las teorías, los procedimientos de acceso al concepto, y las actitudes y valores; que expresado en un lenguaje más llano, sería el qué, cómo y para qué.

Estos conocimientos teóricos, metodológicos, prácticos y didácticos se refieren a las disciplinas que deberán enseñar por niveles y ciclos; orientados a los propósitos y competencias de las diferentes áreas de formación.

Asimismo, la especialización contempla cursos electivos, que sirvan de complemento a la formación profesional, que se requiere para el desempeño docente en el área, nivel, ciclo o modalidad determinada. También podrá incluir programas de desarrollo de las capacidades intelectuales, emocionales, éticas, estéticas y físicas del estudiante, atendiendo a necesidades específicas y a la naturaleza de las instituciones de educación superior.

La Pasantía constituye un requisito para la graduación, para lo cual deberá establecerse el tiempo y espacio reales de realización y posibles acuerdos internacionales. La misma deberá tener asignado el personal necesario para su acompañamiento, evaluación y sistematización. Los resultados se expondrán mediante un informe tanto escrito como oral, sustituyendo los trabajos de tesis o monográfico como requisito de grado.

f) Estructura de los planes de estudio. Los Planes de Estudio deberán contar con la debida coherencia, pertinencia, relevancia y actualización. Estarán estructurados de la siguiente manera: introducción / justificación, modelo educativo asumido, propósitos y objetivos, perfil de ingreso y egreso, campo de ejercicio profesional, secuencia de asignaturas y créditos asignados; e incluye las modalidades de formación (presencial, semi-presencial y a distancia).

Los Planes de Estudio también estarán integrados por una estructura curricular, estrategias de aprendizaje, sistema de prácticas y pasantías, y una síntesis descriptiva de las asignaturas. Igualmente, deben delimitarse los recursos de aprendizaje: personal académico y de apoyo, biblioteca especializada, Tecnologías de la Información y la Comunicación, laboratorios, y una vinculación con otros escenarios educativos e instancias sociales. Además tendrán diseñados los programas de apoyo para todos los concursantes o actores del proceso.

Por último, los planes han de consignar los criterios y las estrategias de evaluación, y establecer los requisitos de ingreso, permanencia y egreso o graduación de la carrera.

Como bien se puede comprender, esta nueva normativa de formación del docente resulta bastante pertinente, integral y planificada. Con su implementación se garantiza una adecuada preparación del magisterio dominicano, siempre y cuando las asignaturas y los contenidos que integren el plan de estudios de la carrera diseñada por las universidades, y su siguiente desarrollo, cumplan con los requisitos establecidos al ser impartida por el personal docente.

CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO

I. Métodos y técnicas

a) Tipo de investigación

La investigación contempló el uso combinado de los modelos cuantitativo y cualitativo, denominado por Hernández y otros como “multimodal” quien lo define de la siguiente manera: “**Modelo multimodal**: convergencia o fusión de los enfoques de investigación cuantitativo y cualitativo.”(2003, p. 8); aplicando en ello lo que en la terminología de Denzin (1978), se conoce como “triangulación”, citado por Hernández y otros:

*La base del divorcio entre ambos enfoques se ha centrado en la idea de que un estudio con un enfoque puede neutralizar al otro. Se trata de una noción que ha impedido la reunión de los enfoques **cuantitativo** y **cualitativo**. Superar una conceptualización, a nuestro juicio “fundamentalista”, lleva a concebir la unión de ambos enfoques, a lo cual Denzin (1978) denomina “triangulación”. (2003, p. 13).*

Así pues, la investigación se situó dentro del paradigma cuantitativo, debido a que contempló el estudio de factores matemáticamente medibles; además de incluir el procesamiento estadístico de los datos que resultaron cuantificables. Como técnicas de recogida de información para medición de las variables se utilizaron las encuestas, entre otras, conforme a lo concebido por Hernández y otros (2003, P. 11).

No obstante, el estudio se auxilió también del enfoque cualitativo, puesto que respondió a un enfoque humanístico interpretativo, debido a que sus resultados se apoyaron en un análisis de las informaciones recabadas, lo cual supuso la subjetividad de los participantes en el proceso del levantamiento, y del investigador en la ponderación de

los resultados. Entre las técnicas que se emplearon en este orden se encuentran la observación no estructurada, entrevistas abiertas y la observación documental, lo cual coincide con los criterios planteados por Hernández y otros (O.C., p. 12).

Debido al predominio del enfoque cuantitativo sobre el cualitativo, se aplicó el “*modelo de enfoque dominante*”; concebido así por el Hernández y otros, quienes lo diferencian del “*modelo de dos etapas*,” que aplica ambos enfoques, pero de manera independiente; y del “*modelo mixto*”, que constituye el mayor nivel de integración entre ambos enfoques, combinándose durante todo el proceso (2003, p.24).

b) Justificación del diseño

Para hacer el levantamiento de la información la investigación se apoyó en los siguientes instrumentos y técnicas:

- Entrevistas
- Cuestionarios
- Observación
- Análisis de contenidos.

Se han seleccionó estos instrumentos por entender que ellos contribuyen a medir los factores de calidad en la asignatura que nos propusimos estudiar. A continuación se presenta la relación que guardan con los objetivos planteados.

Tanto la metodología como el nivel de preparación en la asignatura de los docentes fueron investigados mediante la entrevista y la observación. Mientras que el cuestionario se aplicó para medir las competencias lingüísticas, la actitud y la dimensión social de los estudiantes. En tanto que el estudio del temario del programa y la planificación de la asignatura se hizo mediante la técnica del análisis de los contenidos u observación documental.

En definitiva, asumimos que estos instrumentos, más que otros, permiten estudiar con mayor precisión el objeto de investigación seleccionado.

II. Variables e indicadores

I. Competencias lingüísticas de los estudiantes

- Nivel de interpretación
- Capacidad de análisis
- Técnica de redacción
- Ortografía

II Factores personales y socio-familiares de los alumnos

- El clima familiar de donde provienen
- Estatus socioeconómico
- Actitud ante la asignatura

III Condiciones de escolarización de los alumnos

- Sobre edad
- Absentismo
- Repetición

IV Aspectos organizativos

- Proyectos de centro
- Condiciones de trabajo
- Dedicación del profesorado
- Dinámicas de trabajo en los centros
- Horarios de clase

V Competencias del docente

- Especialización en los contenidos
- Metodologías de enseñanza-aprendizaje de la lengua
- Tipo de materiales y sus usos
- Metodología de evaluación

III. Población

El universo de la investigación estuvo conformado por todos los alumnos y los docentes de Lengua Española de 8º grado, del distrito escolar 15-05, de la educación pública dominicana, ubicado en Santo Domingo, D. N. La población en su totalidad ascendió a 3,230 personas, distribuidos de la siguiente manera:

Tamaño del universo

ESTRATOS	CANTIDAD
Alumnos	3,176
Docentes	54
Total	3,230

Fuente: Oficinas de Estadística y de Libre Acceso a la Información Pública del MINERD.

IV. Selección de la muestra

Para el estudio del caso se escogió una muestra *probabilística*, definida por Hernández y otros como “sub-grupo de la población en la que todos los elementos de ésta tienen la misma posibilidad de ser elegidos” (2003, p. 305).

Asimismo, como la población estuvo conformada por dos grupos de sujetos (alumnos y profesores) con distintas características por la naturaleza de sus funciones en la escuela, el tipo de muestra probabilística con que se trabajó fue la *estratificada*, que consistió en asignarle una muestra a cada segmento (O.C., p. 312).

Por tratarse de una población relativamente grande e infinita, dado que no tenía el suficiente control, pues no se identificó a cada individuo de manera particular, para calcular el tamaño de la muestra se adoptó la siguiente fórmula recomendada por Rojas, (1998, p. 302) y Anderson (2004).

$$N = \frac{Z^2 p q}{E^2}$$

Y se usó los siguientes datos como niveles de confianza, precisión y variabilidad:

Nivel de Confianza (Z) = a **95** por ciento

Nivel de Precisión (E) = **5** por ciento

Variabilidad (V): P= **.5** y q= **.5**)

Como se debe trabajar con valores tipificados, para obtener el valor del nivel de confianza se procedió a dividir el dato inicial (95) entre dos, lo que equivale a 47.5, luego se dividió entre 100, cuyo resultado fue .4750. Posteriormente se buscará su valor en las tablas de área bajo la curva normal (Rojas, 1998, p. 299), el cual fue de 1.96 (OC., p.428).

Al sustituir los datos, llevando a proporciones el nivel de precisión, se obtuvo el siguiente planteamiento:

$$n = \frac{(1.96)^2 (.5) (.5)}{(.05)^2}$$

Entonces n resultó igual a 384.16. Redondeándolo equivale a 384, como se expresa a continuación.

$$n = 384$$

Como se conocía el tamaño de la población, 3,230 personas, entre alumnos y profesores ($N = 3,230$), se usó el factor de correlación finito, por consiguiente, la muestra obtenida hasta ahora (384), se consideró inicial y se procedió al cálculo de una muestra corregida, determinada por la siguiente fórmula:

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0 - 1}{N}}$$

Al sustituir las variables por su valor se obtuvo la siguiente operación:

$$n = \frac{384}{1 + \frac{384 - 1}{3,230}}$$

$$n = \frac{384}{1.12}$$

$$n = 343$$

Como la población se encontraba integrada por dos grupos de distintas categorías: alumnos = 3,176 y profesores = 54, se hizo un cálculo muestral por cada uno, mediante la técnica de la estratificación; empleando la fórmula siguiente:

$$\frac{N_h}{N}$$

En la que N_h representa la sub-población o grupo, y N equivale a la población.

Por lo tanto, para calcular el tamaño de la muestra de los alumnos con los que se trabajó, se efectuó la siguiente operación (O.C., p. 306):

$$\frac{3,176}{3,230} = .98$$

Lo que representó una muestra de **336** alumnos.

Y para a calcular el tamaño de la muestra para los docentes se procedió de un modo similar, sustituyendo únicamente el dividendo, cuya operación fue:

$$\frac{54}{3,230} = 0.02$$

Constituyendo una muestra de **7** profesores.

Haciendo un resumen de los datos se obtuvo:

Población (N) = 3230: Muestra (n) = 343
 Alumnos (Nh) = 3176: Muestra (nh) = 336
 Docentes (Nh)= 54 : Muestra (nh) = 7

Con los cuales se elaboró el siguiente cuadro:

Sujetos investigar	Total de sujetos Nh	Fracción de los grupos Nh / N	Muestra de los grupos nh
Alumnos	3,176	.98	336
Docentes	54	.02	7
Totales	N = 3,230	1.00	n = 343

V. Diseño de la recogida de los datos

Para recabar la información se empleó diferentes técnicas e instrumentos: encuestas, entrevistas, observaciones y revisiones documentales. Por informantes se escogió a los docentes, los alumnos y la planificación del centro. A seguidas se explica la relación entre técnicas, instrumentos e informantes.

Los cuestionarios de encuestas fueron los instrumentos con que se abordó a los estudiantes; en tanto que a los docentes se les aplicó un cuestionario de entrevista.

Las observaciones fueron registradas a través de fichas. Asimismo se utilizó fichas de contenidos para la revisión documental de la planificación registrada del proyecto de centro.

VI. Diseño procesual de la investigación

El proceso investigativo contó con una serie de etapas o pasos, ordenados bajo una secuencia lógica, los cuales fueron ejecutados con el propósito de garantizar unos resultados confiables. Estas fases fueron las siguientes:

- I. Identificación del problema**
- II. Observación documental**
- III. Elaboración de la propuesta:**

a) Estructura

b) Marco teórico

c) Diseño metodológico:

- Justificación del enfoque
- Delimitación de la población
- Extracción de la muestra
- Relación entre variables e indicadores
- Relación entre técnicas e instrumentos de recogida de datos

IV. Elaboración y validación de los instrumentos:

- Cuestionarios de encuesta.
- Cuestionarios de entrevista
- Fichas de observación

V. Levantamiento de la información

VI. Análisis de los resultados

VII. Presentación del informe.

VII. *Materiales e instrumentos para la recogida de los datos*

Para la recogida de la información se usó una serie de instrumentos considerados de relevante importancia para la consecución de los objetivos trazados, como las fichas de observación y de contenidos; así como los cuestionarios de encuestas y de entrevistas. La implementación del proyecto contó además con otros recursos o materiales operacionales que nos permitieron su consumación. Entre estos pueden citarse:

1. **Fuentes bibliográficas**
2. **Papel en blanco 8 ½ por 11**
3. **Bolígrafos**
4. **Lápiz corrector**
5. **Ordenador**
6. **Memoria USB**
7. **Internet**
8. **Impresora**
9. **Fotocopiadora**
10. **Medio de transporte**
11. **Viáticos**
12. **Material de empastadura**
13. **Laptop**
14. **Datashow**

CAPÍTULO IV. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

I. Diseño de presentación de los datos

Los datos están presentados a través de tablas y gráficos estadísticos tales como diagramas y de barras.

Como cálculos estadísticos se determinó la frecuencia y el nivel de correlación entre algunas variables.

Como programa de informática a utilizó el SPSS en español y el programa de EXCEL.

II. Resultados del levantamiento de campo

a) Datos generales

En primer lugar, cabe recordar que el estudio se propuso medir los factores que determinan la baja calidad de la Lengua Española, dirigido a los estudiantes de 8° grado del distrito 15-05 de la Educación Pública Dominicana, durante el primer cuatrimestre del año lectivo 2011-2012. Por tanto, nuestro universo estuvo conformado por los docentes y alumnos de esa asignatura en ese organismo.

Reiteramos que, Según datos de la Dirección de Estadística del Ministerio de Educación, el distrito educativo contaba con una población de 3,230 individuos, entre docentes y alumnos. Los alumnos ascendían a 3,176, equivalente a 98.3% y los docentes a 54, para un 1.7%, distribuidos en 43 escuelas públicas.

La muestra extraída fue 343 individuos, de los cuales 336 eran alumnos, que conformaban un 98%, y 7 docentes, igual a un 2%.

Dado que la muestra del estudio comprendió a siete profesores, se aplicó el levantamiento de campo en siete centros públicos, de los 43 que integran al distrito. En procura de obtener mayor representabilidad, los centros fueron seleccionados en distintos puntos geográficos de la demarcación del distrito y a distancias aproximadas entre ellos.

b) Instrumentos de recogida de datos

Para recavar la información se procedió a elaborar cuatro instrumentos: un cuestionario de encuesta dirigido a los estudiantes, dos cuestionarios de entrevista dirigidos a los profesores y directores de centro, y una ficha de observación en el aula.

Como el área de estudio era la lengua española, el cuestionario dirigido a los estudiantes contó con una pequeña prueba de contenidos o de competencias cognitivas, elaborada en base a los contenidos determinados por el Currículo de Básica para el 8º grado, correspondiente al primer cuatrimestre; con lo cual se buscaba comprobar el nivel de deficiencia en el desempeño del español, a pesar de haberlo determinado varios estudios nacionales e internacionales de crédito sobrado.

El Currículo Educativo Dominicano plantea como perfil de los egresados del primer cuatrimestre de 8º grado de básica en materia de español:

- *Conocimiento de las palabras de la oración,*
- *Competencias para el análisis sintáctico,*
- *Facultad de parafraseo e interpretación,*
- *Dominio de las técnicas del párrafo y de redacción,*
- *Otros.*

A estos fines, mediante la prueba se evaluó el análisis sintáctico de dos oraciones, redactadas en órdenes diferentes, donde el niño identificaría el sujeto, el verbo y los objetos directo e indirecto. Se les presentó una frase de fama internacional, al menos en

Latinoamérica, del patricio mejicano Benito Juárez, que sostiene: “*El respeto al derecho ajeno es la paz*”, para que la interpretaran. Se les solicitó que elaboren un resumen de un párrafo en base a un texto, donde se ponderó el uso de mayúsculas, sangría, puntuación, coherencia y cohesión. Finalmente, se les indicó que respondieran a un tema de “falso (F) o verdadero (V)”, sobre la definición de las palabras de la oración.

c) Hallazgos significativos por centros

• Resultados de las prueba de contenidos

De los 336 alumnos seleccionados, 146 (43.5%) resultaron masculinos y 177 (52.7%) femeninos, registrándose perdidos del sistema 13 (3.9%); de los cuales superaron la prueba de contenidos 29, para un 8.6% del total. De los 146 estudiantes masculinos aprobaron 10, equivalente al 6.8%; en tanto que de los 177 femeninos los aprobados ascendieron a 19, lo que representa el 10.7%.

En lo referente a las tandas, el grueso de los alumnos de octavo grado, 270 de la muestra, estudian en horario matutino, que equivale a un 80.4%; de los cuales superaron la prueba 23, para un 8.5%. En la tanda vespertina estudian 66 (19.6%), de los cuales aprobaron 6, que representa el 9.1%. Como puede notarse, la diferencia en la tasa de aprobación no fue muy significativa.

Como los centros donde se aplicó los cuestionarios fueron identificados, esto nos permitió establecer algunas diferenciaciones entre ellos, algunas de las cuales presentaremos aquí, antes de exponer los resultados generales.

Las siete escuelas abordadas fueron:

- 1. Escuela Cristobalina Batista**
- 2. Escuela Conrado Mieses**
- 3. Escuela Rafaela Santaella**
- 4. Escuela Básica San Miguel**

5. Escuela Básica Duarte

6. Escuela Básica Japón

7. Escuela Nicolás Ureña de Mendoza

A continuación presentamos el desglose de algunos resultados obtenidos en cada una de ellas.

En la Escuela Cristobalina Batista de un total de 25 estudiantes abordados sólo aprobaron con una puntuación de 70 en adelante 3 estudiantes, para un 12%, de los cuales 1 es masculinos (33.3% de los aprobados) y 2 femeninos (66.7%).

En la Escuela Conrado Mieses aprobaron 5, el 10.9%, de un total de 46 estudiantes. De los cuales 1 es masculino (20%) y 4 son femeninos (80%).

En la Escuela Rafaela Santaella, de 68 estudiantes lograron superar la prueba 7, equivalente a un 10.3%; de los cuales 2 son masculinos (28.6%) y 5, femeninos (71.4%).

En la Escuela Básica San Miguel aprobaron 6 alumnos (9.1%) de los 66 evaluados; de los cuales 4 son masculinos, para un 66.7% y 2, femeninos, para un 33.3%.

En la Escuela Básica Duarte de 34 estudiantes aprobaron apenas 3, equivalente a 8.8%. De ellos 1 es masculino (33.3%) y 2 son femeninos (66.7%).

En la Escuela Básica Japón sólo lograron superar la prueba 4 estudiantes, el 5.3% de 75 que era la totalidad. De estos 1 es masculino (25%) y 3 son femeninos (75%).

Por último, en la escuela Nicolás Ureña de Mendoza, de un total de 22 estudiantes apenas aprobó un solo, el cual es de sexo femenino.

• Observaciones:

En sentido general no se notó gran diferencia en las respuestas a los cuestionarios de encuesta dirigidos a los alumnos, entre los centros que obtuvieron mayor puntuación en la prueba y aquellos en que los estudiantes sacaron menor puntuación; ni en los

cuestionarios de entrevistas dirigidos a profesores y directores de centros. Ello puede obedecer a que la diferencia en la cantidad de aprobados entre centros no es elevada, no así en el porcentaje; o bien al temor de revelar algunas debilidades, pues la mayoría de las respuestas fueron favorables.

No obstante, llama la atención algunos datos reveladores. Se encontró un bajo nivel de higiene en las aulas de tres escuelas: Cristobalina Batista, Japón y Nicolás Ureña de Mendoza. A lo que cabe agregar que en las dos últimas fue donde obtuvieron menor tasa de rendimiento en la prueba suministrada.

Otro dato significativo es que en dos de las escuelas los profesores de Lengua Española no son egresados del área; uno es titulado en Ciencias Naturales y el otro es egresado del programa *Maestro Normal*, que contempla una formación general por debajo del nivel de grado; no obstante, es titulado del área de Idiomas.

El último caso fue detectado precisamente en la escuela donde se observó menor desempeño en la asignatura. Al interrogarle sobre el tipo de recursos que utiliza, no citó **los textos**; sino que se refirió a los recursos humanos, audiovisuales, el entorno y la Internet.

En conclusión estos hallazgos ponen en evidencia:

- *La limitada especialización que existe en el área, y*
- *La poca prioridad concedida a la lectura y a los libros.*
- *Así mismo, revela la superioridad de las niñas sobre los niños de 8° en el dominio de la Lengua Española.*

d) Resultados generales

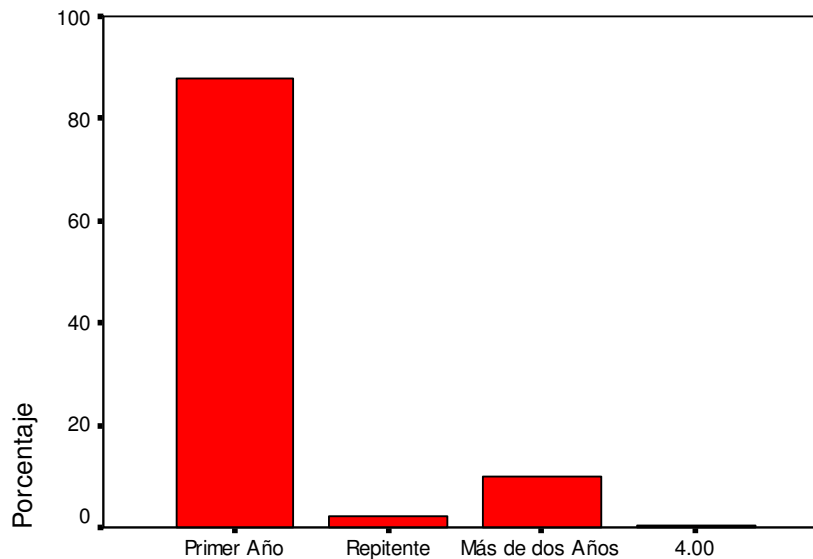
• Cuestionario de encuesta dirigido a los alumnos

Respecto al **tiempo que tenían cursando el octavo grado**, 292 (86.9%) lo cursaba por primera vez, 7 (2.1%) eran repitentes y 33 (9.8%) tenía más de dos años en el mismo curso.

Tiempo cursando 8vo. grado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Primer Año	292	86.9	87.7	87.7
	Repitente	7	2.1	2.1	89.8
	Más de dos Años	33	9.8	9.9	99.7
	4.00	1	.3	.3	100.0
	Total	333	99.1	100.0	
Perdidos	Sistema	3	.9		
Total		336	100.0		

Tiempo Cursando 8vo. Grado



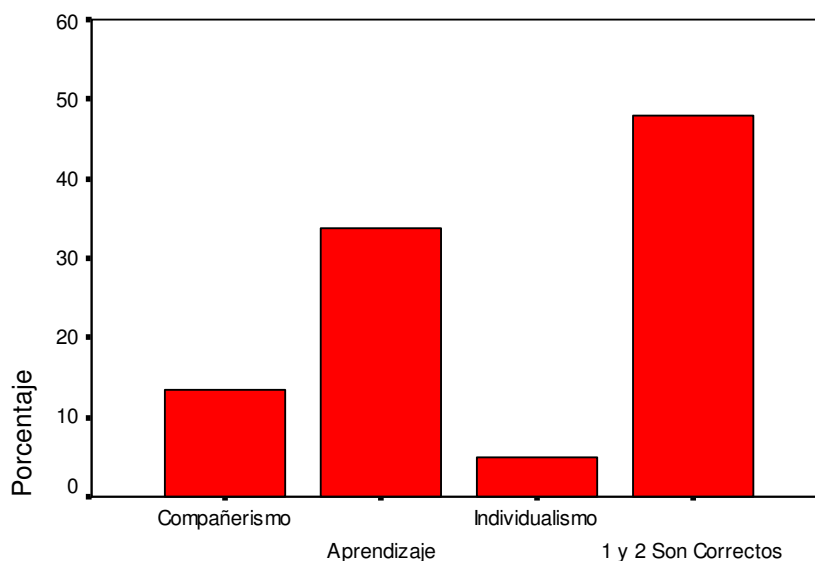
Tiempo Cursando 8vo. Grado

En torno al **clima en que se imparte la docencia**, 44 (13.1%) contestaron que era de compañerismo; 111 (33.0%), que era de aprendizaje; 16 (4.8%), que era de individualismo, y 158 (47.0%), que era de compañerismo y de aprendizaje al mismo tiempo. *Cabe destacar que al sumar el 13.1% que dice que es de compañerismo con el 47.0% que sostiene que es de compañerismo y aprendizaje, apenas se obtiene un 60.1% de estudiantes que juzgan de compañerismo el ambiente en que se desarrolla la docencia, cuyo porcentaje debe ser más elevado.*

Clima en que se imparte la docencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Compañerismo	44	13.1	13.4	13.4
	Aprendizaje	111	33.0	33.7	47.1
	Individualismo	16	4.8	4.9	52.0
	1 y 2 Son Correctos	158	47.0	48.0	100.0
	Total	329	97.9	100.0	
Perdidos	Sistema	7	2.1		
Total		336	100.0		

Clima en que se Imparte la Docencia



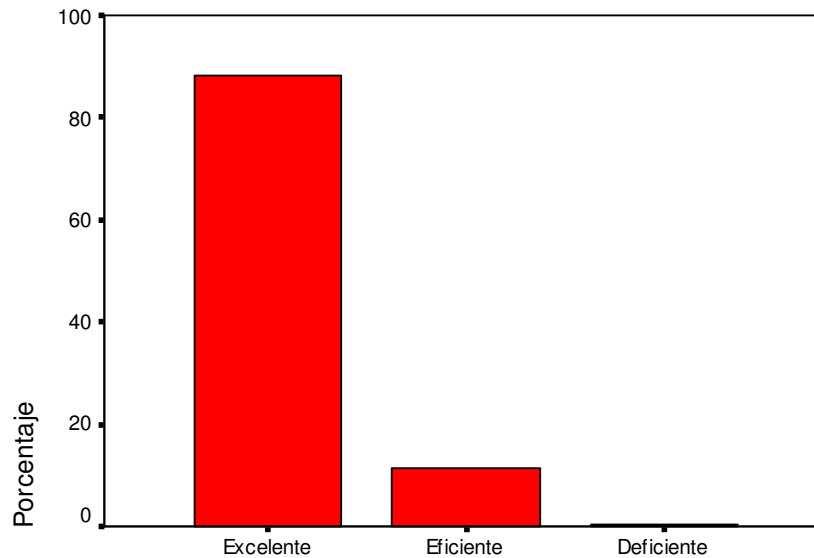
Clima en que se Imparte la Docencia

Al evaluar la **explicación de las clases por el profesor**, 294 (87.5%) contestaron que era excelente; 38 (11.3%), que era eficiente; y sólo 1 (0.3%) contestó que era deficiente.

Explicación de las clases por el profesor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Excelente	294	87.5	88.3	88.3
	Eficiente	38	11.3	11.4	99.7
	Deficiente	1	.3	.3	100.0
	Total	333	99.1	100.0	
Perdidos	Sistema	3	.9		
Total		336	100.0		

Explicación de las Clases por el Profesor



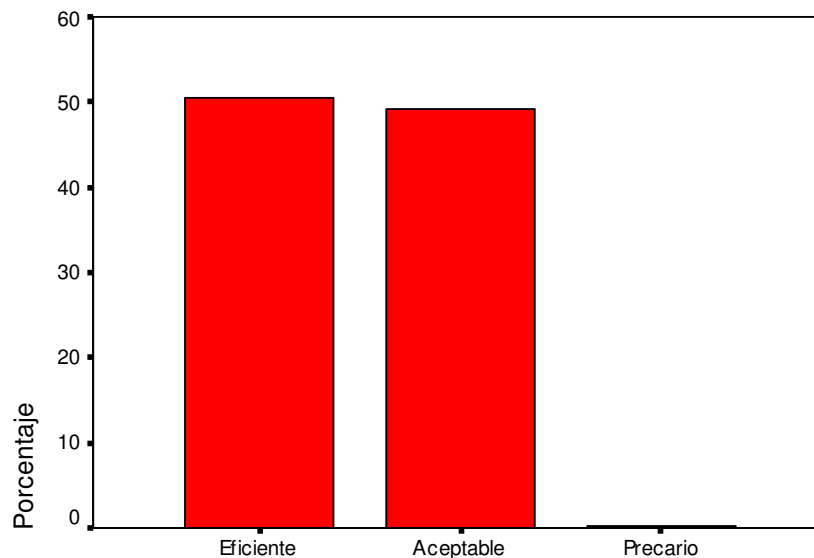
Explicación de las Clases por el Profesor

En cuanto al **nivel de dominio de la asignatura por parte del profesor**, 168 (50.0%) consideran que es eficiente; 163 (48.5%), aceptable; y tan sólo 1 (0.3%), precario. *Como puede notarse la percepción de que el profesor posee un buen dominio de la asignatura no llena la expectativa, pues la condición de eficiente, que podría determinarlo se queda muy por debajo del 70%, que sería una puntuación un tanto justificable.*

dominio de la asignatura por el profesor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Eficiente	168	50.0	50.6	50.6
	Aceptable	163	48.5	49.1	99.7
	Precario	1	.3	.3	100.0
	Total	332	98.8	100.0	
Perdidos	Sistema	4	1.2		
Total		336	100.0		

dominio de la Asignatura por el Profesor

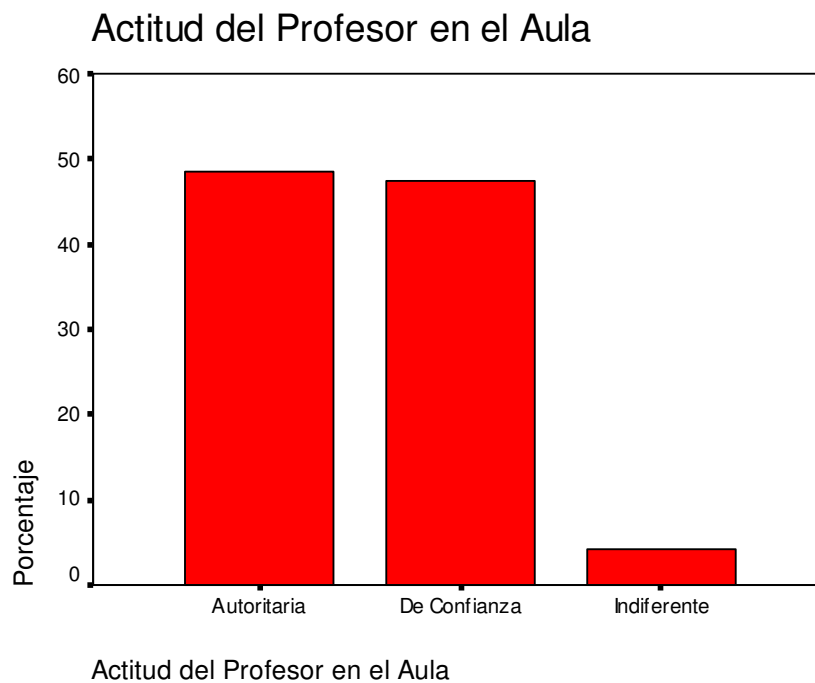


dominio de la Asignatura por el Profesor

Al preguntarles sobre la **actitud del profesor en el aula**, el resultado fue que para 163 (48.5%) alumnos es autoritaria; de confianza para 159 (47.3%); e indiferente para 14 (4.2%) estudiantes. *Aquí encontramos otro dato importante, y es que para más del 50% de los estudiantes el profesor no sostiene una actitud de confianza, necesaria para socialización y adquisición del conocimiento.*

Actitud del profesor en el aula

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Autoritaria	163	48.5	48.5	48.5
	De Confianza	159	47.3	47.3	95.8
	Indiferente	14	4.2	4.2	100.0
	Total	336	100.0	100.0	

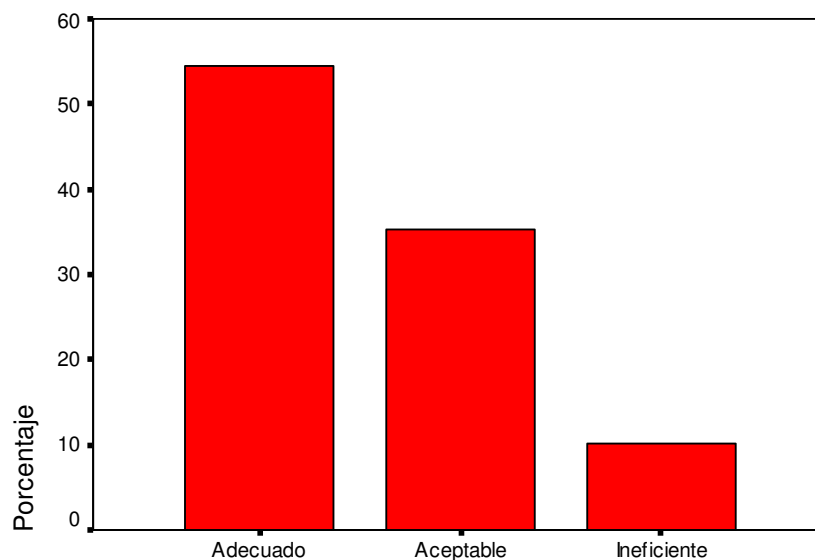


Respecto al **control de la disciplina**, la percepción de 181 de los estudiantes (53.9%) es de que es adecuado; para el 117 (34.8%) es que es aceptable; e ineficiente para el 34 (10.1%). *Se puede apreciar que en juicio de los alumnos, el profesor no mantiene adecuado control de la disciplina, pues el mismo no alcanza ni siquiera un 70%.*

Control de la disciplina

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Adecuado	181	53.9	54.5	54.5
	Aceptable	117	34.8	35.2	89.8
	Ineficiente	34	10.1	10.2	100.0
	Total	332	98.8	100.0	
Perdidos	Sistema	4	1.2		
Total		336	100.0		

Control de la Disciplina



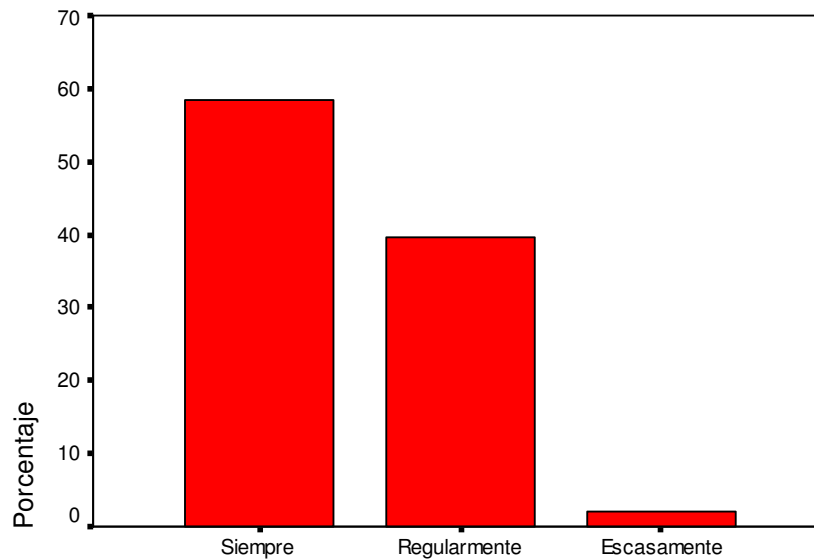
Control de la Disciplina

En lo que respecta a la **corrección de las tareas en aula**, 193 (57.4%) estudiantes contestaron que el profesor siempre corrige las tareas en el aula; 131 (39.0%) respondió que el profesor lo hace regularmente; mientras que para 7 (2.1%) se corrigen escasamente las tareas en el aula. *En esta variable se observa que la frecuencia de corrección y posible retroalimentación en el aula es bajita, no llega al 60%.*

Corrección de tareas en aulas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	193	57.4	58.3	58.3
	Regularmente	131	39.0	39.6	97.9
	Escasamente	7	2.1	2.1	100.0
	Total	331	98.5	100.0	
Perdidos	Sistema	5	1.5		
Total		336	100.0		

Corrección de Tareas en Aulas



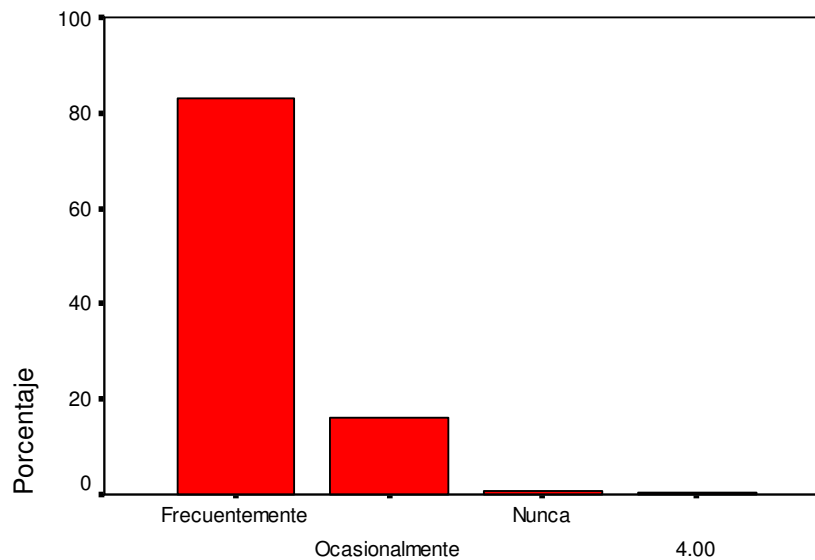
Corrección de Tareas en Aulas

Sobre la **participación y el trabajo en clase**, 276 estudiantes, para un 82.1%, respondieron que se hace con frecuencia; ocasionalmente para 53 (15.8%); en tanto que 2 estudiantes (0.6%) contestaron que no se efectúa la participación y el trabajo en el aula.

Participación y trabajo en clase

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Frecuentemente	276	82.1	83.1	83.1
	Ocasionalmente	53	15.8	16.0	99.1
	Nunca	2	.6	.6	99.7
	4.00	1	.3	.3	100.0
	Total	332	98.8	100.0	
Perdidos	Sistema	4	1.2		
Total		336	100.0		

Participación y Trabajo en Clase



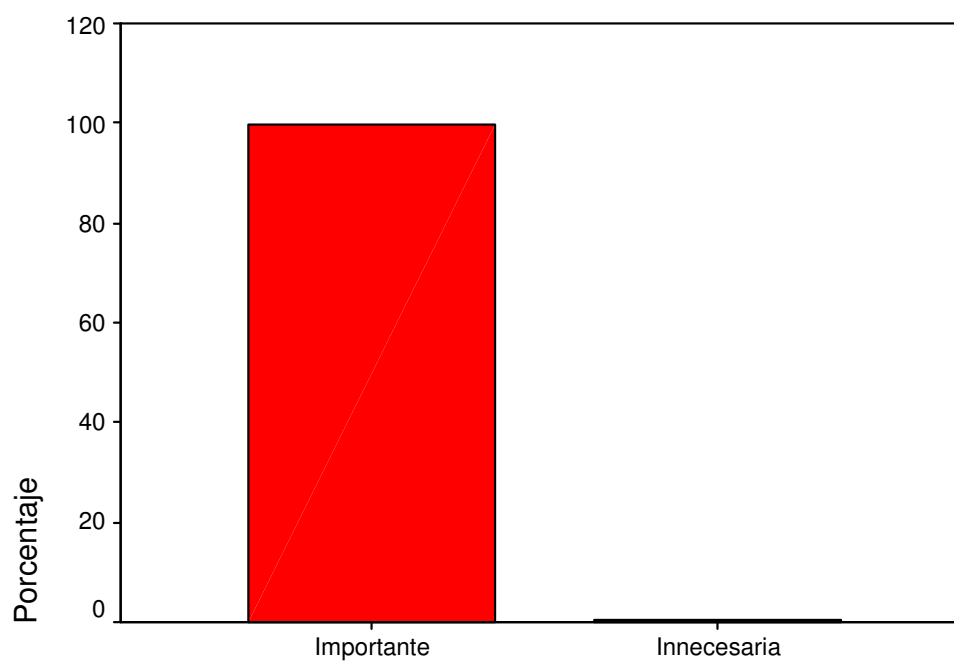
Participación y Trabajo en Clase

Al abordar a los alumnos sobre la **consideración de la asignatura**, 333 (99.1%) contestaron que la consideran importante; y apenas 1 (0.3%) respondió que es innecesaria.

Consideración de la asignatura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Importante	333	99.1	99.7	99.7
	Innecesaria	1	.3	.3	100.0
	Total	334	99.4	100.0	
Perdidos	Sistema	2	.6		
Total		336	100.0		

Consideración de la Asignatura



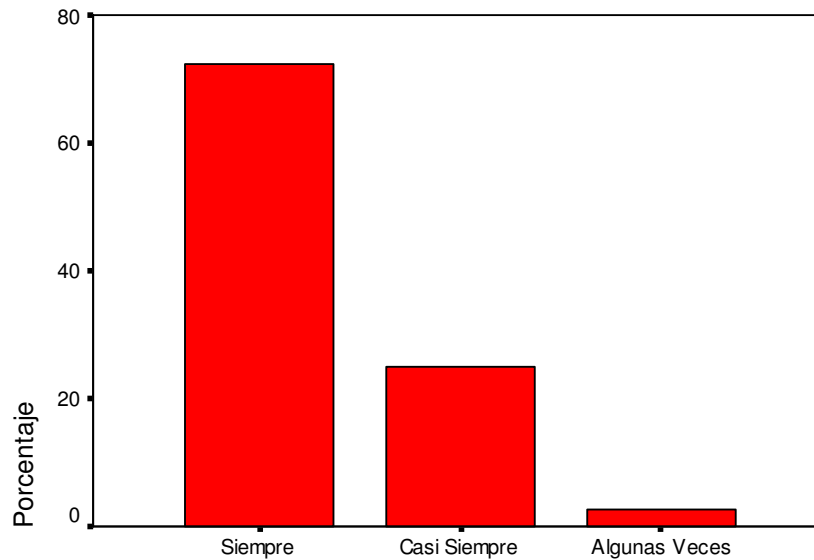
Consideración de la Asignatura

Cuando se les preguntó sobre la frecuencia con que hacían las **tareas en casa**, 241, equivalente a 71.7% de los encuestados, respondieron “siempre”; 83 (24.7%), casi siempre; y 9 (2.7%), algunas veces.

Realización de tareas en casa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	241	71.7	72.4	72.4
	Casi Siempre	83	24.7	24.9	97.3
	Algunas Veces	9	2.7	2.7	100.0
	Total	333	99.1	100.0	
Perdidos	Sistema	3	.9		
Total		336	100.0		

Realización de Tareas en Casa



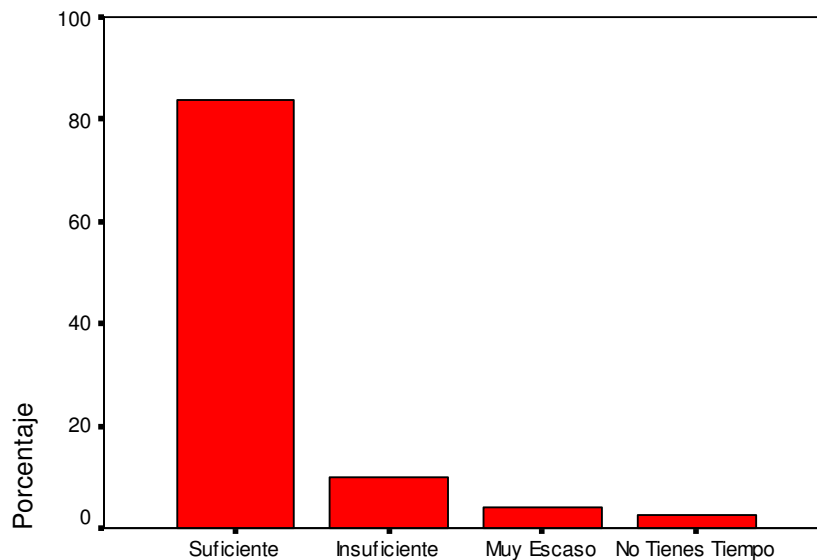
Realización de Tareas en Casa

En cuanto al **tiempo para realizar las tareas en casa**, 279 (83.07%) sostiene tener tiempo suficiente; 33 (9.8%), insuficiente; 13 (3.9%), muy escaso; mientras que 8 (2.4%) dice no tener tiempo.

Tiempo de realización de tareas en casa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Suficiente	279	83.0	83.8	83.8
	Insuficiente	33	9.8	9.9	93.7
	Muy Escaso	13	3.9	3.9	97.6
	No Tienes Tiempo	8	2.4	2.4	100.0
	Total	333	99.1	100.0	
Perdidos	Sistema	3	.9		
Total		336	100.0		

Tiempo de Realización de Tareas en Casa



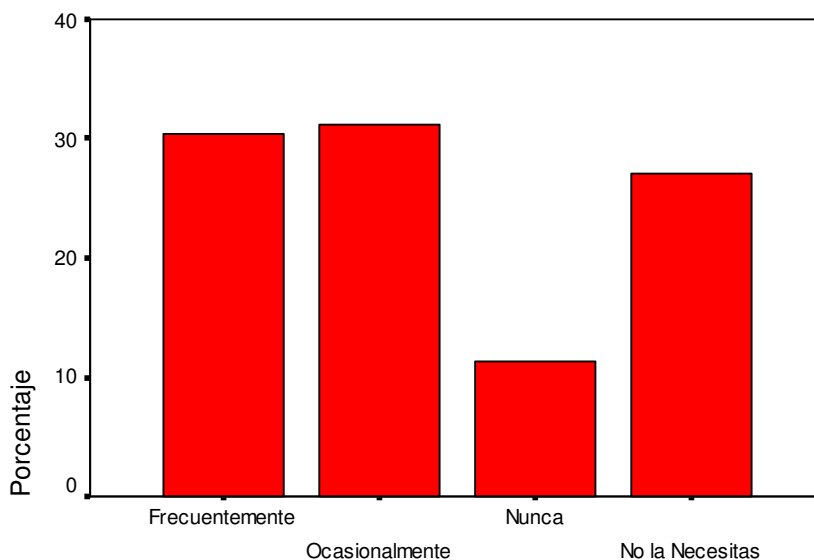
Tiempo de Realización de Tareas en Casa

En lo concerniente a la **ayuda para hacer las tareas en la casa**, a juzgar por sus respuestas, 101 (30.1%) la reciben frecuentemente, 104 (31.0%), ocasionalmente; 38 (11.3%) no la reciben; en tanto que 90 (26.8%) no la necesitan. *Esta variable resulta bastante reveladora, debido a que el acompañamiento de los padres o tutores en el aprendizaje de los estudiantes es de suma importancia; no obstante, vemos aquí una escasa participación de los progenitores en el proceso cognoscitivo de los niños, pues, quienes lo hacen con frecuencia no alcanzan ni la tercera parte.*

Ayuda para realizar tareas en casa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Frecuentemente	101	30.1	30.3	30.3
	Ocasionalmente	104	31.0	31.2	61.6
	Nunca	38	11.3	11.4	73.0
	No la Necesitas	90	26.8	27.0	100.0
	Total	333	99.1	100.0	
Perdidos	Sistema	3	.9		
Total		336	100.0		

Ayuda para Realizar Tareas en Casa



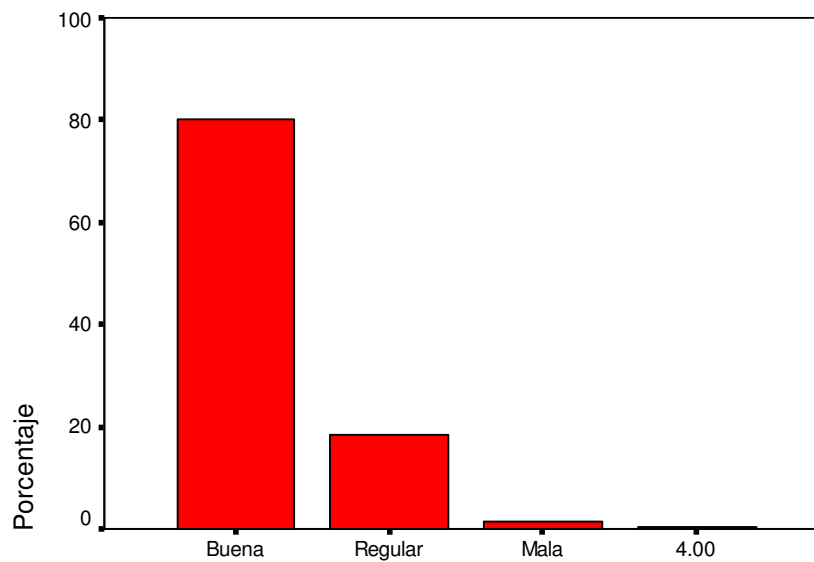
Ayuda para Realizar Tareas en Casa

En lo que se refiere a la **relación con los familiares**, 268 (79.8%) sostiene que es buena, 61 (18.2%), regular; mientras que para 5 (1.5%) la relación familiar es mala.

Relación con la familia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Buena	268	79.8	80.0	80.0
	Regular	61	18.2	18.2	98.2
	Mala	5	1.5	1.5	99.7
	4.00	1	.3	.3	100.0
	Total	335	99.7	100.0	
Perdidos	Sistema	1	.3		
Total		336	100.0		

Relación con la Familia

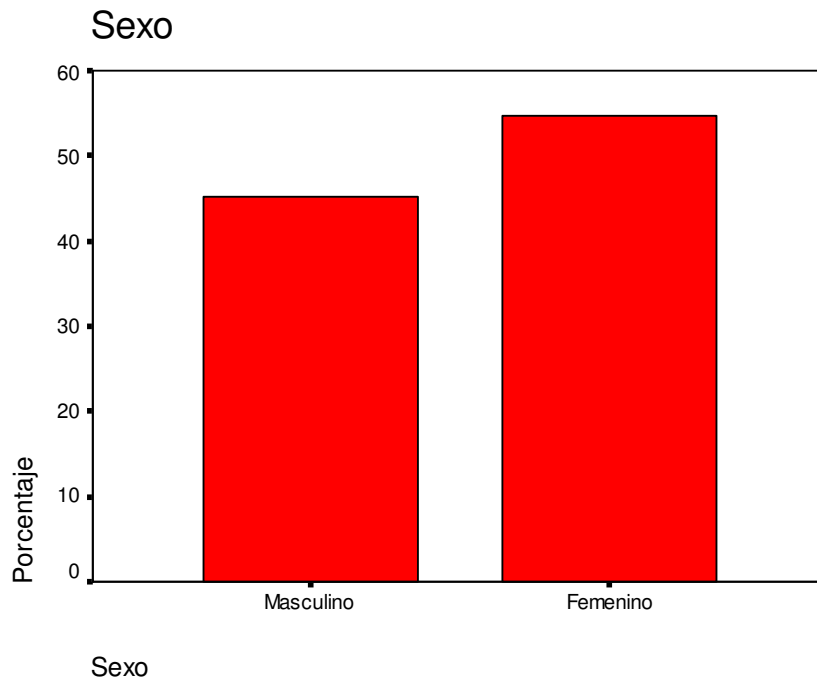


Relación con la Familia

En lo relativo al **sexo**, de los alumnos encuestados, 146 son masculino, 43.5% del total; y 177, femenino, los cuales componen un 52.7%.

Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Masculino	146	43.5	45.2	45.2
	Femenino	177	52.7	54.8	100.0
	Total	323	96.1	100.0	
Perdidos	Sistema	13	3.9		
Total		336	100.0		

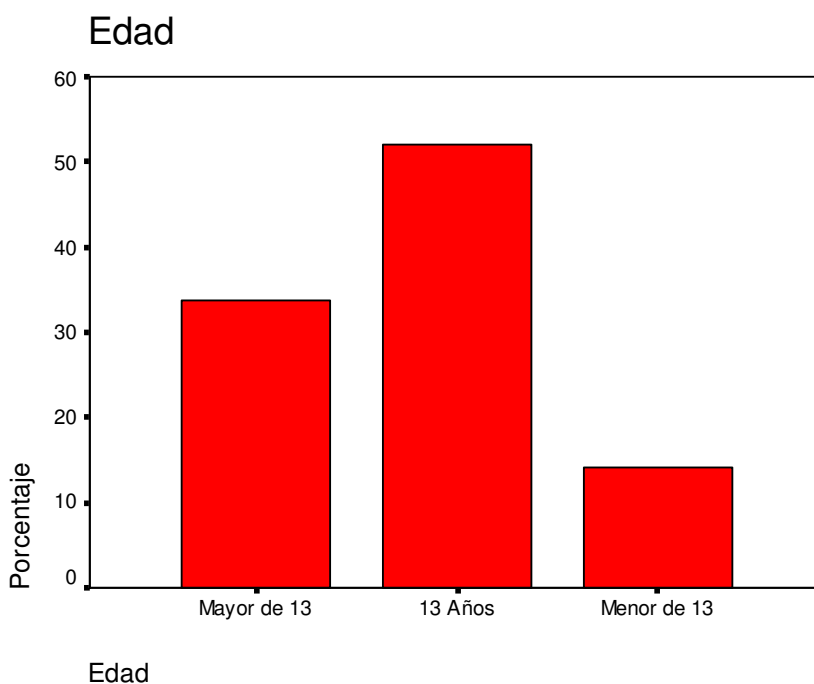


En lo concerniente a la **edad**, se estableció tres categorías, usando como ideal la edad de 13 años, que se considera la edad normal a la que un niño debe cursar el 8° grado; dado que la Ley General de Educación 66-97, establece que el niño debe iniciar los estudios primarios a los 6 años, salvo en casos excepcionales de niños sobresalientes, que podrían ingresar a los 5 años. Basado en este criterio, se estableció las categorías de niños mayores de 13 años, niños de 13 años y niños menores de 13 años.

De los 336 niños, 112 contaban con más de 13 años, equivalente al 33.3%, 173 poseían 13 años, igual a 51.5%, y 47 (14.0 %) estaban por debajo de los 13 años. En tanto que 4 (1.2%) se abstuvieron de contestar.

Edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mayor de 13	112	33.3	33.7	33.7
	13 Años	173	51.5	52.1	85.8
	Menor de 13	47	14.0	14.2	100.0
	Total	332	98.8	100.0	
Perdidos	Sistema	4	1.2		
Total		336	100.0		

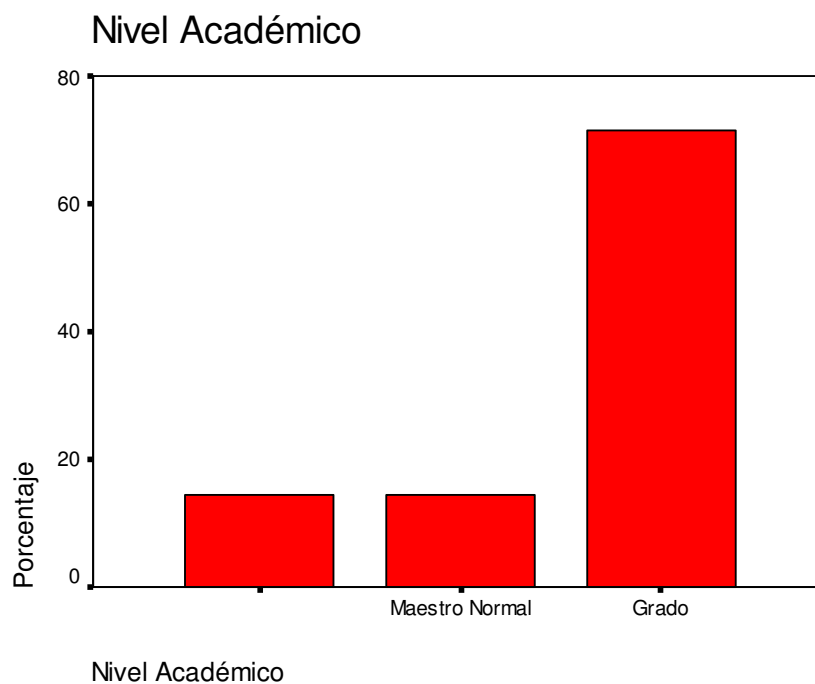


• **Cuestionario de entrevista dirigido a los docentes**

Al determinar el **nivel académico** de los docentes los resultados fueron que de los 7 profesores consultados, 1 (14.3%) posee el nivel de postgrado; 1 (14.3%) es egresado del programa de Maestro Normal, que está por debajo del nivel de grado; en tanto que 5 (71.4%), son titulados de grado.

Nivel académico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Postgrado	1	14.3	14.3	14.3
	Maestro Normal	1	14.3	14.3	28.6
	Grado	5	71.4	71.4	100.0
	Total	7	100.0	100.0	



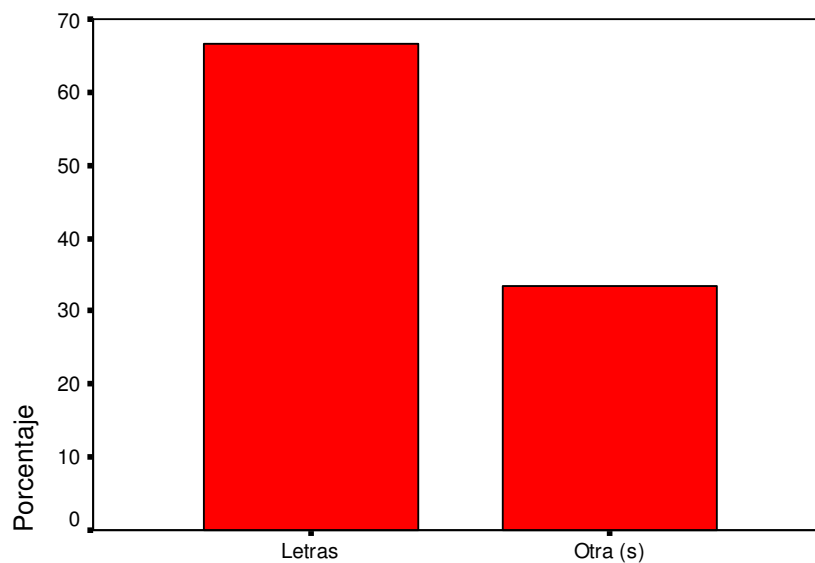
Nota: La primera barra representa el nivel de postgrado.

Al consultarles sobre el **área de la cual son egresados**, 4 (57.1%) respondieron que son egresados del área de letras; 2 (28.6%) son egresados de otra área; mientras que uno (14.3%) no contestó. *Estos resultados reflejan una deficiente especialización en la asignatura de la Lengua Española de los profesores que la imparten, factor que incide en la enseñanza y el consecuente aprendizaje de la misma.*

Área de la que es egresado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Letras	4	57.1	66.7	66.7
	Otra (s)	2	28.6	33.3	100.0
	Total	6	85.7	100.0	
Perdidos	Sistema	1	14.3		
Total		7	100.0		

Area de la que es Egresado



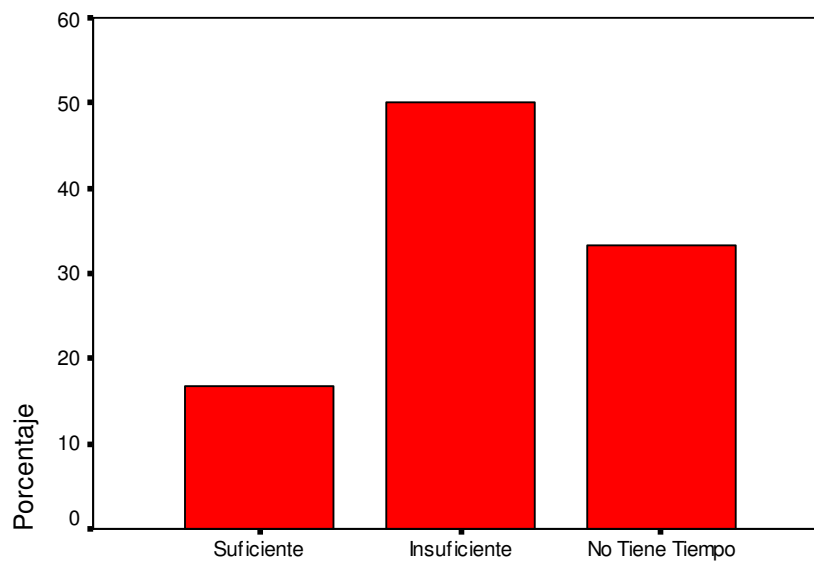
Area de la que es Egresado

Respecto al **tiempo libre con que disponen durante el día**, 1 (14.3%) cuenta con tiempo suficiente; 3 (42.9%), insuficiente; y 2 (28.6%) confiesa no tener tiempo. Como se podrá ver en este ítem también se registró una abstención de 1 (14.3%).

Tiempo libre durante el día

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Suficiente	1	14.3	16.7	16.7
	Insuficiente	3	42.9	50.0	66.7
	No Tiene Tiempo	2	28.6	33.3	100.0
	Total	6	85.7	100.0	
Perdidos	Sistema	1	14.3		
Total		7	100.0		

Tiempo Libre durante el Día



Tiempo Libre durante el Día

En cuanto al **tiempo dedicado a la investigación**, 3 (42.9%) de los profesores contestaron que siempre dedican tiempo para investigar; 3 (42.9%) lo hacen frecuentemente; en tanto que uno no respondió.

Tiempo dedicado a la investigación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	3	42.9	50.0	50.0
	Frecuentemente	3	42.9	50.0	100.0
	Total	6	85.7	100.0	
Perdidos	Sistema	1	14.3		
Total		7	100.0		



Al inquirirles sobre el **número de tandas** que imparten, 1 sostuvo impartir una sola tanta (14.3%); 5 (71.4%) confesaron impartir dos tandas.

Tandas que imparte

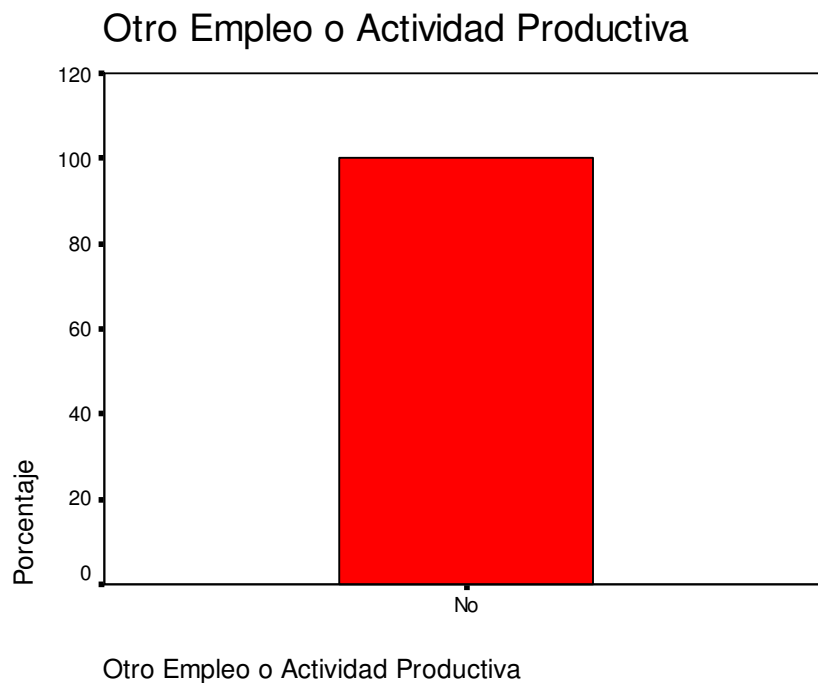
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Una	1	14.3	16.7	16.7
	Dos	5	71.4	83.3	100.0
	Total	6	85.7	100.0	
Perdidos	Sistema	1	14.3		
Total		7	100.0		



En lo que concierne al empleo o **actividad productiva extraescolar**, 6 (85.7%) lo negaron, y uno, el 14.3% restante, no contestó; *lo que indica un nivel de ingreso limitado para ostentar una adecuada calidad de vida.*

Otro empleo o actividad productiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	6	85.7	100.0	100.0
Perdidos	Sistema	1	14.3		
Total		7	100.0		

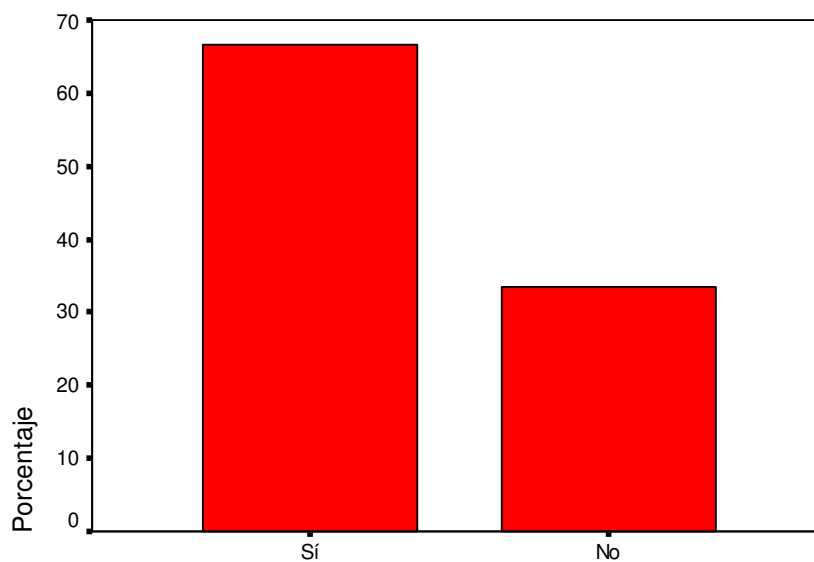


Respecto al **tiempo en la escuela para algunas labores académicas fuera del aula**, como planificación, corrección de exámenes, asiento de calificaciones, entre otras, 4 (57.1%) de los profesores abordados afirmaron tener tiempo; 2 (28.6%) lo negaron; en tanto que 1, equivalente a 14.3%, no respondió a la pregunta.

Tiempo durante las clases para otras labores académicas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	4	57.1	66.7	66.7
	No	2	28.6	33.3	100.0
	Total	6	85.7	100.0	
Perdidos	Sistema	1	14.3		
Total		7	100.0		

Tiempo Durante las Clases para Otras Labore:



Tiempo Durante las Clases para Otras Labores Académicas

En torno al **tipo de recursos que utilizan**, como las opciones de respuestas no son excluyentes las categorías que se presentaron fueron: textos (considerando como textos los libros); material visual; tecnológicos; textos y material visual; textos y tecnológicos; material visual y tecnológicos; y todos los anteriores. Mas sólo dos categorías fueron seleccionadas por todos los profesores. Así, pues, 1 (14.3%) sostuvo utilizar material visual y tecnológicos; en tanto que 5 (71.4%) contestaron que usan todos los anteriores; registrándose una abstención 14.3%, constituido por un profesor que prefirió no declarar. *Esto evidencia la existencia de profesores que no le dan la suficiente importancia y utilización a los libros o textos en la lectura y enseñanza del español*

Tipo de recursos didácticos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Material Visual y Tecnológicos	1	14.3	16.7	16.7
	Todos los Anteriores	5	71.4	83.3	100.0
	Total	6	85.7	100.0	
Perdidos	Sistema	1	14.3		
Total		7	100.0		

• Cuestionario de entrevista dirigido a los directores de centro

Al consultar a los directores de centro sobre el **proyecto de centro**, los 7 respondieron positivamente, que la escuela cuenta con su proyecto de centro, para el 100% de los entrevistados.

Respecto a la **organización de trabajos en equipo, de colaboración entre los docentes**, también respondieron los 7 que sí, los cuales componen el 100%.

En el ítem que solicita información sobre la **organización de actividades académicas que involucre a los estudiantes**, los 7 directores (100%) respondieron afirmativamente.

Al preguntarle si **supervisaban y brindaban apoyo a los docentes y los alumnos**, la totalidad, 7 directores, respondió que sí, conformando el 100%.

Donde se encontró una diferencia fue en lo concerniente a las **actividades de de intercambios interdisciplinarios entre docentes y alumnos**, a lo cual 6 directores (85.7%) respondieron positivamente, y 1 (14.3%) respondió en forma negativa.

• Resultados obtenidos de la ficha de observación aplicada en el aula

Al evaluar la **condición del espacio**, se pudo apreciar que los 7 centros (100%) contaba con espacio suficiente.

En lo que respecta a los **muebles**, también los 7 (100%) centros tenían muebles suficientes.

No obstante, al observar la **condición de los muebles** se notó que éstos eran apropiados en 6 de los centros (85.7%), e inapropiados en 1 de los centros, lo que equivale a 14.3%.

En cuanto a la **iluminación** se detectó que sólo en 5 de los siete centros era adecuada, para un 71.4%), mientras que en los otros 2 (28.6%), era inadecuada.

Al observar el **grado de ventilación** se verificó que era eficiente en 6 de los centros, equivalente al 85.7% del total; e insuficiente en 1, representando el 14.3%.

En lo que tiene que ver con la **higiene**, apenas en 4 de los centros (57.1%) se constató un nivel óptimo de higiene; dado que en los otros 3 restantes era deficiente, lo que equivale al 42.9%. *Este dato nos lleva a pensar que los mismos objetos o el ambiente contaminado pueden constituirse en estorbo o distracción para el aprendizaje, como también dicho descuido o indelicadeza puede generar en los estudiantes una especie de desinterés, o bien restarle importancia y valor a las clases.*

Por último, al examinar los **niveles de ruido o interferencias** en las clases, se determinó que en 2 (28.6%) existía un ruido excesivo; de un modo pasable se registró en 4 centros, que representan el 57.1%; sin embargo, hubo en 1 centro, donde el ruido o interferencia era inexistente, para el 14.3% de la totalidad.

CONCLUSIONES

El análisis de estos resultados nos ha permitido arribar a las siguientes conclusiones:

Dominio de la asignatura

- Según la percepción de los estudiantes, el profesor no posee un eficiente dominio de la asignatura, la misma resulta muy por debajo del 70%, que sería una puntuación un tanto justificable.
- Existe una deficiente especialización en la asignatura de la Lengua Española de los profesores que la imparten, lo cual constituye un factor relevante para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Metodología

- Para la mayoría de los alumnos, la actitud del profesor no inspira la suficiente confianza, que facilitarían la socialización y adquisición del conocimiento.
- Las clases carecen de un adecuado control de la disciplina, pues el mismo no alcanza el 70%.
- La frecuencia de corrección y retroalimentación a los estudiantes en el aula es muy baja, inferior al 60%.
- Existe una tasa significativa de profesores que no le dan la suficiente importancia y utilización a los libros o textos en la lectura y enseñanza del español.
- Hace falta programación de intercambios interdisciplinarios entre docentes y alumnos.

Ambiente

- Para el aproximadamente 40% de los estudiantes no predomina un ambiente de compañerismo en las clases; pues, apenas lo consideran como tal el 60.1% de los discentes de 8° grado.
- En algunos centros existe exceso de ruidos, que indispone, y entorpece la escucha en las clases y consecuente asimilación de la asignatura.
- Existen algunos centros donde prevalece un bajo nivel de higiene y salubridad en el ambiente físico, lo cual puede degenerar en desinterés y distracción ante la enseñanza.

Condiciones sociales

- Existe una superioridad de las niñas frente a los niños en el dominio de la Lengua Española de 8° grado.
- La participación de los progenitores en el proceso cognoscitivo de los niños es muy escasa, pues, quienes lo hacen con frecuencia no conforman ni la tercera parte.
- El profesorado se encuentra condicionado por un nivel de ingreso limitado para ostentar una adecuada calidad de vida, dado el bajo salario que devengan y no ejercen otra labor remunerativa; condición esta que incide en la motivación para el eficiente ejercicio de la enseñanza.

- **En efecto, queda confirmada la hipótesis de que el bajo rendimiento en español de los estudiantes de 8° grado de Básica en República Dominicana, se encuentra altamente condicionado por una deficiencia en la calidad de la enseñanza de la asignatura. No obstante, si bien es cierto que las causas en su mayoría no son intrínsecas de los estudiantes, tampoco se puede atribuir toda la responsabilidad únicamente a los profesores; sino que también influyen otros factores físico-ambientales, de planificación y cooperación de las autoridades y la comunidad educativa en general, que también deben tomarse en cuenta.**

RECOMENDACIONES

No obstante los proyectos de capacitación docente y de mejora de la calidad educativa, como parte del convenio entre el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) y algunas universidades como la Pontificia Universidad Católica, Madre y Maestra (PUCMM) y la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), este último anunciado recientemente por la actual Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación, Evarista Matías, en el periódico Listín Diario, bajo el título *La UASD Elabora Proyecto para MINERD*, de fecha 08 de Marzo de 2012; se necesita desarrollar programas más focalizados como los que citamos a continuación.

- Diseñar e implementar programas de capacitación docente orientados a mejorar la formación pedagógica y la especialización en el área del español, puntualizando los aspectos más críticos tales como: corrección de tareas, control de la disciplina, utilización de los libros de textos y el clima en que se desarrolla la docencia; de tal manera que faculten al docente del suficiente dominio cognoscitivo y metodológico que garantice el aprendizaje de la asignatura en los niños, conforme a los objetivos trazados.
- Mejorar las condiciones físicas y ambientales de los centros, que propicien un espacio óptimo y acogedor para el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Finalmente, diseñar estrategias de incentivo y motivación al estudio y conocimiento del español dirigida a los estudiantes, enfatizando la participación de los varones, cuyo desempeño es mucho más crítico; y que la misma involucre a los padres al nivel de que se sientan comprometidos con el acompañamiento de los niños en la elaboración de las tareas.
- Reforzar la supervisión a cargo de los técnicos docentes y del distrito en los centros escolares, que garantice el cumplimiento por la comunidad de aprendizaje, de los programas y estrategias curriculares diseñados por el Sistema Educativo Dominicano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, I. (2003): *Bibliografía de didáctica. Presentación*. Madrid: Instituto Cervantes.

Alonso, R. y otros (2006): *Gramática básica del estudiante del español*. Barcelona.

Álvarez, F. y otros (2010): *El dictamen sobre la calidad de la enseñanza del español como lengua extranjera*. España: Ediciones Cuadernos Cervantes.

Álvarez, L. y Reyes, M. (2004): *Estrategias de Comprensión y Producción de Textos Utilizadas por los Docentes del Área de Lengua Española, en el Nivel Medio, Distrito Educativo 07-05, San Francisco de Macorís, 2003-2004*. Santo Domingo: UASD.

Anderson, Sweeney, Williams (2004): *Estadística para Administración y Economía*. 8º ed. México: Internacional Thomson Editores S.A.

Asociación de Academias de la Lengua (ASALE) (2010): *La Nueva gramática básica de la lengua española*. Panamá: ASALE.

Baralo, O (1996): *Algunos tópicos en la adquisición de una lengua extranjera*. En: Frecuencia L: Revista de didáctica español como segunda lengua. Madrid: Edinumen, no. 1, marzo, (1996), págs. 14-17.

Bravo Figueroa, Delfina (2009): *Desarrollo de la Creatividad en la Escuela*. Vol. 44 (2009). San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC).

Carbó, C.; Llisterri, J.; Machuca, M.J. y otros (2003): *Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera*. ELUA. Estudio de lingüística de la Universidad de Alicante. Universidad de Alicante: Alicante.

Castellano, I (2002): *Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos*. En: *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre.-v.5, (2002), págs. 23-35.

Castón, R. *Historia del Kronen (2000): Un acercamiento al lenguaje juvenil coloquial*. En: María Antonia Martín Zorraquino y Cristina Díez Pelegrín, *¿Qué español enseñar?: Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros (2000)*. Madrid: Universidad de Zaragoza.

Celso Marranzini Dice Hay que Darle Mejor Uso a los Recursos de la Educación (2009): En: *Listín Diario, La República*, p. 1. 11 de Febrero de 2009. Santo Domingo.

Chambers y Trudgill (1994): *La dialectología*. Barcelona: Visor Libros.

Comprender la Lectura Garantiza el Aprendizaje (2009): En *Listín Diario, La Vida*, p. 1, 17 de Noviembre de 2009. Santo Domingo

Congreso Nacional de la República Dominicana (1997): *Ley General de Educación, 66-97*. Santo Domingo: Congreso Nacional.

Cruz, M (2007): *Contextos culturales hispanoamericanos en los medios de comunicación y en las nuevas tecnologías*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Cubero, j. *La diversidad lingüística en España (1996-2008)*: En: *Asociación Cultural Antonio de Nebrija 1996-2008*.

|

De Lima, D. (2002): *Evaluación del Programa de Español de Primero y Segundo Grados de la Educación Básica*. Santo Domingo: Editora Centenario, S. A.

Díaz, J. (2007): *Hacia la Evaluación de la Inteligencia Académica del Estudiante Dominicano*. Santo Domingo: Editora Corripio.

Eguiluz, A (2000): *Necesidades actuales del profesor de español*. En: Frecuencia L: Revista de didáctica español como segunda lengua. Madrid: Edinumen.- no. 14, Julio, (2000), págs. 3-6.

El papel de la Lengua Castellana en el Currículo integrado de las Lenguas (2009): Propuesta de integración para la educación secundaria obligatoria. Córdoba.

Erena, F. y Cobos, F. (1988): Centro Virtual Cervantes. ASELE.

Español de América y español de Europa (2001): En: Panacea@, vol. 2, núm. 6, dic. 2001.

Estévez, M.; Óliver, P. y Peña, A (1998): *Comunicación no verbal*. En: Frecuencia L: Revista de didáctica español como segunda lengua. Madrid: Edinumen,- no. 9, noviembre, (1998), págs. 14-16.

Evaluación del Concepto de Calidad. Disponible en:
Conceptos Generales de Calidad Total-monografías.com

Fernández, L. [Presidente Constitucional de la República Dominicana] (2009): *Discurso Presidencial de Rendición de Cuentas ante la Asamblea Nacional*. Santo Domingo: Congreso Nacional.

Garrido, L. (2006): *Análisis de los diferentes métodos de enseñanza para el aprendizaje de una segunda lengua*. Cádiz: Ediciones EdiEle.

George, C. y Fuenzalida, C. (2007): *Desarrollo del lenguaje en niños*. Copyright.

Hernández, M. y Villalba, F (2004): *Diseño curricular para la enseñanza del español L2 en contextos escolares*. En: Fortele. Formación telemática en la enseñanza del español como lengua extranjera. Documentos de Nivel I., Inicial. Región de Murcia. Consejería de Educación y Cultura. Dirección General de Enseñanzas Escolares. Servicio de Atención a la Diversidad.

Hernández, P: *La filosofía de Hoy*. Santo Domingo: Editora Impresos Goris.

Hernández, R; Fernández, C y Baptista, P. (2003): *Metodología de la Investigación*. 3ra. Ed. Cuauhtémoc: McGraw-Hill.

Hinkel, E. y Fotos, S (2002): *De la teoría a la práctica: el punto de vista del profesor* (traducido por Mario Gómez del Estal). En: Lawrence Erlbaum Associates (2002), Mahwah, New Jersey: Centro Virtual Cervantes.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (2007): [reunión convocada para debatir el tema sobre la Calidad Educativa]. Santiago de Chile: OREALC / UNESCO

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2000): *Primer estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática, y Factores Asociados, para Alumnos del Tercer y Cuarto Grado de la Educación Básica* (2º informe). Santiago de Chile: UNESCO.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2008): *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo sobre los Aprendizajes de los Estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: UNESCO.

Larrañaga, A (2002): *Aproximación a una bibliografía sobre lingüística contrastativa*. En: Carabela. Madrid: Sociedad General Española de Librería.- no. 51, febrero, (2002), págs. 183-189.

La RAE publica la “Ortografía básica de la lengua española” (2012): Madrid: Agencias.

Lengua Española 8 (2001): Santo Domingo: SUSAETA EDICIONES, S. A.

Lima de, D. (2002): *Evaluación del Programa de Español de Primero y Segundo Grados de la Educación Básica*. Santo Domingo: MINERD.

Lineros, R.; Arnaiz, P.; Navarro, J y otros (2010): *La evaluación de la competencia comunicativa en lengua de signos española*. En: Arnaiz, P.; Hurtado, M^a y Soto, F. (Coords.). 25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Long, M. *La atención a la forma en la enseñanza de la lengua mediante tareas (1997)*: En: Annual MCGraw-Hill. Teleconferencia en enseñanza de segunda lengua (1997). Centro Virtual Cervantes.

María, M. (2004): *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Grupo Editor Aique.

Melanio Anuncia un Gran Pacto Nacional Educativo (2008): En: Listín Diario, La República, pp. 1-2. 30 de Octubre de 2008. Santo Domingo.

Mendoza, F. (2001): *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Castilla: Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.

Ministerio de Educación de la República Dominicana, Banco Interamericano de Desarrollo y Banco Mundial (1999): *Evaluación sobre el Uso e Impacto de los Libros de Texto*. Santo Domingo: Editora Centenario. S. A.

Ministerio de Educación de la República Dominicana (2006-2007): *Currículo del Nivel Básico 2006-2007*. Santo Domingo: MINERD.

Ministerio de Educación de la República Dominicana, Dirección General de Evaluación y Control de la Calidad (2009): [sobre las *funciones del Departamento de Evaluación*]. Santo Domingo. Disponible en:

www.see.vog.do

Ministerio de Educación de la República Dominicana (2000): *Evaluación Sobre el uso e Impacto de los Libros de Texto*. Santo Domingo: Editora Centenario, S. A.

Ministerio de Educación de la República Dominicana (2008): *Plan Decenal de Educación 2008-2018* (2ª ed.). Santo Domingo: MINERD.

Ministerio de Educación de la República Dominicana (2003): *Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana. Implementación, Monitoreo y Evaluación*. Tomo III. Santo Domingo: Editora Corripio C. por A.

Ministerio de Educación de la República Dominicana (2003): *Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana 2003-2012. Situación de la Educación Dominicana*. Tomo I. Santo Domingo: Editora Corripio C. por A.

Moquete, J (2002): *La Investigación Académica. Teoría y Aplicaciones*. Santo Domingo: Editora Universitaria- UASD-.

Olivo, C. (Compiladora) (2002): *Resúmenes Analíticos de Proyectos Educativos*. Santo Domingo: Editora Corripio.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2008): *Informe sobre las Políticas Nacionales de Educación: República Dominicana*. Santo Domingo: DECD.
Organización de las Naciones Unidas (2008) Objetivos de Desarrollo del Milenio. Nueva York: ONU.

Palomero, M. (2000): *Enseñar español en español: los anglicismos informáticos en el aula*. En: Frecuencia L: Revista de didáctica española como segunda lengua. Madrid: Edinumen.- no. 15, noviembre, (2000), págs. 51-53.

Paz Battaner: *La Investigación en Enseñanza del Español como Lengua Materna: Vocabulario y Léxico*. Barcelona, Universidad de Barcelona. Disponible en: www.sociedad/ponenc-battecner.htm

Pérez, I. (2005): *La Enseñanza del Español: Retos para la República Dominicana*. Santo Domingo: UNAPEC.

Piñeros, L. y Scheerens (2000): *Efectividad Escolar de los Centros de Educación Media en República Dominicana*. Santo Domingo: Editora Centenario, S. A.

Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) (2006): Madrid: Biblioteca Nueva. 3er. vol.

Presupuesto y Calidad de la Educación Dominicana en 2008: En: Listín diario, La República, pp. 1-4. 23 de Diciembre De 2008. Santo Domingo.

Pruebas Nacionales se Usan Poco para Mejorar Debilidades (2009): En: Listín Diario, La República, pp. 1-2. 16 de Junio de 2009. Santo Domingo.

Quintana, R (1998): *Aprovechamiento del material en soporte electrónico para la enseñanza del español como lengua extranjera*. En: Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE (1998). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Real Academia Española de la Lengua (2001): *Diccionario de la Lengua Española*. Vigésimo segunda edición, Madrid: RAE.

Real Academia Española de la Lengua (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: RAE.

Rojas, R. (1998): *Guía para Realizar Investigaciones Sociales*. Vigésima segunda ed. México: Plaza y Valdés: Plaza y Valdés, S.A. de C.V.

Santos, I (1994): *Los últimos años de la enseñanza del español (E.L) en España. Un compromiso con el futuro*. En: Problemas y métodos de la enseñanza del español como lengua extranjera (1994). Madrid: Asociación para la Enseñanza del español como lengua extranjera.

Seco, M. (1996-2008): *La Academia Española ante el poder de los hablantes*. En: Asociación Cultural Antonio de Nebrija 1996-2008. Editor Ricardo Soca.

Slagter, P. (2003): *La lengua española. Sociedad y enseñanza*. Sevilla: Instituto Cervantes.

Soca, R (1996-2008): *Cómo poner el Google al servicio de a investigación lingüística*. En: Asociación Cultural Antonio de Nebrija 1996-2008.

Universidad Complutense de Madrid (2008): *Departamento de la Lengua Española y Teoría de la Lengua y la Literatura Comparada*. Madrid: Universidad Complutense.

Universidad de Murcia (2011): *Comunicación oral y escrita en Lengua Española*. Murcia: OCW.

Universidades Presentan Deficiencias en Ortografía (2009): En Listín Diario, La República, pp. 1-2. 16 de Enero de 2009. Santo Domingo.

Vadillo, Guadalupe y Klingler, Cynthia (2005): *Didáctica. Teoría y Práctica de Éxito en Latinoamérica y España*. México: Mc Graw Hill. Edamsa Impresiones S. A.

Varela, J (2007): *Las reformas educativas*. Madrid: Morota.

Vázquez, G (2002): *Análisis didáctico del discurso académico español: materiales para el aprendizaje autónomo y semi-dirigido*. En: *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre.-v.5, (2002). Págs. 213-221.

Villalba, F. y Hernández M^a.: *Concepto de lengua y teorías de aprendizaje en el enfoque comunicativo de idiomas*. En: Cuadernos de Bitácora. Revista del CPR. De Parla, No. 3, ISSN: 1137-6562.

Zanón, J (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Editorial Edinumen.

ANEXOS

Instrumentos de recabación de datos

- **Cuestionario de recolección de información dirigido a los estudiantes**

I. DATOS GENERALES

NOMBRE DEL CENTRO: _____

HORARIO DE CLASE: _____

SEXO: _____

EDAD: _____

II. CONDICIONES DE ESCOLARIZACIÓN

Escoge la respuesta adecuada en cada caso.

1. ¿Qué tiempo llevas cursando el octavo grado? a) es tu primer año, b) estás repitiendo, c) lleva más de dos años.
3. ¿Cómo consideras el clima en que se imparte la docencia?
a) de compañerismo, b) de aprendizaje, c) de individualismo, d) a y b son correctas.

4. A tu parecer, el profesor explica las clases: a) excelentemente, b) eficientemente, c) deficientemente.
5. El profesor demuestra un dominio de la asignatura: a) eficiente, b) aceptable, c) precario.
6. La actitud del profesor en el aula es: a) autoritaria, b) de confianza, c) indiferente.
7. El control de la disciplina por parte del profesor en el aula es b) adecuado, b) aceptable, c) ineficiente.
8. El profesor corrige las tareas en el aula: a) siempre, b) regularmente, c) escasamente, d) nunca.
9. El profesor permite la participación y el trabajo durante las clases: a) frecuentemente, b) ocasionalmente, c) nunca.

III. FACTORES PERSONALES Y SOCIOFAMILIARES

1. Consideras que la asignatura de la lengua española es: a) importante, b) innecesaria, c) no te agrada. Argumenta tu respuesta: _____
2. Respecto a las tareas que te asignan para la casa las realizas:
a) siempre, b) casi siempre, c) algunas veces, d) nunca. Si tu respuesta es la última, explica por qué: _____
3. El tiempo con que cuentas para realizar tus tareas en la casa es: a) suficiente, b) insuficiente, c) muy escaso, d) no tienes tiempo.
4. Recibes ayuda para hacer la tarea en tu casa:
a) Frecuentemente b) ocasionalmente, c) nunca, d) no la necesitas.
5. Cómo es tu relación con tu familia?
a) buena, b) aceptable, c) estás inconforme. Si tu respuesta es la última, especifica por qué: _____

IV. COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS

1. Haz un análisis sintáctico de la siguiente oración, indicando el sujeto (S), el objeto directo (O D), el verbo (V) y el objeto indirecto (O I):

La secretaria entregó la carta a su superior.

(Valor: 20 puntos)

2. Indica el sujeto, el verbo, el objeto directo y el objeto indirecto en la oración siguiente:

La tarea de los niños las hicieron los padres.

(Valor: 20 puntos)

3. Interpreta la siguiente frase de Benito Juárez, en no menos de cinco líneas:

“El respeto al derecho ajeno es la paz.”

(Valor: 10 puntos)

Sintetiza en seis líneas el siguiente párrafo (Palau, Luis. Disciplinas Libertadoras (1998). Miami: Editorial Unilit):

Si nuestras palabras son de gratitud a Jesucristo, si son para gloria de Dios, entonces hemos aprendido la disciplina de la lengua. Es emocionante pensar que como cristianos podemos vivir sin ofender a Dios, sin deshonrarlo, y sin ofender ni deshonrar a los hombres; sino que disciplinados por el poder del Espíritu Santo, podemos tener control de la lengua y dar gloria a Dios.

(Valor: 25 puntos)

Contesta sí o no según cada caso:

1. __El sustantivo es la palabra que indica la acción en una oración.
2. __El adjetivo es la palabra que acompaña el sustantivo especificándolo o calificándolo.
3. __El verbo es la palabra variable de la oración que sirve para nombrar persona, animal o cosas.
4. __La coma es un signo de puntuación que se utiliza para finalizar una oración.

5. El uso de la mayúscula es uno de los requisitos al inicio de un párrafo.

(Valor: 25 puntos)

• Cuestionario de recolección de datos dirigido a los docentes

Favor colocar un cotejo en la opción adecuada con la realidad en cada caso

I. Competencias

1. Nivel Académico: a) maestro normal__, b) técnico superior__, c) grado__, d) postgrado__.
2. Área de la cual es egresado: a) letras__, b) otra(s) área(s)__.
Si su respuesta es la última, favor especificar:_____.

II. Dedicación

3. Su tiempo libre durante el día es: a) suficiente__, b) insuficiente__, c) no tiene tiempo libre__.
4. ¿Dedica tiempo a la investigación? Siempre__, Frecuentemente__, Ocasionalmente__, Nunca__.
5. ¿Cuántas tandas de clase imparte? a) una__, b) dos__, c) tres__.
6. ¿Cuenta con otro empleo o actividad económicamente productiva? a) no__, b) sí__.
Si su respuesta es afirmativa, favor especificar el horario:_____.
7. ¿Cuenta con algún tiempo durante su horario de clase para la planificación, evaluación, investigación u otra labor académica? a) sí__, b) no__.
Si su respuesta es afirmativa, por favor, especifique el tiempo:_____.
8. ¿Qué tipo de recursos didácticos Utiliza? a) textos, b) material visual, c) tecnológicos, d) texto y material visual, e) textos y tecnológicos, f) material visual y tecnológicos, g) todos los anteriores.

• Cuestionario de entrevista dirigido a los directores de centros

Favor de cotejar la opción adecuada

1. ¿La escuela cuenta con un proyecto de centro? a) Sí___, b) no___.
2. ¿La planificación del centro contempla trabajos en equipo o de colaboración entre los docentes? a) Frecuentemente ___, b) escasamente___, c) nunca___.
3. ¿El proyecto involucra a los estudiantes, como conscientes y responsables de su aprendizaje? a) sí ___, b) no___.
4. ¿La dirección supervisa y le brinda el apoyo necesario a los docentes y alumnos para garantizar el eficiente desempeño en la asignatura? a) sí___ b) no___.
Si la respuesta es afirmativa, favor explicar de qué forma.
5. ¿La dirección ha programado actividades o intercambios interdisciplinarios entre docentes y alumnos? a) sí___ b) no)___.

• Ficha de observación en el aula

1. Espacio de trabajo: a) suficiente?___, b) insuficiente___.
2. Muebles: a) Suficientes___, b) insuficientes___,
c) apropiados___, d) inapropiados___.
3. Iluminación: a) adecuada___, b) inadecuada___, a) no hay iluminación___.
4. Ventilación: a) suficiente___, b) insuficiente___, muy escasa___.
5. Higiene: a) óptima___, b) deficiente___, c) muy escasa___.
6. Ruido: a) excesivo___, b) pasable___, c) inexistente___.