

**UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO LATINOAMERICANO EN EDUCACIÓN**

**DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL Y LA COMPRENSIÓN AUDITIVA
COMO PARTE DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Y DESDE EL
ENFOQUE COMUNICATIVO, EN ESTUDIANTES DE EDUCACION
DIVERSIFICADA DE COLEGIOS PÚBLICOS DE CARTAGO EN EL 2009**

ROSAURA BRENES SOLANO

**Costa Rica
Setiembre, 2011**

TRIBUNAL EXAMINADOR

Esta tesis fue aprobada y aceptada por el Tribunal Examinador del Programa de Doctorado Latinoamericano en Educación de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) como requisito parcial para optar al grado de Doctora en Educación.

Dra.
Directora del Sistema de Estudios de Posgrado

Dra.
Directora Doctorado Latinoamericano en Educación

Dr.....
Escuela de Educación

Dra. Lilliana Hernández Mata
Directora de Tesis

Dra. Doris Sosa Jara
Lectora de Tesis

Dr. Daniel Flores Mora
Lector de Tesis

Tesis defendida por

Rosaura Brenes Solano

RESUMEN

La presente investigación, titulada Desarrollo de la Expresión Oral y la Comprensión Auditiva, como parte de las Competencias Comunicativas y desde el Enfoque Comunicativo, en estudiantes del Educación Diversificada de colegios públicos de Cartago en el 2009, busca responder al cuestionamiento ¿Cómo desarrolla el o la docente, la expresión oral y la comprensión auditiva, como parte de las Competencias Comunicativas, en los y las estudiantes de educación diversificada, de colegios públicos de la provincia de Cartago; a la luz del Enfoque Comunicativo y de los Programas de Estudio de Español vigentes en el 2009; así como su capacitación. Todo lo anterior guiado por cuatro variables: actividades didácticas, recursos didácticos y las técnicas evaluativas que el o la docente emplea dentro del aula.

En el Marco Teórico se plantea de primero la lengua materna como instrumento de interacción social, para luego dar paso a los Programas de Español del Ministerio de Educación Pública, como ente rector de la educación formal en Costa Rica. Seguidamente se definieron y caracterizaron las Competencias Comunicativas y propiamente el Enfoque Comunicativo, especificando la Expresión Oral y la Comprensión Auditiva, como las dos habilidades eje de esta investigación. Se definieron también en este apartado, las cuatro variables que guían del trabajo.

Es una investigación Positivista, con un enfoque cuantitativo y una modalidad no experimental, con una dimensión temporal Transversal o transaccional, pues los datos se recolectaron en un solo momento y en un tiempo único.

Se utilizó una población de 28 instituciones educativas pertenecientes a la provincia de Cartago, todas con los niveles de educación diversificada. El

número total de docentes de Español que en ese momento estaban trabajando con décimo y undécimo año fue de 40 y tenían a su cargo un total de 7680 estudiantes, no obstante la muestra encuestada fue de 1637.

Para recopilar la información de los dos primeros capítulos se utilizó fuentes documentales y entrevistas a profesionales encargados de la elaboración del Programa de Español para Educación Diversificada, tanto del Ministerio de Educación Pública como de la Universidad de Costa Rica.

Ya para la recolección de los datos que darían sustento al objetivo de la investigación se emplearon cuatro cuestionarios dirigidos uno a las dos Asesoras de Español (Nacional y Regional de Cartago); otro a una muestra de 1637 estudiantes; un tercero a una muestra de 40 docentes de Español y un cuarto que fue tanto para las Asesoras como para los y las docentes. Por la naturaleza de la investigación los cuestionarios se trabajaron con preguntas cerradas, abiertas y mixtas. Estos fueron sometidos a esquemas formales de elaboración y diseñados por secciones correspondientes a cada una de las variables estudiadas. También fueron validados antes de su aplicación.

Además se utilizó una hoja de observación para anotar las experiencias vividas en el aula durante dos sesiones a cada grupo encuestado, esto con el fin de verificar las respuestas a los cuestionarios.

Se empleó la estadística descriptiva con sumas de frecuencias, porcentajes promedio para interpretar la información. Igualmente se aplicó una Chi-cuadrada como prueba de homogeneidad para analizar la similitud de resultados obtenidos tanto en los grupos de décimo año como en los de undécimo año y también verificar lo que el docente respondió en los instrumentos.

Como conclusiones se obtuvo que con respecto a:

1. Variable 1: “Actividades Didácticas”, específicas para el desarrollo de la Expresión Oral y la Comprensión Auditiva, ninguno de los indicadores planteados alcanzó el 70% fijado, por lo que se afirma que no se llevan a cabo, pues se trabajan únicamente actividades didácticas enfocadas hacia la literatura y la gramática, no para el desarrollo de la Expresión Oral ni de la Comprensión Auditiva a la luz del Enfoque Comunicativo. Se continúa con el Enfoque Tradicional, modelo descriptivo.
2. Variable 2: “Recursos Didácticos” que emplean los y las docentes, estos se mantienen dentro del enfoque tradicional, modelo descriptivo pues básicamente es el libro de texto y una que otra práctica construida por el docente como recursos materiales, pero no para trabajar las dos habilidades en estudio sino para la literatura y la gramática fundamentalmente. El enfoque comunicativo refiere que éstos se seleccionan de acuerdo con las necesidades del grupo para orientarlo y facilitar el desarrollo, pero de acuerdo con los resultados obtenidos nada de esto se ha tomado en cuenta para su selección, pues ninguno de los indicadores formulados alcanzó el 70% fijado.
3. Variable 3: “Técnicas evaluativas”, se concluye que lo que se hace es medir conocimiento sobre algunos contenidos de la expresión escrita y la literatura por medio de la evaluación tradicional sumativa, que incluye en algunos casos, una exposición oral por trimestre, calificada con una tabla de cotejo pero que dista mucho de una evaluación como la indica el Enfoque Comunicativo. Ninguno de los indicadores establecidos para esta variable, de acuerdo con el Enfoque Comunicativo, alcanzó el mínimo establecido.
4. Variable 4: “Capacitación docente”, no han recibido capacitación en el desarrollo de las habilidades de Expresión Oral y de Comprensión Auditiva, a la vez que afirman desconocer el Enfoque Comunicativo, pero

si están muy interesados en recibir capacitación que les ayude en el desarrollo de estas dos habilidades en el aula, pues son conscientes de que son muy necesarias para los y las estudiantes, y que tomándolas como hilo conductor del programa se podrían desarrollar las otras áreas del Programa, hacer más interesantes las lecciones y con ello se lograría mayor participación de los y las estudiantes; por lo que es evidente y queda más que demostrado la necesidad de capacitación en el enfoque comunicativo para poder desarrollar la expresión oral y la comprensión auditiva como habilidades fundamentales dentro de las competencias comunicativas.

Se elaboró una propuesta de lineamientos que contempla las actividades didácticas, los recursos didácticos, las técnicas evaluativas y la capacitación que ha recibido el o la docente y que le permiten guiarse en el desarrollo de la Expresión Oral y la Comprensión Auditiva, de acuerdo con lo que dicta el Enfoque Comunicativo.

Dicha propuesta presenta una primera sección de lineamientos generales para el desarrollo de la Expresión Oral y la Comprensión Auditiva, como ya se dijo, de acuerdo con el Enfoque Comunicativo, seguida de lineamientos específicos para cada variable, con algunas sugerencias o recomendaciones para la práctica en clase y al final una serie de tablas de cotejo que pueden servir de modelo.

SUMMARY

This Project, named “Oral Communication and Listening Comprehension Skills in “Educación Diversificada” in Public High Schools in Cartago”, tries to answer to the question “Which are the methodological aspects (didactic activities and didactic resources), and technical evaluations teachers use in the classroom related, not only to Listening Comprehension and Oral Communication with students, but also, their training in the Communicative Approach in the Spanish Programs (2005) in “Educación Diversificada”?

First of all, in the Theoretical Framework, everything was developed using the native language as a social interactive instrument to work with the Spanish Programs from Ministerio de Educación, as the main place in charge of the formal Education in Costa Rica. After that, the communicative skills were defined and characterized in the Communicative Approach specifying both, Oral Communication and Listening Comprehension as the two main skills focused in this project.

The four variables mentioned in this section were also defined, which are considered the guide of this investigation.

This is a Positivist Investigation which has a quantitative approach and a non experimental way with a Transversal and Transactional temporal dimension. This is because of the data that was collected in a unique time and moment. It is ex post facto because the phenomena can be seen exactly it is and it is presented in a current context to be analyzed.

This project was developed with people from 28 educational institutions in Cartago, all of them from “Educación Diversificada”. The total of Spanish Teachers that are currently working with tenth and eleventh levels are 40 and they were in charge of 7680 students. It is important to mention that the sample taken was of 1637 students.

To have the required information, interviews to professionals in charge of Spanish Programs from “Educación Diversificada”, not only from Ministerio de Educación, but also from the University of Costa Rica, were applied. There were also four questionnaires applied to one of the National and Regional Advisor, another to the students, a third one to one of the Spanish teachers, and the fourth one was for the Advisors and teachers.

Because of the nature of this investigation, the questionnaires were developed with closed, opened and mixed questions. They were elaborated with formal schemes and were designed according to each one of the variables studied. They were also validated before their application.

An observation sheet was also used to write down the experiences in the classroom during two sessions with each evaluated group. This was with the idea of verifying the answers to the questionnaires.

When collecting the information descriptive statistics with sums of frequencies, average percentages, were used. It was also used a homogeneity test applying the “Chi-Cuadrada” Technique to evaluate if it was a significant statistics in relation to the achieved results, not only in the tenth, but also in the eleventh level to see what teachers answered in the instruments applied.

Conclusions according to each one of the variables:

1. Specific “didactic activities” to develop Oral Communication and Listening Comprehension skills, any of the established indicators reached the 70% established. This demonstrates that they are not applied because teachers only work with didactic activities related to literature and grammar, and not with oral communication and listening comprehension skills in the Communicative Approach. Teachers continue using the Traditional Descriptive Approach.
2. Didactic Resources”: they were used by teachers using the Traditional Descriptive Approach. They just use a text book and a few practices prepared by teachers, but they are not related to the two skills developed in this project. They were prepared to work with literature and grammar.

The Communicative Approach requires that the activities must be developed according to the students needs to make things easier. But according to the results, anything was taken into account and any of the indicators reached the 70% established.

3. In relation to “Evaluating Techniques”, what teachers do is to measure some of the contents related to written communication and literature using the traditional summative evaluation which includes, in some cases, a speech each three months and it is evaluated with a comparison table sheet, that is not the one recommended in the evaluation included in the Communicative Approach. Any of the established indicators for this variable, according to the Communicative Approach reached the established percentage.
4. In relation to “Training”, teachers were not trained in the developing of the Oral Communication and Listening Comprehension. They also mention

they do not know what the Communicative Approach is. They were interested in being trained to develop those two skills in the classroom. They know that it is too important for the students and the rest of the areas of the program can be developed in a better way, so they teach in a more interesting way and they also can have more participation from the students.

There is also a proposal guideline that has the methodological aspects mentioned and they allow the Spanish teachers to have a guide in the developing of the oral communications and listening comprehension skills, according to the Communicative Approach.

There is also a first section of general guidelines to develop the Oral Communication and Listening Comprehension skills according to the Communicative Approach, followed by specific guidelines for each one of the variables with some suggestions or recommendations to practice in the classroom and at the end there are some comparison tables that can be a model.

AGRADECIMIENTO

Al concluir esta nueva etapa de mi vida no puedo seguir adelante sin antes agradecer desde lo más profundo de mi ser a:

Mi madre, por haberme inculcado los valores de la perseverancia y la paciencia en todo lo que hiciera durante mi paso por este mundo.

Mi esposo, Jorge Arturo, quien siempre me ha animado a dar un paso más cuando lo he querido y con su entrega y amor ha soportado días y días de sacrificio, porque con su paciencia y entrega me ha ayudado, una vez más, a hacer mis sueños realidad.

Mis hijas Catalina, Graciela y Rosaura y a mi hijo Sebastián, quienes me han brindado su amor y apoyo cuando ya creía no poder más y con sus palabras de aliento me inyectaban perseverancia.

La Doctora Liliana Hernández, quien fue el Ángel que Dios puso en mi camino para poder llegar a alcanzar la meta propuesta porque con su sabiduría, entrega, ejemplo y rectitud me hizo volver a creer en lo importante que es no desistir y dar un paso más cada día.

Al Dr. Daniel Flores, quien con su paciencia y conocimiento me ha hecho ver lo importante de la Psicología y la Educación en nuestro diario vivir.

A la Dra. Doris Sosa, quien con su don particular y el profesionalismo que la ha caracterizado siempre, creyó en mi trabajo y atendió mi solicitud.

A don Adrián Vargas, Estadista, quien me brindó su consejo y guía profesional a lo largo de todo el trabajo de tesis.

A los Directores y las Directoras de los Centros Educativos que me abrieron sus puertas para recopilar los datos, así como a sus **docentes y estudiantes de décimo y undécimo año,** quienes en todo momento estuvieron dispuestos a atender mis consultas y sacrificar horas lectivas para contribuir con el desarrollo de la investigación.

Al **Instituto Tecnológico de Costa Rica,** en las personas de su Rector, del Comité de Becas y de la Escuela de Ciencias del lenguaje, por su gran ayuda y la confianza depositada en mi persona al otorgarme la beca que me permitió alcanzar esta meta.

*A todos ustedes
muchísimas gracias
y que Dios les retribuya su gran entrega.*

*La autora
Rosaura Brenes Solano
2011*

DEDICATORIA

**A Aquel que me ha acompañado durante toda mi vida;
con quien he estudiado minuto a minuto
y ha grabado lo mucho que mi mente ya no podía guardar
para luego explicármelo con su sabia didáctica.**

**A Aquel que le ha dado fortaleza a mis seres queridos para que
pudieran llevar esta nueva etapa de mi vida.**

**A Aquel que me ha tendido siempre su mano y consuelo
cuando mi desesperación y lágrimas salían a flote.**

**A vos, Dios Padre, este trabajo
Contribución para el desarrollo integral de los muchachos y muchachas
de nuestra sociedad.**

PRÓLOGO

Desde las Competencias Comunicativas, temática fundamental en el momento histórico actual por el aporte que brindan al desarrollo integral del ser humano, surge la presente investigación pues se busca analizar, desde el enfoque comunicativo, cómo se desarrollan la expresión oral y de la comprensión auditiva, habilidades esenciales dentro de las competencias comunicativas, en el estudiantado de Educación Diversificada de colegios públicos de Cartago en el 2009. Esto por cuando el Programa de Estudio 2005 del Ministerio de Educación Pública, en el relanzamiento de la educación costarricense es enfático en su objetivo de “desarrollar en los y las estudiantes estas competencias a lo largo de su periodo de formación educativa” (MEP, 2005, p.2).

Para analizar lo anterior se trabajará con cuatro variables: actividades didácticas, recursos didácticos y técnicas evaluativas empleadas en el desarrollo de las dos habilidades, así como la capacitación docente recibida, todas desde el enfoque comunicativo.

En el primer capítulo se presentan las conclusiones del Estado del Arte, cuyo desarrollo completo se puede consultar en el Anexo 1 de este trabajo. Está enmarcado en las investigaciones hispanoamericanas de los últimos diez años sobre comunicación y educación, competencias comunicativas, enfoque comunicativo, actividades didácticas, recursos didácticos, técnicas evaluativas y capacitación docente.

También aparecen en este capítulo la formulación del Problema, la Justificación los Objetivos formulados y la limitaciones y delimitaciones que se presentaron en su desarrollo.

En el capítulo correspondiente al Marco Teórico se presenta la teoría que forma la base conceptual del trabajo y estará dividido en un resumen histórico de la lengua materna como instrumento de interacción social; para luego pasar al análisis de lo que ha sido el Programa de Español del MEP; definición y características de la Competencia Comunicativa; el enfoque Comunicativo con sus aspectos más relevantes; la comunicación oral; la comprensión auditiva; la definición y características de las actividades didácticas; los recursos didácticos; las técnicas evaluativas y la capacitación docente, todas desde el enfoque comunicativo.

En el tercer capítulo aparece el Marco Metodológico con el tipo de investigación, la población y muestra; las fuentes primarias y secundarias; la definición de las variables; las técnicas, instrumentos y procedimientos utilizados para la recolección de los datos; la operacionalización del objeto de estudio y por último las estrategias para el análisis e interpretación de los datos.

En el capítulo cuatro aparecen los datos obtenidos para cada una de las variables en estudio así como su correspondiente análisis e interpretación.

El capítulo cinco es la presentación de la Propuesta de lineamientos, que aparece estructurada con una los lineamientos básicos para la ejecución de cada una de las variables y algunos ejemplos para desarrollarlas en el aula.

Cierra el trabajo la presentación de las conclusiones y recomendaciones para cada uno de los entes involucrados en el proceso.

TABLA DE CONTENIDOS

<i>CONTENIDO</i>	<i>PÁGINAS</i>
CAPITULO I: EL PROBLEMA Y EL PROPÓSITO	1
1.1. Conclusiones del Estado del arte	2
1.2. Planteamiento del problema	15
1.3. Justificación	20
1.4. Objetivos	38
1.5. Limitaciones y Delimitaciones	39
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO	41
2.1. La lengua materna como instrumento de interacción social	42
2.2. Programas de Español del MEP	54
2.3. Definición y características de la Competencia Comunicativa	74
2.4. Enfoque Comunicativo	88
2.5. Comunicación Oral desde el Enfoque Comunicativo	92
2.6. Comprensión Auditiva desde el Enfoque Comunicativo	102
2.7. Actividades Didácticas desde el Enfoque Comunicativo	115
2.8. Recursos Didácticos desde el Enfoque Comunicativo	123
2.9. Técnicas Evaluativas desde el Enfoque Comunicativo	126
2.10. Capacitación desde el Enfoque Comunicativo	140

CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO	156
3.1. Tipo de investigación	157
3.2. Área geográfica y población	159
3.2.1. Descripción del área de estudio	159
3.2.2. Población de la investigación	163
3.3. Definición de las fuentes primarias y secundarias	172
3.4. Definición de Variables	174
3.4.1. Actividades didácticas para Español de acuerdo con el Enfoque Comunicativo	174
3.4.2. Recursos didácticos para Español de acuerdo con el Enfoque Comunicativo	178
3.4.3. Técnicas evaluativas para Español de acuerdo con el Enfoque Comunicativo	180
3.4.4. Capacitación docente de acuerdo con el Enfoque Comunicativo	184
3.5. Técnicas de recolección de datos	187
3.6. Instrumentos de recolección de datos	187
3.6.1. Instrumentos de recolección de datos	187
3.6.2. Procesos de validación de los instrumentos de recolección de datos	192
3.7. Procedimiento para la recolección de la información	192
3.8. Pasos para el análisis e interpretación de los datos	193
3.9. Operacionalización del objeto de estudio	193
CAPITULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	196
4.1 Variable N. 1- Actividades didácticas utilizadas	198
4.2 Variable N. 2 - Recursos didácticos empleadas	230
4.3 Variable N. 3 - Técnicas evaluativas aplicadas	238

4.4 Variable N. 4 Capacitación docente	266
4.5. Discusión de resultados	291
4.5.1 Actividades didácticas	291
4.5.2 Recursos didácticos	295
4.5.3 Técnicas evaluativas	299
4.5.4 Capacitación Docente	303
CAPITULO V: PROPUESTA DE LINEAMIENTOS	310
CAPITULO VI: CONCLUSIÓN Y RECOMENDACIONES	347
6.1. Conclusiones	349
6.2. Recomendaciones	355
BIBLIOGRAFÍA	360
ANEXOS	378
Anexo 1 Estado del Arte	379
Anexo 2 Cuestionario N. 1 Para las Asesoras de Español	398
Anexo 3 Cuestionario N.2 Para los y las Docentes de Español	411
Anexo 4 Cuestionario N.3 Para los y las estudiantes	427
Anexo 5 Cuestionario 2 para las Asesoras y los y las Docentes	436
Anexo 6 Hoja de observación	440
Anexo 7 Menciones/Entrevistados	445

Anexo 8	Tablas de cotejo	447
Anexo 9	Registros de notas sobre exposiciones	451
Anexo 10	Plan de lección	455
Anexo 11	Aplicación de la Chi-Cuadrada	457

INDICE DE CUADROS

Número	Título	Página
1.	Cartago: Estudiantes y docentes de Español de X y XI, según Colegio, 2009	162
2.	Cartago: Número de instituciones, de docentes de Español, de estudiantes y de Asesoras,. 2009	163
3.	Cartago: Número de docentes entrevistados, según olegio, 2009	164
4.	Cartago: Estudiantes encuestados, según sexo, 2009	169
5.	Cartago: Personal docente entrevistado según grupo de edad, 2009	170
6.	Cartago: Porcentaje de docentes que laboran en otros centros educativos del MEP, 2009	172
7.	<i>Cartago: Porcentaje de docentes de Español que laboran para cada uno de los niveles en estudio, 2009</i>	172
8.	Cartago: Porcentaje de estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos que dicen si los y las docentes realizan actividades didácticas en el aula para el desarrollo de la expresión oral y comprensión auditiva. 2009	198
9.	Cartago: Respuestas sobre el tipo de Actividades didácticas que el docente practica en el aula para el desarrollo de la Exresión Oral, según los y las docentes y estudiantes de Educación diversificada de los colegios públicos.2009	199
10.	Cartago. Tipo de actividades que emplea el o la docente, para el desarrollo de la expresión oral y comprensión auditiva; según los y las docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos. 2009	208
11.	Cartago. Tipo de comprensión auditiva que se trabaja con el grupo; según los y las docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos. 2009	209

12. Cartago. Actividades que ha utilizado el o la docente en el desarrollo de la comprensión auditiva tanto en décimo como en undécimo año, según los y las docentes de educación diversificada de los colegios públicos. 2009 **210**
13. Cartago. Necesidad de desarrollar la expresión oral y la comprensión auditiva en educación diversificada; según los y las docentes y estudiantes de este nivel, de los colegios públicos. 2009 **211**
14. Cartago. Proporción de estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos que menciona diferentes razones por las cuales se le debe dar importancia al desarrollo de la expresión oral y la comprensión auditiva. 2009 **213**
15. Cartago. Proporción de docentes de educación diversificada de los colegios públicos, que indican los fines por los cuales aplican las actividades didácticas para la expresión oral y comprensión auditiva; 2009 **214**
16. Cartago. Proporción de estudiantes que menciona las Actividades que le gustaría que su profesor de Español traiga a la clase para desarrollar la expresión oral. 2009 **215**
17. Cartago. Proporción de estudiantes que menciona las Actividades que le gustaría que su profesor de Español traiga a la clase para desarrollar la comprensión auditiva. 2009 **216**
18. Cartago. Distribución relativa, según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada de los colegios públicos que consideran la gramática como instrumento al servicio de la mejora de las habilidades comunicativas de los y las estudiantes; 2009. **217**
19. Cartago. Distribución relativa, según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada de los colegios públicos que consideran semejante “enseñar literatura” y enseñar la historia de la literatura; 2009 **218**
20. Cartago. Distribución relativa, según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada de los colegios públicos que consideran que se debe hacer revisión del modo en que hasta ahora se ha enseñado español; 2009 **218**

21. Cartago. Distribución relativa, según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada de los colegios públicos que consideran que el objetivo esencial de la materia de Español en los niveles X y XI años es que los y las estudiantes conozcan la fonología, morfología, sintaxis y literatura; 2009 **219**
22. Cartago. Distribución relativa, según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada de los colegios públicos que consideran que el objetivo esencial de la materia de Español en los niveles X y XI años es que los y las estudiantes mejoren Las capacidades expresivas y comprensivas de la lengua; 2009 **220**
23. Cartago. Distribución relativa, según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada de los colegios públicos que consideran que el objetivo esencial de la materia de Español en los niveles X y XI años debería aludir al desarrollo de las capacidades comunicativas que el alumnado ha de adquirir como consecuencia de los aprendizajes realizados con el apoyo didáctico del profesor; 2009 **221**
24. Cartago. Distribución relativa, según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada de los colegios públicos que consideran que los contenidos de Español para X y XI año son los conceptos esenciales de lingüística y las obras y autores consagrados en la historia de la literatura; 2009 **222**
25. Cartago. Distribución relativa, según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada de los colegios públicos que consideran que las actividades de enseñanza y aprendizaje constituyen el elemento de la programación didáctica y de la práctica docente en el que se concretan los objetivos y los contenidos del área; 2009 **222**
26. Cartago. Distribución relativa, según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada de los colegios públicos que consideran que las actividades didácticas deben adecuarse al nivel de desarrollo cognitivo de los y las estudiantes, así como a partir de sus conocimientos previos, de su competencia académica y de sus experiencias de aprendizaje anteriores; 2009 **223**

27. Cartago. Distribución relativa, según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada de los colegios públicos que consideran que la selección de las actividades para la mejora de las habilidades de la expresión oral y la comprensión auditiva en las lecciones de Español debe efectuarse siguiendo la intuición, la experiencia docente y los saberes del profesorado; 2009 **224**
28. Cartago. Distribución relativa, según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada de los colegios públicos que consideran que la selección de las actividades para la mejora de las habilidades de la expresión oral y la comprensión auditiva en las lecciones de Español debe efectuarse en función de lo que establezca el libro de texto; 2009 **224**
29. Cartago. Distribución relativa, según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada de los colegios públicos que consideran que la selección de las actividades para la mejora de las habilidades de la expresión oral y la comprensión auditiva en las lecciones de Español debe efectuarse teniendo en cuenta los objetivos previstos y las características del alumnado y del contexto sociocultural del centro educativo; 2009 **225**
30. Cartago. Distribución relativa, según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada de los colegios públicos que consideran que las actividades esenciales en Español en educación diversificada deben ser para la gramática y la literatura porque solo ellas permiten mejorar el uso de la lengua; 2009 **226**
31. Cartago. Distribución relativa, según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada de los colegios públicos que consideran que la lengua oral en las clases de Español no ha sido objeto de un tratamiento didáctico continuo, al contrario de lo que ha ocurrido con los contenidos gramaticales, la lengua escrita y el texto literario; 2009 **226**
32. Cartago. Distribución relativa, según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada de los colegios públicos que consideran que la lengua oral, en las clases de Español no ha sido objeto de un tratamiento didáctico preferente porque no hay tiempo para ello además los alumnos no tienen ningún interés en hablar bien ni en aumentar su vocabulario, al contrario de lo que ha ocurrido con los contenidos gramaticales, la lengua escrita y el texto literario función de lo que establezca el libro de texto; 2009 **227**

- 33.** Cartago. Distribución relativa, según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada de los colegios públicos que consideran que aunque la adquisición de las habilidades orales está ligada con contextos extra-escolares una enseñanza sistemática de la lengua oral puede contribuir al desarrollo de las competencias comunicativas; 2009 **228**
- 34.** Cartago. Distribución relativa, según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada de los colegios públicos que consideran que el lenguaje de los medios de comunicación de masas; del cine, del comics y de la publicidad no debe ser objeto de estudio en el aula de Español por su escasa calidad artística y porque utilizan procedimientos no lingüísticos; 2009 **232**
- 35.** Cartago. Distribución relativa, según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada de los colegios públicos que consideran que la función de los materiales didácticos es ayudar al profesorado en el proceso de planificación y puesta en práctica de las tareas de enseñanza, de ahí la importancia de una selección consciente y adecuada, así como de un uso crítico; 2009 **236**
- 36.** Cartago. Distribución relativa, según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada de los colegios públicos que consideran que el papel de los materiales didácticos es secundario; da igual que se utilicen unos u otros porque lo importante es el trabajo que realiza el o la docente; 2009 **236**
- 37.** Cartago. Opinión de los y las docentes y estudiantes de Español, de educación diversificada de los colegios públicos, sobre los instrumentos que utilizan para evaluar las exposiciones orales, 2009 **248**
- 38.** Cartago. Porcentaje de docentes de Español y sus estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos según su opinión sobre el momento en que se ejecuta la evaluación de la expresión oral; 2009 **251**
- 39.** Cartago. Porcentaje de docentes de Español y sus estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos según su opinión sobre el momento en que se ejecuta la evaluación de la comprensión auditiva; 2009 **251**
- 40.** Cartago. Respuestas de los y las docentes de Español de educación diversificada sobre los instrumentos que utilizan para evaluar las exposiciones orales; 2009 **258**

41.	Cartago. Respuestas de los y las docentes de Español de educación diversificada sobre los temas de las exposiciones; 2009	259
42.	Cartago. Porcentaje de docentes y estudiantes de Español de educación diversificada de colegios públicos que responden acerca de la forma en que es otorgada la calificación cuando la exposición es grupal; 2009	260
43.	Cartago. Porcentaje de estudiantes de educación diversificada de colegios públicos que responden sobre si el o la docente facilita algún plan remedial para mejorar en futuras exposiciones; 2009	261
44.	Cartago. Porcentaje de docentes de Español y estudiantes de educación diversificada de colegios públicos que responden sobre si el o la docente antes de cada exposición pregunta al grupo qué conoce acerca del tema que se va a exponer; 2009	262
45.	Cartago. Porcentaje de docentes de Español y estudiantes de educación diversificada de colegios públicos que responden sobre si el o la docente evalúa la escucha en cada exposición; 2009	263
46.	Cartago. Distribución relativa, según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada de colegios públicos que consideran que la función de la evaluación es saber cuánto ha estudiado cada alumno y por tanto, calificar su rendimiento académico; 2009	263
47.	Cartago. Distribución relativa, según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada de colegios públicos que consideran que la función de la evaluación es no solo valorar el aprendizaje del alumnado, sino también aportar información sobre el diseño y la aplicación del programa de enseñanza; 2009	264
48.	Cartago. Porcentaje de docentes de Español y estudiantes de educación diversificada de colegios públicos que se ha capacitado en las áreas de la expresión oral y de la comprensión auditiva; 2009	266

49.	Cartago. Porcentaje de docentes de Español y estudiantes de educación diversificada de colegios públicos para cada uno de los motivos por los que ha realizado la capacitación, en las áreas de la expresión oral y de la comprensión auditiva; 2009	269
50.	Cartago. Institución que brindó capacitación profesional, según docentes de Español de educación diversificada de colegios públicos; 2009	270
51.	Cartago. Número de veces al año en que la Asesoría de Español le ofrece capacitación en el área de expresión oral, según docentes de Español de educación diversificada de colegios públicos; 2009	270
52.	Cartago. Número de veces al año en que la Asesoría de Español le ofrece capacitación en el área de comprensión auditiva, según los y las docentes de Español de educación diversificada de colegios públicos; 2009	271
53.	Cartago. Porcentaje de docentes de Español de educación diversificada, de colegios públicos que han recibido capacitación en el área de la expresión oral y comprensión auditiva; 2009	272
54.	Cartago. Motivo de la capacitación, según los y las docentes de Español de educación diversificada de colegios públicos; 2009	273
55.	Cartago. Proporción de docentes que expresan necesidad de recibir capacitación para desarrollar las áreas de expresión oral y comprensión auditiva; 2009	273
56.	Cartago. Motivos por los que las docentes de Español de educación diversificada, de colegios públicos no se han capacitado en esas áreas; 2009	274
57.	Cartago. Conocimiento que poseen los y las docentes de Español de educación diversificada de colegios públicos sobre el enfoque comunicativo; 2009	274
58.	Cartago. Opinión que le merece el enfoque comunicativo a los y las docentes de Español de educación diversificada de colegios públicos; 2009	275

59.	Cartago. Areas en las que los y las docentes de Español de educación diversificada de colegios públicos han recibido capacitación en los últimos tres años; 2009	276
60.	Cartago. Areas en las que los y las docentes de Español de educación diversificada de colegios Públicos se especializarían en los próximos 12 meses; 2009	276
61.	Cartago. Opinión sobre la prioridad que le da el enfoque comunicativo a la expresión oral y a la comprensión auditiva, según los y las docentes docentes de Español de educación diversificada de colegios públicos; 2009	277
62.	Cartago. Razones por las que docentes de Español de educación diversificada de colegios públicos consideran la prioridad que le da el enfoque comunicativo a la expresión oral y a la comprensión auditiva; 2009	278
63.	Cartago. Opinión de los y las docentes de Español de educación diversificada de colegios públicos sobre si desde la competencia comunicativa se pueden ver las otras áreas del programa de Español para educación diversificada; 2009	278
64.	Cartago. Razones por las que docentes de Español de educación diversificada de colegios públicos consideran que desde la competencia comunicativa se pueden ver las otras áreas del programa de Español para educación diversificada; 2009	279
65.	Cartago. Criterio de los y las que docentes de Español de educación diversificada de colegios públicos sobre si se debe evaluar la expresión oral y la comprensión auditiva en las pruebas de Bachillerato; 2009	280
66.	Cartago. Razones por las que docentes de Español de educación diversificada de colegios públicos consideran que sí se deben evaluar la expresión oral y la comprensión auditiva en Bachillerato; 2009	281
67.	Cartago. Inconvenientes que le encuentran docentes de Español de educación diversificada de colegios públicos al enfoque comunicativo	282
68.	Cartago. Conocimiento que recibió el o la docente en su etapa de formación profesional, para desarrollar las áreas de expresión oral y comprensión auditiva, según docentes de Español de educación diversificada de colegios públicos; 2009	283

- 69.** Cartago. Capacitación que han recibido los y las docentes de Español de educación diversificada de colegios públicos en su etapa post-universitaria para desarrollar las áreas de expresión oral y comprensión auditiva; 2009 **283**
- 70.** Cartago. Habilidades que le gustaría a los y las estudiantes de Español de educación diversificada de colegios públicos desarrollar en el programa de Español para ampliar su competencia comunicativa; 2009 **284**
- 71.** Cartago. Distribución relativa, según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada de colegios públicos que consideran que para enseñar basta con saber la asignatura, con conocer los conceptos de la lingüística, de la historia de la literatura y de la gramática; 2009 **288**
- 72.** Cartago. Distribución relativa, según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada de colegios públicos que consideran que la mayoría del profesorado de secundaria posee una formación lingüística de orientación gramatical y estructural y conoce poco de las aportaciones de las ciencias del lenguaje que se ocupan del uso lingüístico que hacen las personas en contextos reales del intercambio comunicativo; 2009 **288**
- 73.** Cartago. Distribución relativa, según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada de colegios públicos que consideran que una educación orientada a la formación integral de las personas y al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado no puede ignorar el influjo de los mensajes de los medios de comunicación de masas y debe ofrecer herramientas de análisis que hagan posible una lectura crítica; 2009 **289**

INDICE DE FIGURAS

Número	Título	Página
1	Componentes de la Competencia Comunicativa	85
2	Componentes de la Comunicación No verbal	98
3	Características de los tipos de Escucha	109
4	Esquema de una situación problema	118
5	Características identificadoras de la actividad comunicativa	119
6	Proceso de Evaluación dentro del Enfoque Comunicativo	135
7	Mapa de la provincia de Cartago	160
8	Cuestionamientos para el éxito comunicativo	314
9	Guía para preparación y autoevaluación: Secuencia didáctica centrada en el discurso oral	336

INDICE DE GRAFICOS

1.	Cartago: Personas entrevistadas por nivel, 2009	170
2.	Cartago: Población docente encuestada, según sexo, 2009	171
3.	Cartago: Proporción de Actividades didácticas de fijación que se practican en el aula para el desarrollo de la expresión oral, con mayor mención por parte de los y las docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos. 2009	200
4.	Cartago: Proporción de Actividades didácticas de fijación que se practican en el aula para el desarrollo de la comprensión auditiva, con mayor mención por parte de los y las docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos. 2009	201
5.	Cartago: Proporción de Actividades didácticas de integración que se practican en el aula para el desarrollo de la expresión oral, con mayor mención por parte de los y las docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos.2009	202
6.	Cartago: Proporción de Actividades didácticas de integración que se practican en el aula para el desarrollo de la comprensión auditiva, con mayor mención por parte de los y las docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos.2009	203
7.	Cartago: Proporción de Actividades didácticas de investigación que se practican en el aula para el desarrollo de la expresión oral, con mayor mención por parte de los y las docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos.2009	204
8.	Cartago: Proporción de Actividades didácticas de investigación que se practican en el aula para el desarrollo de la comprensión auditiva, con mayor mención por parte de los y las docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos.2009	205

9.	Cartago: Proporción de Actividades didácticas de aplicación que se practican en el aula para el desarrollo de la expresión oral con mayor mención por parte de los y las docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos. 2009	206
10.	Cartago: Proporción de Actividades didácticas de aplicación que se practican en el aula para el desarrollo de la comprensión auditiva, con mayor mención por parte de los y las docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos. 2009	207
11.	Cartago. Distribución relativa de los y las estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos, según razones por las que consideran necesario el desarrollo de la expresión oral y la comprensión auditiva en la educación diversificada. 2009	212
12.	Cartago. Distribución relativa de docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos, según Recursos Didácticos materiales utilizados en el aula para el desarrollo de la expresión oral y de la comprensión auditiva. 2009	231
13.	Cartago. Distribución relativa de docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos, según Recursos Didácticos personales utilizados en el aula para el desarrollo de la expresión oral y de la comprensión auditiva. 2009	233
14.	Cartago. Distribución relativa de docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos, según conocimiento de los recursos didácticos que posee el MEP para facilitar el desarrollo de las dos habilidades en estudio, 2009	234
15.	Cartago. Distribución relativa de docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos, según opinión sobre las Técnicas que el o la docente utiliza en el aula para evaluar la expresión oral; 2009	238
16.	Cartago. Distribución relativa de docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos, según opinión sobre las Técnicas que el o la docente utiliza en el aula para evaluar la comprensión auditiva; 2009	239

17.	Cartago. Distribución relativa de docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos, según opinión sobre las aplicabilidad de la Técnica Entrevista en el aula para evaluar la expresión oral; 2009	240
18.	Cartago. Distribución relativa de docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos, según opinión sobre las aplicabilidad de la Técnica Observación en el aula para evaluar la expresión oral; 2009	241
19.	Cartago. Distribución relativa de docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos, según opinión sobre las aplicabilidad de la Técnica Grupos de Discusión en el aula para evaluar la expresión oral; 2009	242
20.	Cartago. Distribución relativa de docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos, según opinión sobre las aplicabilidad de la Técnica Grupos de Discusión en el aula para evaluar la comprensión auditiva; 2009	243
21.	Cartago. Distribución relativa de docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos, según opinión sobre las aplicabilidad de la Técnica Autoevaluación en el aula para evaluar la expresión oral; 2009	244
22.	Cartago. Distribución relativa de docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos, según opinión sobre las aplicabilidad de la Técnica Autoevaluación en el aula para evaluar la comprensión auditiva; 2009	245
23.	Cartago. Distribución relativa de docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos, según opinión sobre quién confecciona el instrumento para evaluar; 2009	246
24.	Cartago. Distribución relativa de docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos, según opinión sobre si el docente antes de cada exposición, consulta al grupo qué conocen acerca del tema que se va a exponer; 2009	249

25.	Cartago. Distribución relativa de docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos, según opinión sobre si el docente evalúa la comprensión auditiva en cada exposición; 2009	250
26.	Cartago. Porcentaje de estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos, según opinión sobre si el docente de Español asigna exposiciones orales; 2009	253
27.	Cartago. Porcentaje de docentes de Español de educación diversificada de los colegios públicos, según que dicen asignar exposiciones orales; 2009	254
28.	Cartago. Porcentaje de estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos, que opinan sobre el número de veces que deben exponer en un semestre; en la materia de Español; 2009	255
29.	Cartago. Porcentaje de docentes de Español, de educación diversificada de los colegios públicos, que opinan sobre el número de veces que deben exponer en un semestre; 2009	255
30.	Cartago. Porcentaje de docentes de Español, de educación diversificada de los colegios públicos, que opinan sobre el conocimiento que tienen acerca de los instrumentos que el MEP posee para evaluar la expresión oral; 2009	256
31.	Cartago. Porcentaje de docentes de Español, de educación diversificada de los colegios públicos, que opinan sobre el conocimiento que tienen acerca de los instrumentos que el MEP posee para evaluar la comprensión auditiva; 2009	257
32.	Cartago. Porcentaje de estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos, que dicen si luego de la exposición oral su docente les comunica los aciertos y desaciertos que tuvieron; 2009	260
33.	Cartago. Porcentaje de estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos, que consideran que el desarrollo de la habilidad de la expresión oral y de la comprensión auditiva es de su interés; 2009	267

- 34.** Cartago. Porcentaje de estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos, que justifican porqué es importante el desarrollo de las habilidades de la expresión oral y de la comprensión auditiva en clases; 2009 **268**
- 35.** Cartago. Porcentaje de estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos, que consideran que el enfoque comunicativo da prioridad a la expresión oral y a la comprensión auditiva; 2009 **285**
- 36.** Cartago. Opinión de estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos, sobre si junto al desarrollo de la Competencia Comunicativa se pueden ver las otras áreas del Programa de Español para educación diversificada; 2009 **286**
- 37.** Cartago. Porcentaje de estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos, que consideran que los y las docentes de Español están capacitados para desarrollar la expresión oral y la comprensión auditiva; 2009 **287**

INDICE DE DIAGRAMAS

Número	Título	Página
1.	Importancia y efectos de desarrollar la Competencia Comunicativa desde el enfoque comunicativo	37
2.	Diferencias entre el Paradigma formal y el funcional	43
3.	Actos del habla	48
4.	Histórico del tratamiento a la actividad lingüística	51
5.	Principios básicos de la educación	55
6.	Competencias en las dimensiones social, interpersonal, personal y profesional	77
7.	Estructura del hecho comunicativo	90
8.	Tratamiento de la Comprensión Auditiva	106
9.	Fases de una lección de Comprensión Auditiva	107
10.	Formas de escuchar	108
11.	Características de la Expresión Oral y de la Comp. Auditiva	112
12.	Ejemplo comparativo de secuencia didáctica	117
13.	Comparativo para el eje comunicativo y lingüístico	123
14.	Características de la acción evaluadora	131
15.	Características de las Actividades Didácticas desde el enfoque comunicativo y el Tradicional	151

16.	Características de los Recursos Didácticos desde el enfoque comunicativo y el Tradicional	152
17.	Características de las Técnicas Evaluativas desde el enfoque comunicativo y el Tradicional	153
18.	Características de la Capacitación desde el enfoque comunicativo y el Tradicional	154
19.	Tipo de investigación	159
20.	Tabla de interpretación	176
21.	Preguntas de los instrumentos de recolección de datos enfocadas hacia la Variable 1 Actividades Didácticas	177
22.	Preguntas de los instrumentos de recolección de datos enfocadas hacia la Variable 2 Recursos Didácticos	180
23.	Preguntas de los instrumentos de recolección de datos enfocadas hacia la Variable 3 Técnicas Evaluativas	183
24.	Preguntas de los instrumentos de recolección de datos enfocadas hacia la Variable 4 Capacitación en el desarrollo de las habilidades de expresión oral y comprensión auditiva	186
25.	Número de preguntas que cada instrumento de recolección de datos tiene para cada una de las variables en estudio	192
26.	Operacionalización del objeto de estudio según los objetivos específicos de la investigación	194
27.	Valoración General de la Variable 1: Actividades Didácticas	228
28.	Valoración General de la Variable 2: Recursos Didácticos	237
29.	Valoración General de la Variable 3: Técnicas Evaluativas	265
30.	Valoración General de la Variable 4: Capacitación en el enfoque comunicativo para el desarrollo de la Expresión Oral y Comprensión Auditiva	289

31.	Panorámica de las variables analizadas	308
32.	Lineamientos para formular actividades didácticas para la expresión oral y la comprensión auditiva	315
33.	Técnicas para desarrollar la Expresión Oral	323
34.	Aspectos específicos para inferencias, por evaluar en actividades para comprensión auditiva	326
35.	Técnicas de expresión oral que se pueden utilizar como actividades para el desarrollo de la comprensión auditiva	328
36.	Recursos Didácticos para la expresión oral y comprensión auditiva	330
37.	Temas para prácticas discursivas en el aula	332
38.	Técnicas evaluativas	333
39.	Validación y autoevaluación del hecho comunicativo	335
40.	Tipo de discurso según la intención comunicativa	336
41.	Guía para el desarrollo de competencias comunicativas desde el enfoque comunicativo	337
42.	Cuestionario para autoevaluar su comportamiento cuando escucha	339
43.	Tabla de cotejo para evaluar la Expresión Oral	340
44.	Ejemplo de lección con énfasis en la Expresión Oral	342

CAPITULO I

EL PROBLEMA Y EL PROPÓSITO

*“Enseñar lengua materna es
enseñar a comunicar, enseñar a pensar;
es enseñar a ser inteligentes y a ser sensibles a nuestro mundo humano
y material para obtener socialmente
el beneficio de una participación crítica, leal y creadora.
Es enseñar a ser libres”.*
Iraset Páez (1985)

El presente estudio tiene su origen en la necesidad de investigar ¿Cómo desarrolla el o la docente, la expresión oral y la comprensión auditiva, como parte de las Competencias Comunicativas, en los y las estudiantes de educación diversificada, de colegios públicos de la provincia de Cartago; a la luz del Enfoque Comunicativo y de los Programas de Estudio de Español vigentes en el 2009; así como su capacitación en este campo. Lo anterior enfocándose en las actividades didácticas, recursos didácticos, técnicas evaluativas y la capacitación docente al respecto; todo con miras al desarrollo de una habilidad comunicativa que les permita desenvolverse integralmente en situaciones cotidianas.

En este primer capítulo se presenta las conclusiones del estado del arte, el planteamiento del problema, la justificación de la investigación, los objetivos generales y los específicos, así como las limitaciones y delimitaciones del trabajo.

1.1 CONCLUSIONES DEL ESTADO DEL ARTE

El Estado del Arte (Anexo 1) está enmarcado en los conceptos principales que sirven de base a la presente investigación: Comunicación y educación; competencias comunicativas; enfoque comunicativo; actividades didácticas; recursos didácticos; técnicas evaluativas; capacitación, todos dentro de un ámbito cronológico de 10 años, específicamente la primera década del 2000, no obstante se presentan algunos trabajos anteriores a esta época pero que son de vital importancia para el desarrollo del tema; igualmente todos se ubican en el ámbito hispanoamericano pues el estudio versa sobre el desarrollo del español como lengua materna.

1.1.1 Comunicación y educación

Los estudios realizados sobre este asunto coinciden en afirmar que: la política educativa se debe basar en el Humanismo, el Racionalismo y el Constructivismo, pues la educación se debe ver con un interés social buscando un modelo de persona autónoma. De aquí surge la necesidad de una Escuela más orientadora y activa cuya función debe ser favorecer el desarrollo de la comunicación para transformar a los y las estudiantes en hablantes con sentido crítico y además, competentes. La escuela no tiene la misión solo de enseñar a hablar, sino que a la vez que debe ampliar la conciencia del alumno sobre sus propias elecciones lingüísticas y comunicativas y la relación entre estas y la situación, debe también ampliar las capacidades de escucha y de habla en situaciones cotidianas.

La secundaria debe ser una organización social en donde los y las docentes ejerzan su acción y cooperen con la comunidad. No obstante, los y las docentes no tienen la capacitación necesaria para romper los cánones tradicionales en donde predomina el desarrollo de los programas y la disciplina más que la formación misma, así como el considerar el texto como la unidad comunicativa por excelencia, cuando no es así.

Se debe ver al estudiantado como un sujeto activo, centro del proceso formativo y constructor de su propio aprendizaje, con la necesidad de expresarse en forma oral y escrita en diferentes situaciones. No obstante, la intervención educativa en materia de expresión oral es muy escasa y la mayoría de los estudios se han centrado en la búsqueda de un modelo sociolingüístico que conduzca a una adecuación comunicativa.

1.1.2 Competencia Comunicativa

Coinciden las investigaciones estudiadas en definirla como la habilidad de los hablantes nativos de una lengua para usar los recursos de ésta, de forma que no sean solo lingüísticamente correctos sino que también social, funcional y culturalmente aprobados. Por ende, se dice que es la capacidad de poner en práctica de forma integrada en contextos diferentes los conocimientos, habilidades y características de la personalidad que se han adquirido.

Para su desarrollo la herramienta principal es la lengua y enseñar lengua es enseñar a comunicarse por lo que se debe trabajar con las cuatro áreas claves: la de *emisión* con expresión oral y expresión escrita y la de *recepción* con escucha y lectura tomando como aspectos de apoyo la gramática, la ortografía, la *ortología* y la *prosodia*. No obstante, hasta la fecha en la mayoría de los países hispanoamericanos en los programas de enseñanza de la lengua, dentro del área de la emisión, se resalta la expresión escrita y se deja de lado la oral y en el de recepción se abandona la escucha.

La Competencia Comunicativa basa su desarrollo en tres componentes: el *sociolingüístico* (aspectos socioculturales o convenciones sociales del uso del lenguaje), el *lingüístico* (abarca los sistemas, léxico, fonológico, sintáctico) el *pragmático* (interacción por medio del lenguaje así como todos los aspectos extra y paralingüísticos que apoyan la comunicación).

Para su desarrollo, dentro del sistema educativo, es fundamental considerar al estudiantado como sujeto activo, centro del proceso formativo y constructor de su propio aprendizaje y para lograr el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa en esta población el y la docente de Español deben repensar su formación lingüística y

enriquecerla con las aportaciones de la pragmática, la sociolingüística, la psicología del lenguaje; lo que le permitirá una actitud más receptiva y flexible y que cada vez sea más consciente de que no tiene sentido enseñar la lengua como se aprendió hace unos años, sino que hay que verla como un concepto dinámico basado en la negociación de significados entre los interlocutores, que se actualiza en un espacio contextualizado socioculturalmente o por una situación particular.

Al buscar desde la Competencia Comunicativa la mejora y el enriquecimiento del uso del idioma Español se está contribuyendo a potenciar la identidad de todo estudiante y con ello su dimensión de ciudadano, por lo que se enriquece y formaliza su razonamiento, teniendo como resultado adolescentes conscientes de su desarrollo analítico-crítico, lo que significa también introducirlos en la reflexión y producción del discurso, en su estructura, organización, jerarquización de ideas, valoración y discriminación de argumentaciones, refutaciones y exposiciones.

La Competencia Comunicativa debe tomar en cuenta los conocimientos declarativos (del mundo, de los valores, de las creencias compartidas por grupos sociales, elementos esenciales para la comunicación intercultural), así como las destrezas, habilidades (prácticas interculturales) la competencia existencial (visión de uno mismo y de los demás) y la capacidad de aprender (competencia existencias y las destrezas).

Si bien es cierto la competencia lingüística es uno de los pilares de la comunicativa; ésta última se materializa en la dialéctica sociedad-individuo, en un contexto de experiencias, roles, intercambios, situaciones diversas y complejas, fruto de la sociedad que impone sus reglas y se puede abordar desde dos niveles: el intraindividual y el interindividual.

La función de la escuela debe ser favorecer el desarrollo de competencias comunicativas del alumnado de manera que se constituyan en hablantes competentes, capaces de producir e interpretar enunciados adecuados a la situación en la que participan.

Trabajar en Competencias Comunicativas significa abordar elementos de las dos esferas básicas de la personalidad, tanto la motivacional afectiva como la cognitiva instrumental. Es tener una orientación psicológica favorable a la relación humana y al dominio de un saber científico, de habilidades, procedimientos y técnicas que facilitan la eficiencia en el proceso de comunicación interpersonal.

1.1.3 Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo es considerado por los estudiosos como lo más adecuado para desarrollar una comunicación eficaz en cualquier situación comunicativa; se dice que abre una perspectiva más amplia sobre la lengua, porque la considera no solo en función de sus estructuras (gramática y vocabulario) sino también en su funcionalidad comunicativa y argumentativa, desde el momento en que establece que la unidad básica de la lengua es el texto argumentativo.

Está íntimamente relacionado con la metodología y sus aplicaciones didácticas en el salón de clases, de aquí que propiamente en la materia de Español y desde la lectura, la escucha, la expresión oral y la escrita, se vea como un proceso de producción textual en donde interviene el componente motivacional, *con la intención y propósito del usuario*; el conceptual, *con los conocimientos*; el lingüístico, *con la organización de los dos anteriores* y en donde entran también subcomponentes como el pragmático, el discursivo, el semántico, el léxico y el rotacional y locutivo.

El enfoque comunicativo centra su atención en el alumno como un sujeto interactivo por lo que el aprendizaje resulta significativo y vivencial, propiciando con esto el tratamiento integral de la personalidad bajo una metodología que se basa en tres componentes funcionales: comprensión - análisis y -construcción, los que han de manifestarse en estrecha relación en cada clase, no obstante, uno de ellos ejerce el papel rector, según sea el objetivo que se desee alcanzar.

El enfoque comunicativo aporta que la enseñanza de la lengua ya no puede ser tan solo un contenido para la escuela sino que tiene que convertirse en un contenido transversal que guía la construcción y el abordaje de cualquier tipo de conocimiento.

Con la aplicación del enfoque comunicativo se busca el desarrollo de las competencias comunicativas, por lo que se necesita crear, recrear o simular en el aula, o propiciar fuera de ella, situaciones de comunicación que ayuden a los alumnos y las alumnas a desarrollar también su competencia pragmática, es decir a ser capaces de entender tanto lo que las palabras dicen como lo que los y las hablantes quieren decir, no obstante los contenidos curriculares de lo oral no están aún suficientemente elucidados.

Si bien es cierto para la mayoría de los investigadores el enfoque didáctico para la enseñanza de la lengua es el Enfoque Comunicativo, en la práctica se observan serias contradicciones, lo que hace evidente el choque entre lo que se enuncia y lo que se hace.

Parte de esta problemática se le achaca a la formación del profesorado que ya no solo deberá estar actualizado en su disciplina, sino

también en saberes pedagógicos y didácticos que le auxilien en el logro del equilibrio.

El hablante por su naturaleza es conocedor de registros que le permiten desenvolverse adecuadamente según las diferentes situaciones concretas de comunicación; pero para lograr que esto se dé hay que, entre otras actividades, eliminar los prejuicios de educadores y alumnos, despertar actitudes de lealtad y orgullo hacia las variedades lingüísticas lo que facilitará una metodología desde el Enfoque Comunicativo.

Debe favorecerse el dominio práctico de los recursos para expresarse y comunicarse en cualquier situación, relacionando el contexto con lo que se dice, toda vez que también se debe revisar la preparación académica que el cuerpo de docentes debe poseer en esta área; ya que la finalidad última deberá ser en todo momento la de desarrollar, mejorar, ampliar y profundizar la competencia comunicativa, entendida como aprendizaje de un saber para la vida; de aquí la necesidad del enfoque comunicativo y el analizar su práctica en las aulas costarricenses.

El Enfoque Comunicativo requiere de una metodología muy particular ya que se hacen necesarias las explicaciones que ayuden a empatar lo teórico con lo real y racionalizar las ideas que lo sustentan, así como los relatos que permitan vivirlo, pues su importancia trascendental radica en lo que es el desarrollo social del individuo, visto desde el sistema educativo ya que todos los investigadores estudiados coinciden en que el Estado es el formador del desarrollo integral de las personas.

Igualmente coinciden en que es prioritario un cambio en educación, ocupándose principalmente de los educadores y las educadoras y de su

urgente actualización; la formación de los docentes y el trabajo en las aulas debe contemplar nuevos paradigmas que hasta ahora solo están en el ámbito de algunas investigaciones universitarias, fuera del alcance de la mayoría de los y las docentes y uno de ellos es el Enfoque Comunicativo. La didáctica de la lengua, en cuyas manos está la calidad de la educación, no ha incorporado sistemáticamente el Enfoque en su curriculum, por lo que aún permanece fuera de las aulas.

El alumnado está carente de habilidades expresivas necesarias para alcanzar los objetivos académicos de ahí que uno de los objetivos del enfoque comunicativo sea precisamente que adquiera y afiance sus capacidades expresivas básicas y necesarias para que puedan expresarse correctamente en forma oral y a utilizar con propiedad el lenguaje formal.

El enfoque comunicativo se caracteriza por el diálogo igualitario, la inteligencia cultural; transformación de las relaciones entre las personas que están involucradas en el proceso; la creación de sentido y la solidaridad.

Los y las docentes deben saber aprender, actuar y reaccionar con pertinencia, toda vez que también debe combinar y transferir los recursos didácticos propios con los del entorno y saber comprometerse, pues desde el enfoque comunicativo han pasado de ser el centro del proceso educativo, como transmisores de la herencia cultural a estimuladores del aprendizaje, enlazando el modelo práctico con el reflexivo.

Con respecto propiamente a las estrategias metodológicas, éstas deben aplicarse desde el área cognitiva y el área de la lingüística, pero también deben visualizarse de manera global y no independientes; de

tal forma que tanto las actividades, como los recursos y las técnicas evaluativas deben estar coordinadas.

1.1.4 Actividades didácticas, recursos didácticos, técnicas evaluativas y capacitación de los y las docentes desde el enfoque comunicativo

1.1.4.1 Actividades didácticas:

Coinciden la mayoría de los investigadores en que estas actividades se han trabajado más para el desarrollo de la expresión escrita que el de la expresión oral. Son las ejercitaciones que diseñadas y planificadas; tienen como finalidad que los y las estudiantes logren detenidamente objetivos propuestos, por lo que deben partir de sus necesidades. Abarcan tanto las actuaciones del docente y del alumno como las interacciones que de ellas se deriven.

Los investigadores coinciden con Agudelo y Flores (2000) en que su planificación está centrada en la interacción de los contenidos, los ejes transversales, el docente y el alumno y están inmersas en los procesos didácticos, contribuyen al logro de las competencias, a la construcción de los aprendizajes por parte de los alumnos y favorece la función mediadora del docente.

Desde el enfoque comunicativo pueden trabajarse actividades breves cuyo objetivo es dirigir la atención a capacidades específicas de la expresión oral y escrita de tal forma que progresivamente se vayan reforzando actividades totalizadoras, que como su mismo nombre lo indica, son extensas y complejas por lo que emplean variedad de recursos y técnicas y se desarrollan articuladas con las otras habilidades de la competencia comunicativa no obstante que su énfasis está en la

expresión oral. Comprende desde la determinación del propósito, formulación de indicaciones, exposición del material, contrastación de productos hasta la reflexión sobre la actividad misma.

1.1.4.2 Recursos Didácticos:

Son los materiales que sirven de ayuda a los y las docentes en el desarrollo de la programación didáctica. La mayoría de las investigaciones coinciden en que el dominio lo tiene el libro de texto, bajo la modalidad de unidad didáctica, manual y hasta cuadernillos, no obstante también deberían encontrarse los que proponen innovación educativa y propuestas didácticas acordes con el momento y el grupo con que se van a emplear para facilitar así el proceso y la mejora de la intervención pedagógica.

Al respecto los investigadores coinciden en que, desde el enfoque comunicativo, los recursos didácticos deben presentar elementos conducentes a la correlación entre las disciplinas y a su integración, además, tener explícita una riqueza conceptual y práctica conducente al desarrollo de las habilidades, destrezas cognitivas, desarrollo de las actitudes y rasgos de personalidad y valores, nada distante de lo que presenta el desarrollo de las competencias y entre ellas la comunicativa. Uno de los recursos más recomendados para el desarrollo de la expresión oral y la escucha es el debate, que permite estimular un pensamiento lógico y reflexivo, así como una gran variedad de respuestas. Es una discusión amplia que busca la controversia, disputa o confrontación de ideas sobre un tema polémico.

Siempre es necesario que en la introducción al Recurso didáctico, se haga una breve presentación con el objetivo, contenido y evaluación a los que obedece dicho recurso, como parte de una secuencia didáctica, a la

vez que deben ir acompañados de una guía de preguntas con el fin de indagar críticamente sobre su identidad y no que sean tomados como rutina.

1.1.4.3. Técnicas de Evaluación

Con respecto a las técnicas evaluativas, tercera variable de esta investigación, se coincide en que la evaluación dentro del Enfoque Comunicativo debe seguir un modelo flexible y abierto por lo que debe verse desde cuatro caminos: uno que va hacia los estudiantes, otro hacia los docentes, el tercero hacia los directivos docentes y el cuarto hacia el proyecto educativo institucional.

El primero debe ser conocido desde el inicio del curso lectivo y debe contemplar concepciones de evaluación que contribuyan al desarrollo de la personalidad; que inventen y practiquen métodos para evaluarse a sí mismos; que tengan la posibilidad de incidir en el desarrollo y formación de sus compañeros en un clima de solidaridad, afecto y respeto; que aprendan a dialogar con sus docentes acerca de los resultados de sus evaluaciones.

En cuanto a los docentes, que al iniciarse el año escolar, conozcan, discutan y construyan teorías relacionadas con ese tipo de evaluación para el desarrollo de la personalidad y formación integral del niño; que en sus reglamentos, se normen los comportamientos y se socialicen ejemplos obtenidos en sus clases. Los directivos docentes, deben ejercer una vigilancia y evaluación periódica con respecto a las formas asumidas por los docentes para enfrentar los resultados de la evaluación. Por último desde el Proyecto de la Institución, debe concebirse en la Misión y Visión, aquellas conceptualizaciones, así como el perfil de estudiante deseado.

Es importante destacar que la evaluación ha cumplido solo un papel orientado por el deber y no por el ser; los docentes vienen de una cultura, tanto desde las instituciones en las cuales se formaron, como quizá desde sus casas, de haber sido medidos por medio de una evaluación de resultados y ésta casi nunca les ha dado el reconocimiento necesario a los procesos que anteceden a dichos resultados y cuando estos no les satisfacen, o cuando los estudiantes reinciden en resultados negativos, no se tiene la suficiente paciencia para conocer y esperar de acuerdo con el ritmo del estudiante, originándose en el docente la impaciencia y el deseo de sancionar; conductas que en la mayoría de las veces no ayudan al desarrollo positivo de la personalidad.

1.1.4.4 Capacitación

Los estudios sobre capacitación docente en el enfoque comunicativo coinciden en que ésta debe buscar mecanismos de comunicación fluida, horizontal y relaciones empáticas de los y las docentes con sus alumnos, padres, madres, pares y demás miembros de la comunidad, incorporando los elementos de la expresión oral (vocalización, gestualización, desplazamiento y ordenamiento de ideas) en sus relaciones.

El proceso de formación de los significados no solo depende de los y las profesionales de la educación sino también de la capacitación constante que ellos y ellas reciban relacionada con los procesos de aprendizaje de los y las estudiante y el cambio de actitud hacia el lenguaje; de ahí es claro que en las prácticas se requiere profundizar en el desarrollo de las cuatro habilidades, por lo que se considera de máxima urgencia la capacitación del cuerpo de docentes que tienen a cargo dicha tarea.

En resumen, los y las docentes no están preparados para ejecutar el enfoque comunicativo y es preciso diferenciar entre el enfoque teórico propuesto y su implementación, lo que conlleva a la aplicación de un Programa Comunicativo de capacitación docente que debe atender a la diversidad de situaciones en las cuales el ser humano utiliza el lenguaje con diferentes propósitos, tomando en cuenta que cada una de las situaciones comunicativas exige un determinado comportamiento, evaluación y adecuación lingüística.

Hay que repensar la capacitación tanto para los encargados de hacer los Programas como para el o la docente, desde la perspectiva de hacer el conocimiento que recibe en su formación profesional, como un todo, integral, en donde la formación lingüística se enriquezca y sea una sola con la sociolingüística, la pragmática, la psicología del lenguaje y hasta con la formación histórica-cultural y poder así contribuir a que los y las estudiantes se vean como sujetos activos.

Si bien es cierto la mayoría de las investigaciones coinciden en los aspectos más relevantes de cada uno de los temas tratados, es importante hacer notar que solo algunos de los países hispanoamericanos han implementado algunos cambios pero en forma aislada, por ejemplo Argentina, Venezuela y México en el libro de texto para primaria y secundaria, tratando de incluir actividades didácticas desde el enfoque comunicativo.

Los estudiosos, a lo largo de toda Hispanoamérica, se han centrado en el desarrollo de la habilidad escrita y la lectura, y se han dejado de lado la expresión oral y la comprensión auditiva; son relativamente pocos los que han iniciado su labor investigativa en este campo.

Igualmente la capacitación se ha quedado de lado y es poco lo que se ha podido avanzar de aquí que uno de los objetivos de la presente investigación sea precisamente el de elaborar una propuesta de lineamientos que permita capacitar en el campo del enfoque comunicativo a los y las docentes para que así puedan llevar al aula el desarrollo de la habilidad oral y la comprensión auditiva.

1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El ser humano, a lo largo de la historia, ha tenido la necesidad fundamental de comunicar lo que piensa, cree y siente, pero también ha mostrado un empobrecimiento que conduce a la formación de personas autómatas en la utilización de la lengua oral; que seguirán los patrones que aprenden de los medios de comunicación a su alcance, empobrecimiento que queda más que demostrado en la ausencia de vocabulario, pobreza expresiva, falta de fluidez, falta de concordancia entre gestos y ademanes utilizados al hablar, entre otros y que son corrientes en el día a día en las aulas.

Erickson (1990) ha dicho que los adolescentes en el proceso de búsqueda de su identidad quieren ser oídos y considerados parte de su sociedad. Es decir, necesitan ser aceptados y sentir, pues son parte del mundo moderno, tienen capacidad de hacer aportes importantes al desarrollo social; no obstante la dinámica educativa, a lo largo del tiempo, ha determinado que los contenidos prioritarios de la enseñanza no son aquellos que han de desarrollar todas las capacidades del ser humano, sino los necesarios para superar las pruebas de acceso a la Universidad, sin tomar en cuenta que la enseñanza debe ser para todos, independiente de sus posibilidades profesionales.

La falta de interés de los y las estudiantes, así como la pertinencia del Sistema educativo ha llevado al país a una seria crisis en el sistema educativo formal con respecto a la ausencia y el retiro de los y las jóvenes de la enseñanza secundaria y que aumentó por tercer año consecutivo, de acuerdo con datos suministrados por el Décimo tercer Informe del Estado de la Nación (2007).

Como resultado del estudio “Pertinencia de la educación secundaria en Costa Rica” (MEP-PROMECE, 1994), a los adolescentes les es ajeno, inoportuno e inoperante el servicio educativo del país; es decir, no toma en cuenta sus necesidades e intereses por lo que se dice que no está siendo útil ni pertinente para su vida actual y para su desempeño futuro, en otras palabras “la educación secundaria no ofrece a los estudiantes la posibilidad de desarrollar las habilidades competitivas que el mundo actual les demanda” (Badilla, 1998, p.293).

Por otro lado “La enseñanza tradicional se ha estructurado en segmentos aislados y estos a su vez, en cuerpos teóricos más partitivos que han simplificado la realidad pretendiendo que la y el estudiante realicen por sí solos lo que el saber establecido no ha podido resolver: el abordaje de la realidad con su complejidad a sabiendas de que se debe saber actuar en la complejidad o sea, dar respuesta a problemas y situaciones que nunca en la vida se presentarán de forma simple” (Zabala y Arnau, 2007, p.127) y que la sociedad demanda una respuesta real, pronta y de calidad a la funcionalidad de los aprendizajes, a una problemática educativa que ya tiene rato y está afectando directamente el desarrollo social de los y las estudiantes costarricenses pues la universidad se está replanteando profundamente su estructura y sus contenidos.

En el campo de la educación, organizaciones como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la United Nations Educational, Scientific and Cultural Education (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) concretan que la función de la escuela debe consistir en la formación integral de la persona con el fin de que sea capaz de responder a los problemas que la vida le planteará, copartícipes de aforismo de Montaigne “Formar cabezas bien hechas, no cabezas bien llenas” Zabala y Arnau (2007, p.27).

Cuando en el aula se organizan determinadas actividades orales, como exposiciones, debates, conferencias, al concluir ese tipo de trabajo, no satisface e incluso, a veces, más bien son consideradas como algo que viene a romper la organización habitual de las clases, casi como una pérdida de tiempo. Y es que, efectivamente, resulta difícil establecer los objetivos de una actividad oral y, sobre todo, establecer los criterios para su evaluación. Gran parte del problema reside en que se realizan actividades sin haber reflexionado antes sobre las características del uso oral de la lengua, como sí se hace cuando se trabaja en literatura o gramática. Falta un marco teórico y metodológico que dé sentido a la práctica docente en este campo y, de ahí, ese sentimiento de impotencia o de desorientación que, muchas veces, embarga a los y las docentes de Español.

El desarrollo de la Competencia Comunicativa, desde el enfoque comunicativo, permite la realización y el desempeño individual, social, cultural y económico de todo ser humano como hablante y por ende, de la sociedad a la cual pertenece y ésta es una de las prioridades que se resaltan en el Programa de Español para Educación Diversificada, regulado por el Ministerio de Educación Pública (MEP) pero que se ha tratado de desarrollar únicamente en las habilidades de la expresión escrita y la lectura porque en las habilidades de la expresión oral y la

comprensión auditiva a nivel de educación diversificada, según la Asesoría Nacional y la Regional de Español no hay estudio alguno que oriente o contribuya con su desarrollo, a pesar de que uno de los objetivos es “hacer que los educandos pierdan el miedo a comunicarse oralmente, facilitándoles a conseguir ligereza mental para estructurar rápidamente un mensaje y abundante vocabulario con precisa articulación pues la comunicación oral es vista como una herramienta fundamental para desenvolverse en la sociedad y proyectarse a todos los ámbitos sociales.

Desde el área de Español, como lengua materna, específicamente desde la comunicación oral y la comprensión auditiva, se puede llegar a despertar en los y las estudiantes su responsabilidad para desempeñar un papel activo dentro de la sociedad y contribuir con su madurez crítica como ciudadanos que se incorporan al mundo laboral o al universitario.

De aquí que se busque con este estudio indagar: ¿Cómo desarrolla el o la docente de Español la expresión oral y la comprensión auditiva en el aula como parte de las Competencias Comunicativas, en los y las estudiantes de educación diversificada, de colegios públicos de la provincia de Cartago; a la luz del Enfoque Comunicativo y de los Programas de Estudio de Español vigentes en el 2009; así como su capacitación?

Los subproblemas planteados son los siguientes:

- 1.2.1** ¿Cuáles son las actividades didácticas realizadas por el o la docente y que permiten el desarrollo de la comprensión auditiva y la expresión oral del estudiantado de Educación Diversificada, a la luz del Enfoque Comunicativo y de los Programas de Estudio de Español vigentes en el 2009?

- 1.2.2** ¿Cuáles son los recursos didácticos utilizados por el o la docente, y que permiten el desarrollo de la comprensión auditiva y la expresión oral del estudiantado de Educación Diversificada, a la luz del Enfoque Comunicativo y de los Programas de Estudio de Español vigentes en el 2009?
- 1.2.3** ¿Cuáles son las técnicas evaluativas utilizadas por el o la docente y que permiten el desarrollo de la comprensión auditiva y la expresión oral del estudiantado de Educación Diversificada, a la luz del Enfoque Comunicativo y de los Programas de Estudio de Español vigentes en el 2009?
- 1.2.4** ¿Cuál ha sido la capacitación recibida por el o la docente y que permite el desarrollo de la comprensión auditiva y la expresión oral del estudiantado de Educación Diversificada, a la luz del Enfoque Comunicativo y de los Programas de Estudio de Español vigentes en el 2009?
- 1.2.5.** ¿Cuál sería una propuesta de lineamientos que contemple actividades didácticas, recursos didácticos y técnicas evaluativas desde el enfoque comunicativo y que permita a la o el docente de Español guiarse en el desarrollo de la expresión oral y la comprensión auditiva del estudiantado de Educación Diversificada?

1.3. JUSTIFICACIÓN

*“La palabra tiene dos fases constitutivas
indisolubles: acción y reflexión, ambas en
relación dialéctica establecen la praxis de
ese proceso transformador que permite
al individuo humanizar y transformar al
mundo”*

Paulo Freire (1969)

Este apartado está dividido en las tres principales razones que justifican el porqué de la presente investigación:

1.3.1. Importancia de desarrollar la Competencia Comunicativa

Muchos de los conflictos de convivencia que se producen en los centros de secundaria entre estudiantes tienen su origen en las estrategias unidireccionales y la dificultad del o la adolescente para captar el significado intencional de los mensajes.

Recuérdese que en esta etapa del desarrollo también decrece la capacidad de comprensión auditiva (Cassany y otros, 1994) y los y las jóvenes necesitan saber cuándo, cómo y qué escuchar, así como reconocer qué efecto tiene en los demás lo que dicen o hacen, acentuada por la misma edad y sus múltiples facetas.

La Competencia Comunicativa no se desarrolla espontáneamente, sino que debe ser promovida y planificada de manera consciente por la misma acción educativa. De aquí que la educación secundaria deba asumir el papel protagónico que le corresponde en la preparación de los y las jóvenes actuales.

La comunicación ha sido vista como aptitud, capacidad y sobre todo como actitud, pues, como lo dice Kaplún (1998 b) supone cultivar la voluntad de comunicarse con otros interlocutores y ser empáticos por lo que todo ser humano, como comunicador social que es, debe estar capacitado para hacer uso de su competencia comunicativa en cualquier situación de la vida que se le presente, esto contribuirá con su desarrollo como hablante competente. Para ello es necesario que además de cultivar la empatía conozca y domine:

- Los conocimientos acerca de la propia lengua que permiten construir o comprender enunciados gramaticalmente aceptables.

- La paralingüística (gestos que acompañan los enunciados orales)

- Las competencias culturales (vinculadas con los conocimientos de cada persona sobre el mundo y las competencias ideológicas (sistema de valores)

- Las competencias discursivas (variedades discursivas que circulan socialmente) Por ejemplo cuando se lee una noticia y se pide a los lectores que contextualicen el tema).

De aquí que se haya decidido investigar sobre las actividades didácticas, recursos didácticos y técnicas evaluativas, que se practican dentro del aula, que inciden en las prácticas orales, dando énfasis a la comprensión auditiva y a la expresión oral, con el fin de comprobar si en realidad se está capacitando al estudiantado, desde la educación formal, en el desarrollo de su habilidad comunicativa para lograr con ello ser comunicadores sociales exitosos, igualmente indagar sobre la capacitación que los y las docentes han tenido en este campo.

Lo anterior porque, si bien es cierto en los Programas oficiales de Español, del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, se ha pedido que el y la estudiante elaboren resúmenes, cuadros sinópticos, paráfrasis y síntesis; que realicen debates, exposición de temas y muchas actividades más que se llevan a cabo en el aula, es criterio de la investigadora que aún no se les ha dado a estas actividades un significado desde el punto de vista de la funcionalidad comunicativa. Ellos y ellas lo hacen, pero la mayoría de las veces sin saber cuál es el fin principal, dentro de su formación social y cultural.

Se da un gran énfasis a la disciplina, sin sentido aparente, sin explicaciones, así como a la enseñanza de conceptos y reglas, como ya se dijo, inútiles en ocasiones, descontextualizados y aprendidos de memoria en otras y se deja de lado la perspectiva comunicativa, amplia combinación de lo estructural y lo funcional.

En el caso del debate, por ejemplo, lo importante no es que sepan definir qué es un debate, su valor radica en que el estudiantado se dé cuenta de que por medio de él puede formar y modificar una opinión personal acerca de un asunto de interés, cambiar la que ya tenía o bien confirmarla; reflexionar en torno a una cuestión que ya conoce pero sobre la que puede aprender más; en otras palabras, construir conocimiento. La investigadora coincide con algunos autores en que si se considera la enseñanza de emociones y actitudes en combinación con saberes escolares, se estará dando un gran paso en la verdadera formación del ser humano.

En resumen, enseñar lengua hoy tiene que ver, entre otras cosas, con:

- La formación de valores morales y personales
- Una educación más formativa que informativa
- Las actitudes y expectativas tanto del profesor como de los alumnos
- El desarrollo de una posición analítica y crítica
- El análisis y la educación de emociones
- La equidad.

1.3.2. Efectos del desarrollo de la Competencia Comunicativa (comprensión auditiva y expresión oral) en la educación diversificada.

A lo largo de varios años de trabajar con estudiantes universitarios, para la investigadora y cuerpo de colegas, ha sido digno de atención el porqué cuando el estudiantado llega a la educación superior le es difícil poder expresarse en forma oral frente a sus compañeros y profesores, así como exponer sus puntos de vista sobre diferentes tópicos, máxime cuando se tiene que la expresión oral y la comprensión auditiva son dos de las aristas del Programa de Español para educación diversificada.

De acuerdo con el informe final del Seminario Educación Secundaria, retos para el Siglo XXI, referido por Badilla (1998) en Costa Rica el sistema educativo, desde hace varias décadas, se ha venido separando del desarrollo nacional. Ha dejado de ser un instrumento directo de movilidad social y desarrollo cultural; se ha alejado de su función educativa propiamente dicha: *la potenciación del sujeto; ayudar a cada individuo a reconstruir conscientemente su pensamiento y actuación.*

López Valero (1998) afirma que el estudiante de secundaria llega al aula con conocimientos generales de su lengua, pero necesita

profundizarlos, ampliarlos y afianzarlos para resolver sus problemas cotidianos. De aquí que la función del profesorado, consciente de que el alumnado es el centro de su actividad de enseñanza, debe ser garantizarle su propio aprendizaje, lo que lleva a un entendimiento de la enseñanza como un proceso activo en donde ambos interactúan, por lo que también conduce a un cambio de actitud del docente, pasando de la simple transmisión a la investigación y discusión del conocimiento.

Como lo afirma Alarcos-Llorach (1998, p. 35) “El español que hablamos o escribimos depende de cómo lo hayamos aprendido y sobre todo, de cómo nos lo hayan enseñado”; actualmente se perciben limitaciones en el uso de la lengua materna lo que deja ver una carencia cognitiva en la formación básica, de acuerdo con el Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (1999).

Igualmente la desesperanza que se apodera de los y las docentes cuando a pesar del esfuerzo a nadie le interesa o simplemente no entienden. ¿Será porque la gramática y la literatura son asunto de especialistas y a los alumnos no les resulta un aprendizaje significativo? Preguntas similares menciona Azevedo, citado por Brito y Mekler (2000) y Requejo (2003).

Para una comunicación eficaz, clara y adecuada son imprescindibles procedimientos de clarificación mental por lo que el estudiantado debe ejercitarse en el manejo de las cuatro operaciones lógicas: análisis, síntesis, actitud dialéctica y juicio crítico, puesto que al comunicarse no solamente se hace alusión a objetos o hechos, sino que también en determinadas circunstancias lingüísticas y extralingüísticas se ejecutan acciones; así por ejemplo (Ministerio de Educación chileno, 2004) decir “yo acepto” en el matrimonio, refiere no solo a decir algo sino que también hay un hecho con consecuencias explícitas para quien lo dice.

Se tiene que la educación secundaria, actualmente, no es pertinente ni siquiera para las características de desarrollo e intereses de los y las adolescentes, ni tampoco en el contexto de la ciencia, la tecnología o la cultura. Como lo llama Guevara, citado por Maqueo (2005, p. 3) los efectos de la educación están a la vista en el fracaso escolar y en su secuela y resultados: un ser profundamente desvalido para enfrentarse a la vida “...el analfabetismo funcional y emocional en adultos escolarizados”, concepto que refuerza y completa Ruiz (2006) cuando dice que permanecer en el sistema educativo y no adquirir las competencias necesarias para su desarrollo no es una buena inversión ni para el educando como sujeto ni para el estado como generador económico – social.

Es importante explicar que para esta investigación se ha escogido únicamente el nivel de diversificada (décimo y undécimo año) porque como lo dice Owens (1996) citado por Papalia y otros (2005) es ya sabido que la consecución de estas capacidades comunicativas se sitúa aproximadamente entre los 16 y los 18 años; cuando la y el joven promedio conocen aproximadamente ochenta mil vocablos que se complementan, dentro del proceso evolutivo, con la consolidación del pensamiento formal y la construcción de oraciones compuestas con el fin de expresar relaciones lógicas entre enunciados y que ha ido gestándose a lo largo de la secundaria obligatoria.

En el 13^{er} informe del Estado de la Nación (2007) se hace referencia a que un alto porcentaje de los y las estudiantes de educación diversificada en el país, están abandonando las aulas por no encontrar motivación alguna por lo que se sugiere una revisión de los programas educativos ya que cuando los jóvenes no concluyen la educación formal es la sociedad quien lo padece pues disminuyen los ingresos a la vez que

se incrementa la delincuencia, la vagancia y hasta la drogadicción. La investigadora considera que este es uno de los motivos más importantes para que desde el área de Español, que tiene a su cargo el desarrollo de las cuatro habilidades de comunicación y del razonamiento verbal se entre a una revisión urgente.

La experiencia de la investigadora le permite hoy afirmar que para los y las docentes de Español no es un secreto las tan trilladas frases de los alumnos sobre sus experiencias durante las lecciones: “una pérdida de tiempo”, “el sin sentido que fue”, “las oraciones compuestas no me sirven para nada”, “el paradigma verbal no sé para qué sirve si ni siquiera usamos el vosotros y mucho menos el tal subjuntivo”. Y si se ve desde la literatura igualmente aparecen preguntas como: ¿Qué me interesa lo del narrador? ¿Para qué tengo que memorizar el tema central de tal obra? Hace muchos años que se escribió, por qué tenemos que leerla? y hasta, “Si en Bachillerato solo vienen dos preguntas sobre el Quijote y se sacan por contexto, por qué tenemos que leerlo todo?”

¿Por qué será que el estudiantado no menciona nada de la comprensión auditiva y de la expresión oral? ¿Se podría pensar que eso si les motiva?, ¿que sí son aprendizajes significativos y que han aportado en su desarrollo cultural y social?; pero ¿qué si sucede lo contrario?, si no lo han tratado en sus cursos y de aquí la deficiencia cuando llegan a estudios universitarios?

El problema está en descubrir qué aspectos gramaticales y literarios enseñar, cómo y cuándo hacerlo. Lo que no se debe hacer es enseñar la gramática o la literatura como un fin en sí misma sino dentro de un contexto apropiado y siempre que sea oportuno y pertinente hacerlo. ¿Podría acaso combinarse el punto de vista funcional con el estructural y lograr así una perspectiva comunicativa?

Fenómeno que no deja de ser extraño puesto que de acuerdo con estudios distantes en el tiempo pero ya muy conocidos como el de Rosales (1984) y el de Beltrán (2006) el habla es una habilidad que se adquiere desde recién nacidos con el balbuceo y el llanto y en los primeros años se desarrolla en forma acelerada, pero la realidad demuestra que cuando se ingresa a secundaria parece detenerse y hasta perderse. Requejo (2003, p.72) explica que “...la comunicación oral no se desarrolla espontáneamente sino que deber ser promovida de manera consciente y planificada por la acción educativa”.

Igualmente adquieren mayor habilidad para adoptar un planteamiento social, capacidad para entender puntos de vista de otras personas y para adecuar su propio lenguaje.

De acuerdo con observaciones realizadas en otros momentos, por la investigadora, a estudiantes universitarios de primer ingreso se puede decir que la mayoría de ellos cuando concluyen su educación secundaria no parecen haber alcanzado este objetivo, puesto que a la hora de querer expresar sus pensamientos enfrentan serios problemas, toda vez que su capacidad de comprensión auditiva es dificultosa, fracasando en su papel de ciudadanos críticos, tal y como se observa en los estudiantes que recién han ingresado en la Universidad y a quienes hay que empezar a capacitar en estos campos tan importantes para el desarrollo del ser social crítico.

Es importante desarrollar diferentes estrategias de comprensión del lenguaje oral y escrito puesto que no se habla de la misma forma en que se escribe; deben planearse objetivos que traducidos en procedimientos promuevan la imaginación, el juicio crítico y abran las puertas a la creación para recrear situaciones en las que se expresen

variedades léxicas o prosódicas, conforme a la procedencia regional, condición social, cultural, generacional, de los hablantes (MEP: 2005).

1.3.3 Cómo trabajar la expresión oral y la comprensión auditiva (escucha) en educación diversificada, de acuerdo con el enfoque comunicativo.

Igualmente, la investigadora comparte el criterio de Lomas y Osoro (1993, p.71) cuando dicen que este paradigma comunicativo se caracteriza porque “...su interés se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz; pone énfasis en los procedimientos más que en el producto, a la vez que integra el conocimiento formal del lenguaje y el instrumental adoptando una perspectiva cognitiva”.

Para Tusón (1994, p. 55) “No se puede pensar que el objetivo de la enseñanza es formar gramáticos, filólogos o lingüistas, sino lectores y escritores, hablantes y oyentes competentes, personas que puedan funcionar con soltura en su entorno sociocultural y que puedan reflexionar en forma crítica sobre todo lo que implica el habla y la escritura”.

Doryan et al (1998, p. 206) dicen que “...los educadores deben convertirse en navegadores que provean meta-aprendizajes, esto es en guías para que el estudiante descubra cómo aprender. La institución educativa debe estimular en el estudiante la autonomía intelectual, social y moral que le permita responsabilizarse de su propio desarrollo” y esto solo se logrará si el perfil del docente ha tomado características diferentes a las de hoy.

Con respecto a la gramática, Américo Castro, citado por Lomas (1999, p.72) utiliza el siguiente símil para referirse a ella: “...así como el

estudio de la acústica y la fisiología no enseñan a bailar, la gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente”.

Labor primordial de la educación en las sociedades democráticas, según Pérez (1999) es que la función instructiva que utiliza la cultura académica debe cumplir dos propósitos: el perfeccionamiento de los procesos espontáneos de socialización que garantice la formación del capital humano y compensar las deficiencias de los procesos espontáneos de socialización con el fin de que todo ser humano pueda autogobernarse racionalmente.

Alarcos, citado por González (2001b) aduce que él no vacilaría en elegir el cultivo de la capacidad de expresión como fin primordial del trabajo docente por encima de todos los conocimientos gramaticales y literarios que se pueden transmitir a los alumnos, pues el mejor método para cultivar la lengua es hablar y escribir con corrección.

Marinkovich (2003) opina que el principal objetivo de todo hablante es comunicarse e interactuar con otras personas y aunque necesita una amplia gama de vocabulario y estructuras gramaticales, también necesita aprender a utilizar esas palabras y estructuras en diferentes situaciones, tomando en cuenta dimensiones lingüísticas y extralingüísticas. No obstante, en la época actual debido a diversos factores sociales que han repercutido en una considerable pérdida de interacción del niño con los adultos o con otros niños, el resultado viene a ser el mismo; habilidades comunicativas poco desarrolladas, en particular si se comparan con las habilidades tecnológicas y electrónicas.

Para la investigadora es preocupante observar como actualmente los y las infantes pasan más tiempo interaccionando con una máquina que con una persona y si a esto se añade la comunicación, el problema tiende

a crecer en proporciones alarmantes, por lo que surge la pregunta: ¿qué se está haciendo en las aulas, en donde los niños y niñas y jóvenes pasan la mayor parte del día?. ¿Qué se hace en el nivel de secundaria, nivel importantísimo en la definición de todo joven por su vida profesional, si también en el campo laboral las habilidades orales se usan mucho más que las escritas?

El entrenamiento oral, a medida que va avanzando la edad, es paralelo al entrenamiento en habilidades de escritura, pero su funcionalidad ha de ir adquiriendo características propias adecuadas a la situación. El hecho de tomar la palabra para hacer intervenciones largas; el hecho de hablar ante adultos no familiares; el hecho de dirigirse a un público amplio y no al corro de amigos; el hecho de dar cuenta de los conocimientos interiorizados explicitándolos de forma coherente, son algunas muestras de las demandas de discurso que se dan normalmente en el ámbito escolar.

Con frecuencia se cree que la expresión oral y la comprensión auditiva son destrezas pasivas por lo que se utilizan solo como instrumentos de ayuda, como complemento relajante o, en el peor de los casos, como algo que no se debe hacer en clase.

Al respecto Requejo (2003) plantea que:

Es frecuente oír todavía justificaciones y expresiones de culpabilidad (perder clases) cuando se planea dedicar tiempo a actividades orales. Y ello es debido sobre todo, a que los contenidos curriculares de lo oral no están aún suficientemente elucidados. Todavía no se han asentado en lo oral procedimientos tales como técnicas para abrir y cerrar una exposición, formas para intervenir en una conversación, selección de argumentos y contra-

argumentos acerca de un tópico dado; procedimientos para negociar, etc.

Entre los profesores y profesoras también persisten ciertos celos hacia la enseñanza de la lengua oral, como por ejemplo temor a que todo quede en un “hablar y hablar”, faltas de estrategias de planificación; desarrollo y evaluación de las actividades y sobre todo dificultades para ampliar su rol como enseñantes pues la actividad oral requiere una actitud más reflexiva y flexible, fundamentalmente de escuchas. (p.70)

Actualmente, el enfoque desde el cual se recomienda trabajar en el proceso de la adquisición del conocimiento es el comunicativo visto como un interactuar del habla y el texto en un proceso integral de construcción de significados y reconocimiento de que el sentido no lo da solo el texto (Aguilera: 2003) coincidiendo esto último con uno de los aspectos que le interesan al constructivismo cual es el de los conocimientos previos conceptuales o procedimentales, organizados coherentemente, considerados muchas veces como fundamento de la construcción de los nuevos significados y dando fundamento a una de las aristas más fuertes cual es que cuando se aprende algo no se parte de cero, sino que se construye el nuevo conocimiento a partir de lo que ya se sabe.

Para la expresión oral y la comprensión auditiva se requiere de una participación activa del oyente, así como de una formación integral. Vilá y otros (2005, p. 12) considera que “...la mejora de la oralidad (producción y recepción) llegará de la mano de prácticas culturales reflexivas que les ayuden a crecer y a desarrollar las capacidades cognitivas, discursivas y estratégicas para comunicarse en toda clase de contextos, sobre todo los que requieran una oralidad más especializada y formal”. He aquí el porqué

las clases de español como lengua materna son el espacio idóneo para lograrlo.

El trabajo cooperativo, la constante interacción, la oportunidad de expresar dudas y sentimientos mediante el diálogo, el análisis y la reflexión, ya sea a partir de uno mismo o de una lectura, abren muchas posibilidades para el desarrollo de las inteligencias personales, emocionales y de la formación de actitudes y valores, una razón más para que la clase de Español ya no esté llena de contenidos, sino del desarrollo de habilidades y destrezas que favorezcan y enriquezcan el avance integral de los alumnos.

Para Beltran (2006) el Enfoque Comunicativo es la expresión que hace referencia a la metodología y sus aplicaciones didácticas en el salón de clases, por medio de la cual el educando podrá alcanzar la Competencia Comunicativa.

Desde el Enfoque Comunicativo, la tarea de la escuela en general requiere del desarrollo de la oralidad del individuo, máxime cuando los nuevos sistemas de vida –televisor, condiciones familiares, medios electrónicos- entre otros, restringen las posibilidades de ejercer la fantasía, la creatividad y la curiosidad, elementos estratégicos de la comunicación oral.

De aquí que se necesita conocer los puntos en que se falla dentro del aula, en cuanto a la metodología propuesta por el Enfoque Comunicativo, para así poder capacitar en aquellas necesidades prioritarias que tengan los y las docentes.

Cada día son más abundantes los trabajos que plantea la enseñanza, no solo de la lengua materna desde el conocimiento del

sistema (descripción) sino desde el uso concreto (oral o escrito) que de ella se hace en la interacción con los demás. Ello implica un nuevo enfoque en el que han de converger otras disciplinas tales como la psicología, filosofía del lenguaje y la sociolingüística y éste es el “Comunicativo”.

Desde la perspectiva de la comunicación es importante proporcionar al alumno la información que se requiere para poder reelaborar o reconstruir los contenidos y dentro de ese proceso se debe incluir también la discusión sobre los problemas planteados, ya que esto da lugar a que se escuchen diferentes opiniones y se trabaje de manera cooperativa con la participación de todos puesto que los y las estudiantes deben comprender y procesar críticamente, desde su experiencia, la información que se les suministra en los mensajes; esto con el fin de favorecer la formación de un receptor activo, capaz de comprender e interpretar los mensajes; capaz de utilizar de manera sencilla los elementos y recursos propios de su lengua en su contexto real habitual.

Dentro del Enfoque Comunicativo es claro que se busca un estudiantado crítico y participativo, cuando el profesorado conversa con él no debe pedir respuestas sino que debe orientarlo y motivarlo a construir conocimiento progresivamente. Para ello debe recrear las condiciones comunicativas de modo espontáneo, amistoso y natural, utilizando enunciados, preguntas divergentes y abiertas.

Ambos, docente y estudiante, deberán tener iniciativa para la experimentación y capacidad para convertirse en auténticos agentes de cambio, con una visión integral de la sociedad y del mundo, con valores de responsabilidad cívica y colaboración, conscientes del papel que cada uno debe desempeñar como parte de una estructura.

Sánchez y otros (2003) aportan que la enseñanza de la lengua materna presenta una deficiencia comunicacional que se podría llamar “incompetencia textual” que no solo se manifiesta en la redacción sino también en el proceso de comprensión, al ser incapaz de captar las ideas temáticas e identificar diversos niveles de cohesión y coherencia.

Una enseñanza idiomática orientada por el Enfoque Comunicativo debe ofrecer experiencias de aprendizaje que lo adiestren en el uso de estrategias discursivas con fines pragmáticos. El trabajo en la clase se enfatiza en el desarrollo de las habilidades de comprensión y producción.

Concebir la enseñanza de la lengua desde un Enfoque Comunicativo remite, por un lado a una determinada concepción de la lengua y por otro, a una manera particular de enseñarla puesto que dicho enfoque está orientado a la acción. Se trabaja con contextos sacados de la vida real por lo que el alumno es el responsable de la tarea que está realizando, poniendo en funcionamiento todas las capacidades lingüísticas al estar motivado y adoptar en el aula una postura activa y con iniciativa; debe también tomarse en cuenta su progreso durante todo el curso, por lo que se dice que su evaluación es continua e integral puesto que al comprender las cuatro habilidades: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión y producción escrita también se propone convertirlas en prácticas significativas para formar usuarios competentes de la lengua (Sánchez et al, 2003).

El nuevo planteamiento de la enseñanza de la lengua, dice Gómez (2004) conduce a replantear los objetivos y contenidos, reorganizar las actividades en el aula tomando en cuenta espacios, tiempos, materiales y estrategias.

Según Mauri, citada por Maqueo (2005) los y las estudiantes aprenden conceptos en forma significativa cuando tienen saberes personales y cuando el o la docente abandona su papel protagónico y adopta al alumno como centro del proceso.

La necesidad de aprender y reflexionar sobre el lenguaje, descubriéndolo en situaciones habituales a través de su uso efectivo, son algunas de las circunstancias con que los estudiantes tienen que convivir diariamente y que pueden generarse en el aula para motivar el uso lo más natural posible del lenguaje. Ellos y ellas deben conocer que hay diferentes niveles o registros del habla que se han de adecuar a los diferentes tipos y espacios sociales.

El centro educativo como tal es un espacio idóneo para incorporar muchos procesos de comunicación oral: solicitar un libro, pedir una certificación, matricularse en un curso, reclamar una nota, debatir las normas de convivencia, presentar un acto ante los padres, explicar una actividad a un grupo de compañeros, preparar una excursión, entre otros. El aula se debe convertir en el contexto idóneo donde el estudiantado asuma con frecuencia el papel de emisor y donde a través de los modelos suministrados por el profesorado y de su labor orientadora, construyan y resuelvan individualmente y en grupo diversas situaciones de aprendizaje.

La comunicación oral en toda su magnitud (expresión oral y comprensión auditiva) permite participar en debates y conversaciones, expresando sus ideas y opiniones con claridad, utilizando el nivel del lenguaje que mejor corresponda a los interlocutores, al contenido y al contexto, por lo que debe dársele todo el espacio posible dentro de las aulas y fuera de ellas, de aquí que en este trabajo se plantee investigar sobre los factores que inciden en su desarrollo, a la luz del Enfoque

Comunicativo en los programas de estudio de Español en la educación diversificada.

En resumen, en la educación formal la lengua no puede seguir siendo vista como el conjunto de reglas que hay que enseñar. Se debe volver los ojos hacia el desarrollo de una competencia comunicativa de los alumnos, mediante el Enfoque Comunicativo; ver la lengua como un conjunto de habilidades lingüísticas, pragmáticas y sociales.

La función de la Escuela, de acuerdo con la investigadora, es desarrollar en el aula esas habilidades atendiendo, entre otras cosas, a los usos verbales y no verbales y a las funciones de la lengua, sin abandonar sus aspectos formales. Pero como este aspecto ha sido poco desarrollado en la formación de los educadores a nivel nacional, (las dos universidades públicas que tienen a su cargo la formación de profesores de Español, solo tienen en su currículum materias opcionales de expresión oral) el Instituto Tecnológico, por medio de la escuela de Ciencias del lenguaje, ha tomado esta tarea y ha capacitado, en diferentes momentos históricos, por medio de cursos libres y de extensión a docentes de Español de la provincia de Cartago en el campo de la expresión oral y la escucha; de aquí que para la presente investigación se haya tomado la población de los colegios de esta provincia que tienen educación diversificada, en el entendido de que si es necesario continuar o profundizar esta capacitación se podrá hacer. Es importante resaltar que esta provincia también tiene como parte de las actividades de la Semana Cívica, en el mes de setiembre, el concurso de oratoria, en el cual participa el estudiantado de la región.

El siguiente diagrama resume el porqué se considera de gran importancia para el sistema educativo formal costarricense desarrollar la presente investigación:

Diagrama 1

**Importancia y Efectos de desarrollar la Competencia Comunicativa
(Expresión oral y la comprensión auditiva) desde el Enfoque Comunicativo**

Importancia de su desarrollo

- ▶ Conocimientos acerca de la propia lengua que permitan construir enunciados gramaticalmente aceptables.
 - ▶ Paralingüística (gestos que acompañan los enunciados orales)
 - ▶ Competencias culturales
 - ▶ Competencias discursivas
-

Efectos de su desarrollo

- ▶ Deberá conducir hacia:
 - el análisis
 - la síntesis
 - la actitud dialéctica
 - el juicio crítico
-

¿Cómo trabajar la expresión oral y la comprensión auditiva desde el Enfoque Comunicativo en educación diversificada?

- ▶ Participación activa del oyente
 - ▶ Formación integral
 - ▶ Trabajo cooperativo
 - ▶ Interacción constante
 - ▶ Facilitar espacios que permitan expresar dudas y sentimientos desde la oralidad
 - ▶ Facilitar el desarrollo de destrezas y habilidades que favorezcan y enriquezcan el desarrollo integral
-

1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general

1.4.1 Analizar cómo desarrolla el o la docente de Español la expresión oral y la comprensión auditiva en el aula, como parte de las Competencias Comunicativas, en los y las estudiantes de educación diversificada, de colegios públicos de la provincia de Cartago; a la luz del Enfoque Comunicativo y de los Programas de Estudio de Español vigentes en el 2009; así como su capacitación.

Objetivos específicos:

1.4.1.1 Determinar las actividades didácticas que realiza el o la docente de Español en el desarrollo de la comprensión auditiva y de la expresión oral del estudiantado de educación diversificada, a la luz del Enfoque Comunicativo y de Los Programas de Estudio de Español vigentes en el 2009.

1.4.1.2 Identificar los recursos didácticos utilizados por el o la docente de Español en el desarrollo de la comprensión auditiva y de la expresión oral del estudiantado de educación diversificada, a la luz del Enfoque Comunicativo, de acuerdo con los Programas de Estudio de Español vigentes en el 2009.

1.4.1.3 Determinar las técnicas evaluativas utilizadas por el o la docente de Español en el desarrollo de la comprensión auditiva y de la expresión oral del estudiantado de la educación diversificada, a

la luz del Enfoque Comunicativo y de acuerdo con los Programas de Estudio de Español vigentes en el 2009.

1.4.1.4 Determinar la capacitación que ha tenido el o la docente para el desarrollo de la comprensión auditiva y de la expresión oral del estudiantado, a la luz del Enfoque Comunicativo y de acuerdo con los Programas de Estudio de Español vigentes en el 2009.

1.4.1.5 Elaborar una propuesta de lineamientos que contemple actividades didácticas, recursos didácticos y técnicas evaluativas que permitan al o la docente de Español guiarse en el desarrollo de la expresión oral y la comprensión auditiva del estudiantado de Educación Diversificada, desde el enfoque comunicativo para contribuir con el desarrollo de la competencia comunicativa (expresión oral y comprensión auditiva) de este estudiantado.

1.4. LIMITACIONES Y DELIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Algunas limitaciones de la presente investigación son:

- Hay muy poca investigación costarricense sobre el área de la expresión oral y la comprensión auditiva y mucho menos en educación diversificada en el área de Español; lo poco que se encuentra es sobre expresión escrita.
- Los programas elaborados por el Ministerio de Educación Pública correspondientes a años anteriores al 90 no se encuentran ni siquiera en los archivos del Ministerio, lo que dificulta su análisis.
- Los colegios nocturnos no pudieron ser estudiados en su totalidad, debido a que se dificultó su acceso por diversos motivos tales como

reuniones de personal, exámenes y ausencia de la persona encargada de otorgar el permiso de ingreso.

Las delimitaciones de este estudio son:

- Esta investigación es de corte transversal y se desarrolló en el 2009.
- Con respecto a la ubicación geográfica- poblacional se desarrolló en los colegios públicos comprendidos en la región 5, de la provincia de Cartago, específicamente en la materia de Español con los grupos de educación diversificada.
- El estudio únicamente se trabajó en la provincia de Cartago, por lo que los centros educativos que pertenecen a la región educativa de Cartago pero no están ubicados geográficamente en ella, fueron excluidos.
- La población específica fueron los y las docentes de décimo y undécimo año de estos centros educativos, así como sus estudiantes y la Asesora Nacional y la Regional de Español.
- Se centrará en la temática de las competencias comunicativas desde la metodología del enfoque comunicativo que es al que hace referencia el Programa de estudios del Ministerio de Educación Pública del 2005; específicamente con el análisis a cómo se desarrolla la expresión oral y la comprensión auditiva en las aulas de Español.

Luego de haber planteado los objetivos que guiarán este trabajo, así como las limitaciones y delimitaciones se pasa a presentar seguidamente lo que es la teoría que fundamentará los principales conceptos que sirven de eje a la presente investigación.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

*La oralidad constituye el principal medio de
elaboración de las formas culturales y de la transmisión de
éstas
de una generación a otra.*

*El diálogo y la conversación constituyen
un medio de transmisión de los usos lingüísticos
de las rutinas comunicativas o de las opiniones
y los procesos de pensamiento que
se asocian a lo escrito en cada contexto.*

D. Cassany.

En este segundo capítulo se presenta la teoría que forma la base conceptual de la presente investigación y consta de los siguientes apartados:

A manera de introducción se hace un resumen histórico de la enseñanza de la lengua materna como instrumento esencial para la comunicación humana, la expresión del pensamiento y la interacción social. Sigue luego un segundo apartado en el que se presentan la definición y las características de Competencia Comunicativa, del Enfoque Comunicativo, de la expresión oral y la comprensión auditiva, desde dicho enfoque, para luego pasar a la metodología y recomendaciones de los programas de Español del MEP en Costa Rica, (actividades didácticas, recursos didácticos y técnicas de evaluación) así como de la capacitación de los y las docentes de Español en estas áreas.

2.1 La lengua materna como instrumento de interacción social

A lo largo de la historia el lenguaje y el proceso comunicativo, aunados a la capacidad del pensamiento, han sido de vital trascendencia para la concepción de cultura y sociedad pues es ya sabido que ellos conducirán a una mayor riqueza comunicativa. Maldonado (2006) dice que “...el proceso educativo con el cual el hombre empieza su camino hacia la humanización es el lenguaje” (p. 26).

La lengua siempre ha sido considerada como un instrumento esencial en la adquisición de los aprendizajes, en el desarrollo estructurador del conocimiento, en la interacción de las relaciones interpersonales y en la construcción de la identidad sociocultural de las personas y de los pueblos, siempre como un acto complejo de enunciación, es decir, como un encuentro comunicativo de dos o más

interlocutores, por lo que diversas disciplinas han dirigido sus esfuerzos hacia su estudio, desarrollo y pedagogía. El siguiente es un diagrama resumen, presentado por Lomas (1999, p.38) que resalta las diferencias entre los dos enfoques dominantes en el estudio del lenguaje, el *formal* y el *funcional*:

Diagrama 2
Diferencias entre el Paradigma formal y el funcional

Paradigma formal	Paradigma funcional
La lengua es un conjunto de oraciones	La lengua es un instrumento de interacción social
La función primaria de una lengua es la expresión del pensamiento	La función primaria de una lengua es la comunicación
La base psicológica de una lengua es la competencia lingüística (innata)	La base psicológica de una lengua es la competencia comunicativa (cultural)
El estudio de la lengua tiene prioridad lógica y metodológica sobre el de la actuación	El estudio del sistema de la lengua ha de hacerse en el marco del uso lingüístico.
Las oraciones de una lengua se han de describir independientemente de los contextos en que son usadas	Las expresiones lingüísticas han de analizarse en relación con sus contextos de usos.
La sintaxis es autónoma y prioritaria respecto a la semántica y la semántica lo es respecto a la pragmática.	La pragmática es el marco englobador de la semántica y ésta lo es de la sintaxis.
Los “universales lingüísticos” son propiedades innatas del organismo humano. El niño construye la gramática a partir de sus conocimientos innatos sobre unas entradas de datos lingüísticos bastante restringidos y asistemáticos.	Los “universales lingüísticos” se explican en términos de <i>i)</i> fines de la comunicación <i>ii)</i> situaciones lingüística y <i>iii)</i> constitución psicológica de los usuarios. El niño descubre el sistema subyacente al uso a partir de una entrada de datos estructurados en contextos naturales.

Fuente: Lomas (1999, p.38)

Batjín (1986) citado por Díaz y Caballero(2003) opina que la lengua más que un sistema de sonidos, unidades de significado y sintaxis, más que una herramienta para transmitir significados es un comportamiento social y la sociedad moldea la lengua, a la vez que la praxis del lenguaje genera transformación social.

“El lenguaje, considerado como una capacidad innata de la especie humana, que se actualiza en el proceso de adquisición de una lengua

determinada, le permite al individuo la apropiación del sistema de reglas de la lengua, entendida como un aparato formal” (Lomas et al. 1993, p. 25), pero no es simplemente un instrumento para expresar lo que uno piensa y aprende, sino una forma de actividad regulada y pública, por lo que se dice que no requiere bases cognitivas sino sobre todo situaciones comunicativas. Poco después del nacimiento, el adulto concede al bebé la función de interlocutor y atribuye intencionalidad a sus gestos y a su mirada, este acto del habla, Niño (2008, p.51) lo define como “...la mínima unidad de acción en que se pone en uso la lengua”.

Méndez (1994) lo percibe como un sistema o conjunto de sistemas de comunicación constituidos por diversas manifestaciones del pensamiento (dibujos, gestos, sonidos, movimientos, procesos culturales, entre otros) pues tiene como función principal la relación entre semejantes y en virtud de esta función adquiere las características propias del lugar dictadas por las circunstancias, la época, costumbres, ambiente, entre otros elementos.

Ramos (1998) es del criterio que el lenguaje integral deber verse como una filosofía basada en principios científicos y humanísticos tanto por su carácter unificador como por su doble función de comunicación y representación.

Lomas y Osoro (1993) afirman que la Teoría de los actos del habla formulada por Austin en 1962 e inspirada en los procedimientos comunicativos, ya citados, propone una explicación del uso lingüístico basada en la observación de que cuando se produce un enunciado se realizan simultáneamente tres actos o actividades:

- a. El locutivo: la expresión de una oración con un sentido y un referente determinado en donde se aplican las reglas

gramaticales y se da un significado proposicional; en otras palabras, el significado literal.

- b. El ilocutivo: la producción de un enunciado en virtud de una fuerza convencional que se asocia a la expresión, a la intención, a la fuerza ilocutiva. Es la finalidad con la que se lleva a cabo dicho acto (puede informar, advertir, mandar, amenazar, pedir, ofrecer, perdonar, insultar).
- c. El perlocutivo: el efecto que se produce en la audiencia. Son los actos que se realizan como consecuencia de los ilocutivos por ejemplo la respuesta que dé el oyente a una amenaza.

De estos, el segundo es el centro de atención, puesto que de acuerdo con la fuerza convencional y dependiendo del contexto su significado literal va a cambiar.

De aquí que se considere que el lenguaje oral no es una habilidad aislada sino que se encuentra dentro del conjunto de funciones y conductas que posibilitan la comunicación y las operaciones mentales que además tiene implicaciones educativas y terapéuticas que resulta necesario redefinir aunque no desligar.

Para Casado (2003) la necesidad de seguir las directrices científicas, entre las que se encuentran el realizar estudios integradores, es una nueva forma de acercarse al estudio del lenguaje, puesto que dicho estudio no tiene fin y constantemente se produce un aumento en vocabulario y enriquecimiento, con nuevas aportaciones expresivas a pesar de que aún existen dificultades conceptuales y metodológicas en torno a su objeto, criterios que se complementan con el pensamiento de Freire quien en su *Pedagogía del oprimido* (2008) dice que la palabra

tiene dos fases constitutivas indisolubles: acción y reflexión, ambas en relación dialéctica establecen la praxis de ese proceso transformador al que aduce Casado, referido anteriormente y que permite al individuo humanizar y transformar al mundo.

Actualmente no existe ninguna teoría universalmente aceptada como explicación a la adquisición del lenguaje; no obstante se pueden destacar:

- a. *El Innatismo, de Chomsky*: en el cual el papel del ambiente es el de ser desencadenante de estructuras ya establecidas e internas del organismo, a la par de la competencia lingüística capacidad individual y colectiva de todo ser humano.
- b. *El Constructivismo*: en donde el lenguaje resulta de la acción constructiva del sujeto.
- c. *La Comunicación e Interacción*: Las etapas por las que atraviesa el desarrollo del lenguaje están sujetas a cierta flexibilidad en función de las características de los y las infantes lo que dificulta su delimitación en el tiempo.

Tuson (1994) es del criterio que son tres las dimensiones básicas, las cuales no se pueden ver aisladas, sino por el contrario en una sola integración:

- a. Forma (que conduce el vocabulario y la sintaxis)
- b. Contenido (mensaje)
- c. Uso (que es lo pragmático y tiene que ver con la competencia comunicativa)

El aprendizaje constituye un proceso consciente que implica en el aprendiz un conocimiento reflexivo y práctico, concepto que refuerza el pensamiento citado de Freire. Supone una actividad metalingüística y metacomunicativa, (Lomas, 2002).

La adquisición o apropiación de una lengua constituye un proceso inconsciente porque la interiorización de las reglas y las normas sobre su uso se producen sin que el individuo tome conciencia de ello, igualmente que no se adquiere un saber sobre la lengua sino que se ejecuta un “saber hacer con la lengua” como lo llama Lomas (1999).

Para Cassany (1994) una lengua es la manifestación concreta que adopta en cada comunidad la capacidad humana del lenguaje. No se puede hablar de lengua sin hablar de sociedad, sin tener en cuenta que la lengua es un hecho social y que todos los demás hechos se vinculan a ella; concepto que refuerza la posición de Lomas et al. presentado en el Diagrama 2.

Para Vigotsky (1979) entre el lenguaje y el pensamiento existe una relación dinámica continua que se origina, cambia y crece durante la evolución del ser humano – teoría conocida como ZDP (zona de desarrollo próximo)- y que influenciada por el carácter social del aprendizaje es un proceso complementario interrelacionado entre sí y con otros aspectos tales como los psicoevolutivos, afectivos, sociales y motrices. Hablar es una actividad social que progresivamente y a través de la comunicación se interioriza y se convierte en pensamiento.

Para el mismo autor el ser humano tiene una intención comunicativa clara y el lenguaje, como ya se dijo, surge en el marco de la comunicación. Desde la comunicación prelingüística de la sonrisa y el llanto, pasando por el balbuceo, hasta llegar al habla más comprensible. También establece que “Para la adquisición del lenguaje, no solo se requiere de bases cognitivas sino sobre todo de situaciones comunicativas ya que el lenguaje es antes comunicación que representación y que desarrollo del conocimiento humano” (p.48).

Watzlawick (1995) citado por Díaz y Caballero (2003) aduce que no se puede no comunicar y que siempre en toda comunicación hay una parte referencial (contenido) y una parte conativa (relacional) las cuales dan significado al discurso.

De acuerdo con lo anterior, el Diagrama 3 resume los actos que se realizan simultáneamente cuando se produce un enunciado:

Diagrama 3
Actos del habla

Estudiosos	Actos		
Lomas, Osoro y Tusón	Acto locutivo	Acto ilocutivo	Acto perlocutivo
Tusón	Forma	Contenido	Uso
Watzlawick		Referencial	Conativo (relación)

El lenguaje es un hecho social que contribuye a configurar la estructura cognitiva y ésta a su vez, a través de sus esquemas y funciones, influye en la instauración de las relaciones interpersonales y por ende en la comunicación. En definitiva, desde una visión contextualizada el desarrollo psicoevolutivo, tanto del lenguaje como del pensamiento, es el resultado de las relaciones que el individuo mantiene con su entorno, es un proceso socialmente mediado.

Para el caso de esta investigación, en particular, esos estudios integradores se deben visualizar a lo largo de la educación formal en la producción del texto tanto escrito como oral, para ejercer la competencia comunicativa y dentro de ella, la comprensión auditiva y la expresión oral.

Para Rivera (2002) el lenguaje en su función comunicativa se fortalece al utilizarlo en el contexto de interacción en el aula y requiere de un docente informado y convencido de la importancia que encierra el fomentar el cultivo de las habilidades lingüísticas referidas a la comunicación, entre ellas el incremento del vocabulario; de aquí que según Nussbaum (1994, p. 121) “...el tratamiento de la lengua oral, incluyendo el incremento del repertorio verbal debe ayudar a los estudiantes a descubrir las formas de comunicación y a comprender la actividad lingüística que, de paso, ayudará a desarrollar la competencia comunicativa, tanto en la lengua materna como en otras lenguas”. Esto porque la comunicación oral, en la práctica actual, limita el vocabulario, a diferencia de la escrita que exige variedad léxica.

Los avances en los estudios de la lengua han permitido, según la Fundación Internacional de Talentos para la Vida, cambiar la concepción de lengua de un sistema de signos a producto de una actividad, lo que conduce a mirar y estudiar la lengua en uso, hecho que trae serias repercusiones en el campo didáctico, en donde debe verse un enfoque comunicativo que incluye varias habilidades, basadas todas en los ejes de la misma lengua: hablar, escuchar leer y escribir.

Para la investigadora hablar siempre va a ser un quehacer que atraviesa todas las áreas disciplinarias e implica poner en acción dos habilidades:

- a. Escuchar: desde donde se comprende un mensaje poniendo en marcha un proceso de construcción de significados.
- b. Expresar oralmente: transmitir una idea, pensamiento o concepto de manera clara y coherente, teniendo en cuenta la situación comunicativa real.

Según Lugarini (1995) dentro de las competencias del habla se encuentran *el escuchar* y el *expresarse oralmente* y como parte de cada una, señala la competencia técnica, la semántica, la sintáctica y textual, la pragmática y la selectiva.

Al considerar las definiciones que se tienen sobre lengua, es viable agregar que las capacidades a las que ésta apunta se pueden sintetizar en comprender y producir mensajes que respondan a las exigencias del momento, según la estructura secuencial, la intención comunicativa, el registro y el lugar social de producción, lo que facilita el fomento por el interés hacia la expresión individual, ya que la lengua no solo es parte de la cultura, sino también vehículo fundamental a través del cual se expresan las prácticas culturales y creencias de los grupos sociales.

Si bien, la finalidad principal de la enseñanza de la lengua materna es dotar al alumnado de los recursos de expresión, comprensión y reflexión para los usos lingüísticos y comunicativos que le permitan una utilización adecuada de los diversos códigos lingüísticos y no lingüísticos disponibles en situaciones y contextos variados (Lomas, 1996), los enseñantes de lengua materna y literatura deben revisar críticamente las prácticas pedagógicas pues tienen, como único sustento teórico de sus saberes prácticos, una tradición académica ligada a la teoría gramatical, al historicismo y al formalismo literario; los asuntos relativos a los actos del habla, a los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje, al significado cultural y al sentido ideológico de las diversas prácticas discursivas no forman parte del conocimiento “científico de las ciencias lingüísticas.

A través del tiempo el tratamiento de la lengua en el aula ha sido uno de los objetivos esenciales de la educación formal puesto que enseñar a leer y a escribir es la tarea propia y específica de la institución

escolar. No obstante, en este proceso no solo interviene el profesorado de Español sino también el de las diferentes áreas, así como los factores sociales, ya que el aprendizaje del español como lengua materna considera al lenguaje como un todo integrado (los elementos del código de la lengua, en el empleo del lenguaje en diversas situaciones comunicativas y su uso literario).

A continuación se presenta en el Diagrama 4 un resumen-histórico de este devenir:

Diagrama 4
Histórico del tratamiento a la actividad lingüística

Época	Disciplina	Características y representantes
Clásica	<p>Aportación de la retórica clásica:</p> <p><i>Grecia clásica:</i> Se dan tres tipos de acercamiento: <u>La filosofía</u> (relaciones entre el lenguaje y el pensamiento) <u>La gramática:</u> servía de clave para la comprensión de textos que luego eran propuestos como modelos del buen escribir <u>La retórica y la oratoria:</u> arte de persuadir y convencer a través del discurso oral.</p>	<p>Aristóteles: arte de descubrir los medios de persuasión</p> <p>Cicerón: vinculó la retórica a la didáctica que trata de la acción humana y de la intención del hablante en presencia de un auditorio.</p> <p>Quintiliano: considera que la educación de la capacidad discursiva es una parte fundamental de la formación del buen ciudadano “Vir bonus, peritus dicendi”</p>
Siglo XV		<p>Nebrija: “La letra no es otra cosa sino figura por la cual se representa la voz” (Paez y Jones, 1994)</p> <p>Se deja claro la existencia de dos aspectos básicos en el dominio situacional de la lengua: <i>el uso oral y el escrito.</i></p>
Siglo XIX		<p>Andrés Bello reconoce en la enseñanza del idioma su carácter instrumental y transversal porque inicia y prepara para todas las carreras de la vida.</p>
Siglo XX	<p>La Filosofía analítica o Pragmática filosófica</p>	<p>Aborda el estudio de la actividad lingüística entendiéndola como una parte esencial de la acción humana.</p> <p>60’s Saussure puso de relieve la importancia de la lengua oral frente al valor tradicional de la lengua escrita y la gramática.</p> <p>Luego surge la Gramática generativo-Transformacional con Chomsky. Se incorpora una metodología más creativa y que le da importancia al significado. Decía que las teorías eran incapaces de demostrar lo extraordinario de las oraciones individuales, además de atribuir a factores biológicos innatos los procesos de desarrollo del lenguaje en los y las infantes el lenguaje es entendido como un sistema de reglas y que el ser humano está dotado para su manejo en condiciones formales desarrollo.</p>

<p>La antropología lingüística y cultural</p>	<p>Relación entre pensamiento, lengua y cultura.</p> <p>A partir de aquí el cambio de perspectiva fue mayor, los aspectos semánticos empiezan a jugar un papel de gran importancia, así como todo lo referente a la teoría de la comunicación.</p> <p>El niño no solo conoce palabras aisladas sino las relaciones entre ellas y por tanto el sentido de los enunciados y de los condicionantes.</p> <p>Los británicos vieron la necesidad de enfatizar en otras dimensiones del lenguaje y enfocar la enseñanza de la lengua desde el punto de vista de una habilidad comunicativa en lugar del dominio de estructuras.</p>
<p>La etnografía de la comunicación</p>	<p>Tusón (1994) la ubica como una corriente de la antropología lingüística iniciada por Hymes y Gumperz. Utiliza el método de la observación participante para dar cuenta de qué estrategias utilizan los miembros de un grupo sociocultural para comunicarse y descubrir sus formas de relación.</p> <p>Plantea que la competencia lingüística se ha de entender como una parte del conjunto de conocimientos y habilidades que componen la competencia comunicativa que a su vez es parte de la competencia cultural. (Calsamiglia y Tusón, 2004)</p>
<p>La etnometodología</p>	<p>Parte de la constatación de que los seres humanos participan de forma regular en múltiples circunstancias que poseen una estructura compleja y elaborada.</p> <p>La realidad social se crea, se construye, se mantiene y se cambia a través de las interacciones en que las personas se involucran diariamente.</p>
<p>El interaccionismo simbólico</p>	<p>Considera que las interacciones son semejantes a los rituales por lo que están altamente estructuradas. Ha permitido proporcionar un soporte sociocultural a la explicación de los fenómenos orales, tal como se organizan en la vida social.</p>
<p>La sociolingüística</p>	<p>Se ocupa de la lengua en relación con sus usuarios (miembros de una comunidad sociocultural concreta en la que los usos lingüísticos y comunicativos están regulados. El individuo es el usuario concreto de la lengua, miembro de un grupo social y cultural determinado, que puede desempeñar papeles determinados, que posee un repertorio verbal determinado y compuesto por todas la variedades que es capaz de usar en su vida cotidiana.</p> <p>Se destaca la participación de Alvarez Méndez, quien señala la importancia de enseñar lengua no gramática.</p>
<p>Los enfoques discursivos y textuales</p>	<p>Desde su diversidad metodológica parten del estudio de unidades supra-oracionales para advertir que la significación se construye en el uso discursivo, en el contexto de la interacción social (la lingüística del texto, el análisis del discurso, la semiótica textual</p>

	<p>La ciencia cognitiva Tanto en los estudios en psicología evolutiva y psicolingüística de orientación sociocognitiva como en inteligencia artificial</p>	<p><i>Lomas (2006, p.45) “La psicolingüística nacida como consecuencia de la búsqueda de explicaciones sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje y sobre su uso, ofrece el interés de ocuparse de los procesos cognitivos implicados en los momentos de la comprensión o producción de los mensajes.</i> La psicología del aprendizaje, a través de los distintos enfoques integrables en una visión constructivista de los procesos de enseñanza, proporciona una base para entender los mecanismos del aprendizaje y de la construcción del conocimiento implicados en el aprendizaje lingüístico”. En general la ciencia cognitiva se ocupa de los procesos que subyacen a la adquisición y al uso de las lenguas.</p>	
<p>Posterior al S. XX</p>		<p>Criterio</p>	<p>Perspectiva</p>
	<p>Enfoque “formal”</p>	<p>Corrección</p>	<p>Normativa</p>
	<p>Enfoque lingüístico estructural</p>	<p>Analítico</p>	<p>Descriptiva</p>
	<p>Enfoque Semántico comunicativo (competencias comunicativas)</p>	<p>Funcional</p>	<p>Interacción del lenguaje</p>
<p>Todas tienden a integrarse en propuestas teóricas y metodológicas que intentan dar cuenta del complejo mecanismo que subyace a la producción y a la comprensión lingüística y no lingüística contextualizada y coinciden en:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Su voluntad de centrar el estudio lingüístico en unidades discursivas que no se limiten al marco oracional por considerar que la oración no es el núcleo a partir del cual es posible entender los fenómenos comunicativos 2. La atención a los aspectos pragmáticos de la comunicación que ligan los usos orales, escritos o iconográficos, así como los procesos cognitivos de adquisición y desarrollo del lenguaje a sus contextos de producción y recepción. 			

En síntesis, el lenguaje, al ser el portador de los conocimientos hace posible su fijación, intercambio y transmisión, además de que como actividad regulada y pública permite desenvolverse y realizarse en situaciones comunicativas por lo que debe estar en constante retroalimentación y no verse como una habilidad aislada o solamente lingüística, de aquí que deba visualizarse a lo largo de la educación formal, principalmente desde la expresión oral y la comprensión auditiva, contemplando lo verbal y lo no verbal o paralingüístico, como lo hacen ver los diferentes estudios mencionados en este apartado.

2.2 Programas de Español del MEP

Dada la importancia del lenguaje, señalada en el apartado anterior, la clase de Español reviste una importancia fundamental no solo por sí misma sino por su papel en la adquisición del conocimiento pues, como ya se dijo, la lengua es el medio conductor para la difusión de todo tipo de contenidos, por lo que todas las otras áreas o asignaturas del currículo también la necesitan.

A la vez, la educación tiene la tarea fundamental de promover una cultura de solidaridad, de justicia, de participación, de respeto hacia los demás, de defensa de los más débiles, de reflexión y diálogo, como lo dicen Zabala y Arnau (2007) así como el saber comunicarse con autenticidad y formar ciudadanos autónomos y que, para lograr esto, debe elaborar y hacer cumplir programas de estudio formulados para facilitar la formación integral de los individuos sin que sean frustración para el profesorado por estar sobrecargados y de difícil cumplimiento en su planificación; con una metodología adecuada y considerando también los factores para su planificación, por lo que, a manera de introducción de este apartado, la investigadora cree conveniente presentar el Diagrama 5 en la que ha resumido los principios básicos de la educación y que son a los que debe responder cualquier planteamiento.

Diagrama 5
Principios básicos de la educación

Principios	Definición y Características
Individualización	Cada sujeto es diferente a los otros pues es irreplicable y único, tanto en calidad como en cantidad. Cada individuo tiene sus propias particularidades físicas, biológicas y psicológicas.
Socialización	Es fin primordial de la educación como hecho social, el capacitar al individuo para que se integre en forma activa y comprometida con la sociedad en que vive, en otras palabras, el procurar la socialización del educando ya que el hombre desarrolla su comportamiento humano gracias a los otros seres que le rodean
Autonomía	Autonomía significa capacidad para tomar sus propias decisiones, para la búsqueda de información y construcción del conocimiento, para satisfacer sus propias necesidades y como un fin de la educación es hacer hombres libres y esto sucede en el tanto que ejerza su libertad consciente de sus propias limitaciones y posibilidades así como de las consecuencias de sus actos, el quehacer educativo consistirá en capacitar al educando para que progresivamente conozca y valore la realidad y para que sea autónomo y responsable.
Actividad	En el entendido de que nadie se educa ni aprende por otro sino que es el sujeto de su propia educación surge este principio, que no hay que confundir con activismo (actividad sin objetivos, sin plan de trabajo, sin guía)
Creatividad	Hacer cosas nuevas, creación personal.

Fuente: Gómez y Neira (1986)

Un programa de estudio es definido como el documento o instrumento que expresa las orientaciones fundamentales para la puesta en práctica del currículo, o sea, de las experiencias de aprendizaje mediante las cuales se responde a las necesidades educativas que tienen los educandos en Costa Rica (MEP, 1991, p.III) en otras palabras es una guía de carácter nacional que debe responder a:

¿Para qué se aprende y se enseña?

¿Qué se aprende y enseña?

¿Cómo se aprende y enseña?

¿Cómo determinar el logro en términos del aprendizaje?

En este trabajo de planificación didáctica las situaciones de aprendizaje comprenden las técnicas, procedimientos, metodología y recursos que se aplicarán para desarrollar las actividades didácticas que están implicadas en cada proceso, pero visualizadas de manera global y no como actividades aisladas por lo que se habla en general de 3 momentos o niveles, de acuerdo con Lomas (2006):

- a. El primero corresponde a la definición de un método general en donde se toman decisiones a la luz de las distintas fuentes disciplinares y psicopedagógicas en relación con un modelo didáctico descriptivo de los procesos de enseñanza aprendizaje.
- b. El segundo corresponde a la planificación estricta de la práctica; de acuerdo con el método diseñado se toman decisiones sobre la estructura general de las lecciones o unidades didácticas que darán lugar a las distintas programaciones del curso.
- c. Supone la previsión de los mecanismos de seguimiento y evaluación del propio proyecto didáctico que va a permitir establecer relaciones entre el método, las programaciones y los resultados de la práctica diaria. (p.55)

En el enfoque curricular actual se trabaja con la concepción de aprendizaje de Novak, citado por Ontoria et al. (2007) quien dice que el individuo es quien aprende, por lo tanto es un aprendizaje idiosincrático, autónomo; los objetivos se plantean como procesos que deben ser vividos y que permiten obtener el enriquecimiento personal producto de la experiencia de aprendizaje, pues apuntan hacia el logro de estructuras

mentales, habilidades de pensamiento, funciones y operaciones que deben desarrollarse en la vida social de cada individuo.

Por lo anterior, se busca responder a las anteriores preguntas con el fin de formar un ser provisto de potencialidades genéticas para desarrollarse armónicamente en interacción con el ambiente en las tres dimensiones del desarrollo humano: la cognoscitiva, la socioafectiva y la psicomotora, buscando siempre el mejoramiento de la calidad de vida humana, personal y colectiva. “Se debe educar para promover el desarrollo integral en un contexto dado” (MEP: 1991, p. IV) por lo que se concibe la educación como un proceso formativo, permanente e inherente a la persona humana, en contraposición con el enfoque tradicional en donde el aprendizaje era un producto únicamente.

El éxito de la educación se orienta hacia el procesamiento de aprendizajes de calidad, de aquí que aprender significa explorar, experimentar, descubrir, reconstruir en sustitución de repetir (fórmulas, datos, definiciones). La presencia de diversos niveles de información de procesos, lenguajes y enfoques apoya los procesos de abstracción y conceptualización propios de la etapa que vive el y la estudiante, por lo que se debe despertar la complejidad de los textos, sean éstos artísticos o científicos, se debe despertar su interés por el análisis, la observación y la síntesis, procesos que le permiten superar una concepción simplista de la realidad muy propia de la etapa de la adolescencia por la que pasa.

El aprendizaje es un proceso dinámico y significativo que se construye a través de los usos de la lengua, puesto que ésta es un instrumento de transmisión, de representación y de construcción del conocimiento. Goleman (1999) dice que hay dos momentos en esta construcción: *la construcción estática* que se da cuando se asimila la información en conexión con los conocimientos previos y que conduce a

un conocimiento enunciativo y *la construcción dinámica* cuando se da la asimilación del conocimiento conectado con los conocimientos previos más un proceso de elaboración y organización que conduce a la reestructuración de los ya existentes y que da un conocimiento procesual.

Al aprender, los individuos se apropian paulatinamente de las formas de hablar y escribir y el saber hablar es una destreza esencial en la vida de las personas que hay que aprovechar siempre en busca de un perfil en que se resalta el aprecio por el sistema democrático de derecho y pacifista que caracteriza a Costa Rica y que busca construir un ciudadano con plena participación social, consciente y crítico, fundamentación que se trata de alcanzar desde el MEP cuando dice en el Programa 2005:

Responsabilidad del Estado es el ofrecer una educación de alta calidad que contribuya a disminuir la brecha social y promueva la formación de personas capaces de discernir, de comunicarse inteligentemente con el mundo; por ende con la enseñanza de la lengua materna se busca propiciar el desarrollo de las potencialidades del pensamiento y la competencia comunicativa ya que sin un conocimiento adecuado de la lengua no es posible alcanzar ese desarrollo integral puesto que el lenguaje es un componente del medio sociocultural de la persona y su grado de dominio es uno de los factores de éxito o de fracaso en la comprensión de materias y en el desarrollo personal y social (p.11)

De acuerdo con lo anterior, la distancia entre la teoría y la práctica no debería darse nunca, sin embargo, se ve reflejada en la frecuente dificultad por convertir conocimientos académicos descriptivos y conceptuales, en acciones y predicciones eficaces. De aquí que los

procedimientos adquieran un papel relevante y promuevan la incorporación de destrezas y estrategias al tiempo que se liberan recursos cognitivos para acercarse progresivamente al conocimiento experto de un campo de dominio. Se sabe que la repetición ciega de una técnica puede resultar suficiente en condiciones estables y preestablecidas; sin embargo, resulta muy restringida su eficacia en términos de creatividad y flexibilidad en la resolución de situaciones problemáticas, abiertas, cambiantes, objetivos que se persiguen desde las Competencias Comunicativas.

De aquí que concebir la pedagogía del lenguaje desde perspectivas sociolingüísticas implica no solo una renovación teórica sino también metodológica, entendiendo la “metodología” como un conjunto de procedimientos (métodos y técnicas) que permite la consecución de los objetivos planteados en la acción didáctica siempre con el menor esfuerzo y el máximo rendimiento (Gómez y Neira, 1986) y en procura de la autonomía y la autoeducación, con el fin de que el o la estudiante incorpore a su comportamiento normas, actitudes y valores que le identifican como un verdadero ciudadano crítico, cuya meta sea el creciente respeto y tolerancia por el hombre mismo y la sociedad.

Para López e Hinojosa (2000) “Técnica” es el conjunto de acciones ordenadas dirigidas hacia el logro de objetivos concretos, por lo que se utilizan en un momento determinado del desarrollo de una situación de aprendizaje. Pueden alterarse tantas veces como se requiera, siempre y cuando el o la docente sea consciente de la necesidad de dicho cambio y busque actividades de aprendizaje que generen la empatía que requiere el proceso educativo. Se adquieren en función de las habilidades por lo que es recomendable utilizar más de una durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues así el estudiante podrá desarrollar diversos comportamientos. Dan la pauta para recorrer el camino trazado por el método.

De acuerdo con la investigadora, no existe técnicas “buenas o malas” sino más o menos adecuadas según los objetivos que se pretendan lograr y de acuerdo con las características y número de educandos a quienes se destinen.

Por otro lado, el método es la organización interna del proceso de aprendizaje, centrada en el estudiante. Ruiz (2006 a) lo define como el camino que construyen el o la docente y el alumnado para alcanzar un aprendizaje significativo, lo que deja ver un proceso consciente y seguro de aprendizaje.

Díaz (2004) afirma que una de las características del enfoque basado en Competencias es que se orienta el proceso para que la y el estudiante sienta e interiorice la búsqueda de soluciones a situaciones concretas y autoevalúe su actuación. La y el docente debe acompañar el proceso de tal manera que el estudiantado logre esa motivación e interés.

Para Sánchez (1999, p.19) “...el método define un camino para lograr unos fines determinados por lo que debe materializarse en actividades concretas que conduzcan a alcanzar esos fines; se puede decir que las reglas teóricas, sin práctica, se convertirán en método cuando se ejecuten”.

De acuerdo con Méndez (1994) es un orden que se concreta en un conjunto de reglas que puede abrir otros caminos. Puede o tiene valor por sí mismo, aunque no solamente contiene los pasos o reglas por seguir sino que también suele contener las razones por las que tales o cuales pasos son dados o adaptados.

Las estrategias son procedimientos y alternativas educativas que se aplican de modo controlado y planificado, dentro de un plan diseñado deliberadamente, con el fin de alcanzar un objetivo prefijado. Monereo (2005) citado por Zabala y Arnau (2007) la define como una acción

específica para resolver un tipo de problema contextualizado. El o la docente debe ser facilitador o facilitadora y no un obstáculo para alcanzar este objetivo, a través de un adecuado conjunto de técnicas, actividades, materiales y una capacitación, esto implica la adopción de metodologías abiertas, complejas, generadoras de conflicto, interrogantes, potenciales generadores de nuevos espacios mentales en el estudiantado.

Weinstein y Mayer, citados por González y Flores (1999) consideran las estrategias de aprendizaje como técnicas que pueden ser enseñadas para ser usadas durante el proceso, de esta manera, la meta de cualquier estrategia será la de afectar el estado emocional y afectivo y la manera en que el o la aprendiz selecciona, adquiere y organiza o integra el nuevo conocimiento.

Según Canale y Swain (1996) si se adopta el enfoque comunicativo para la pedagogía del lenguaje, las decisiones que se tomen sobre cada nivel de planificación, de acuerdo con la segmentación que presenta Lomas, y a la cual se hizo referencia líneas atrás, deberán respetar el principio general de coherencia; el diseño del programa deberá contemplar aspectos pertenecientes a la competencia sociolingüística (con los mecanismos de variación y dentro de los que se contempla la comunicación verbal y no verbal) y a la gramatical y dentro de estos es importante destacar:

- a. El concebir la escuela como una agencia de creación, producción y control simbólicos.
- b. El concebir las aulas como un subconjunto socio-cultural y comunicativo
- c. El cambio de la metodología de contenidos por la de proyectos pedagógicos de aula, trabajando basados en tareas.

- d. El trabajo con discursos de la vida diaria en las diferentes prácticas y estilos comunicativos.

Fernández (2006, p.1) dice que dentro de este enfoque se requiere "Maestros que hablan menos y escuchan más". Actualmente hay una tendencia de aplicar el método socrático a su interacción con el alumnado y cuyo resultado es que los y las docentes hablan menos y escuchan más. Este método consiste en hacer preguntas para conseguir que los y las demás hablen y lograr así comprender conceptos complejos. Se aspira a que ellos y ellas aprendan a pensar por sí mismos y a desarrollar el pensamiento crítico. Es por eso que muchos docentes opinan que ya no es posible atenerse a los métodos didácticos tradicionales.

Si se observa el escenario comunicativo en los Programas de estudio de Español a lo largo de los años, es claro el énfasis que se le da a la lectura y a la escritura como las actividades de aprendizaje más habituales; la producción y la interpretación de textos escritos están constantemente presentes en el trabajo académico formal, por el contrario, la parte oral, se ha caracterizado por una cierta improvisación, no obstante que, gran parte de las actividades escolares transcurren a través de intercambios verbales orales (se organizan actividades, se pregunta, se explica, se comenta, se pone orden, entre otras actividades).

Si se revisan los libros de texto que se utilizan en la enseñanza de la lengua materna se comprueba la presencia casi exclusiva de temas referidos al sistema fonológico del español, a la morfología de las palabras, al léxico, a las funciones sintácticas y a la historia literaria. De esta forma el aprendizaje se orienta al conocimiento, la mayoría de las veces, efímero de un conjunto de conceptos gramaticales y de hechos literarios cuyo sentido inicia y concluye en el superar con éxito la calificación académica, pero casi nunca por su valor de uso como herramienta de comunicación, de conocimiento y de representación de la

realidad. Ya filólogos como Gili Gaya (Ministerio de Educación y Ciencia, s.f) y Demonte (El País) escribieron sus reflexiones sobre los usos y abusos de la enseñanza gramatical en la enseñanza de la lengua. Para Lenz (1987) chileno, enseñar gramática y enseñar lengua son cosas muy distintas ya que la lengua materna no la aprende nadie según reglas de gramática. “No se siga creyendo en el valor práctico de un análisis gramatical hecho con términos técnicos cuyo alcance científico queda en tinieblas para los alumnos y a veces también para los profesores” (p.117).

A lo largo del tiempo, en el profesorado de educación formal ha existido la idea de que lo oral se adquiere de forma natural a tempranas edades por lo que no es necesario que el aprendizaje lingüístico se oriente hacia esas destrezas.

Según Calsamiglia (1994) “...la modalidad oral es natural, consustancial al ser humano y constitutiva de la persona como miembro de una especie” (p. 27); no obstante, no todas las manifestaciones comunicativas orales son naturales, muchas de ellas requieren de un alto grado de preparación y de elaboración y de esto se ha dado cuenta el ser humano desde épocas antiguas con la enseñanza de la retórica y la oratoria, como se vio en el esquema que aparece en el primer apartado de este marco teórico.

Para Lomas (1999) en las últimas décadas se ha puesto de relieve el auge de estas disciplinas que se interesan por el modo en que ocurren en la vida real los intercambios comunicativos de aquí que en el campo pedagógico las actitudes respecto a los usos orales comienzan a cambiar y se insiste en la conveniencia de una mayor atención pedagógica al desarrollo de la competencia oral en la escuela y el colegio, ya que si bien es cierto ellos y ellas saben hablar, esa habilidad se revela

como insuficiente o inadecuada en contextos de comunicación más complejos, en donde se requiere un uso oral más formal y elaborado.

Para Vilá, et al (2005) al contrario de lo que sucede con la gramática, la sintaxis o la historia literaria, la enseñanza del habla no ha sido objeto, en la clase de lengua materna, de una programación continua ni de una reflexión sistemática, tal vez porque la formación de los y las docentes – específicamente en filología, gramática o lingüística - y su trabajo didáctico exige un paradigma que permita dar cuenta del uso lingüístico, pero que también ofrezca instrumentos teóricos, descripciones generales y metodológicas para enfrentarse a la tarea de formar individuos competentes en el uso de la lengua oral, porque si bien es cierto, existen marcos conceptuales sobre la interlocución no se dispone de aproximaciones didácticas acabadas y como lo dice Lomas et al (2003) todos los humanos son iguales en lo que se refiere a la capacidad innata para el lenguaje pero su adquisición está sujeta a restricciones de tipo social y cultural.

Para la investigadora, el o la docente debe ser consciente de que en la mayoría de las ocasiones la comunicación en el aula se centra en su actividad, ya que suele ocupar un porcentaje bastante elevado del tiempo de docencia realizando su exposición continua, muchas veces iniciando incluso con la famosa frase: “comienza la clase de lengua (o de español), silencio por favor”, a pesar de que los y las estudiantes están ahí no solo esperando a ser enseñados sino que también hablan, escuchan, leen, escriben y “hacen cosas con las palabras” colaboran en la construcción del conocimiento. Para Lomas (2006, p 83) “...nada es más ajeno a la clase de lengua que el silencio y que por el contrario “hablar en clase” es el reto innovador que espera ser atendido”.

El o ella debe ser consciente de que saber la materia que se va a impartir, si bien es necesario, no es condición suficiente para propiciar el aprendizaje, que necesita metodología y además, aspecto esencial, ser modelo de habla para sus estudiantes; de que les está ofreciendo con la actividad verbal cotidiana ejemplos de uso lingüístico, que cuando sanciona sus formas de hablar y de escribir y valora lo que dicen y cómo lo dicen, está con esa parte del currículum oculto que traspasa de forma inconsciente o implícita el proceso de enseñanza aprendizaje, el cual es necesario que salga a la luz para que se convierta en objeto de negociación entre él o ella y sus estudiantes, Lomas (1999).

Igualmente, este autor afirma que las ciencias del lenguaje junto con las corrientes funcionales y discursivas que ven al discurso como lugar de encuentro semiótico entre las diversas manifestaciones textuales y las variables de orden situacional y contextual que regulan los intercambios comunicativos, han evolucionado en los últimos años de forma más acelerada, por lo que la educación debe contribuir a la mejora de las destrezas expresivas y comprensivas de quienes acuden a las aulas.

Por otro lado, el aula como escenario comunicativo, como realidad sociocultural donde los sujetos ponen en juego los instrumentos que tienen a su alcance para conseguir sus objetivos concretos, se ve como el contexto físico, el escenario, en el que el uso verbal (oral y escrito) es fundamental para negociar objetivos y finalidades a partir de las diferentes visiones que unos y otros tienen de lo que está sucediendo (Doryan et al.1998).

Por lo anterior se insiste en que el o la docente al ser partícipe en los actos comunicativos tiene que disponer de un grado bastante elevado de competencia comunicativa con vistas a poder realizar su función con eficacia, consciente de que su labor es la de ampliar, desarrollar y activar

esta competencia introduciéndolo en situaciones comunicativas con estructuras de participación similares o diferentes a las que se podrían suscitar en los entornos fuera del aula y a las que el estudiantado debe ir adaptándose, es importante resaltar que el o la docente en el aula debe cuestionarse sobre:

¿Cómo se habla en el aula? -¿Cuáles son las normas de interacción que regulan los diferentes eventos comunicativos en ese espacio?

¿De qué se habla en el aula? - ¿Cuáles son los temas más frecuentes, apropiados y quién los decide?

¿De qué y de quién depende que lo que se dice y el cómo se dice se critique?

La investigadora es partícipe de que esto es con el fin de que el o la docente pase a adoptar el papel de quien orienta, acompaña y observa a partir de lo que hacen y de lo que dicen los y las estudiantes para así analizar los procesos cognitivos que configuran los diferentes estilos de aprendizaje, consciente de que el uso de la palabra en el aula no es un derecho exclusivo del profesorado porque ya no basta con que el profesorado exponga un tema y pregunte de vez en cuando sobre los contenidos.

Para la investigadora, en las interacciones cotidianas es en donde se pone a prueba la competencia comunicativa porque el proceso de enseñanza-aprendizaje se produce a través de continuas interacciones comunicativas.

No obstante, para Pérez (1993) provocar la reconstrucción del pensamiento pedagógico implica la deconstrucción de los esquemas de

pensamiento y acción crítica y empíricamente consolidados. Aquí es importante resaltar que la instrucción individual tiene poco que ver con el desarrollo de la identidad individual de los y las estudiantes, es decir, con la adecuación a los modos de aprendizaje singulares y eficaces de cada individuo.

Según Lomas (2002) la carencia de descripciones generales aplicadas a la enseñanza, o sea referencias metodológicas que permitan un planteamiento global, es la mayor dificultad, según algunos profesores, cuando se pretende abordar el estudio de la lengua oral en el aula. La falta de instrumentos didácticos conlleva a menudo a un planteamiento intuitivo que conduce a exigir la producción de técnicas orales sin precisar objetivos, contenidos ni pautas que permitan al alumnado mejorar su expresión.

Por lo anterior, este autor, sugiere que el o la docente debe ordenar y dar sentido a los conocimientos y destrezas que posee el alumnado así como encauzar la curiosidad por la lengua y favorecer su comunicabilidad, dosificando desde las formas más elementales (las intuitivas) hasta aquellas en que se requiere saber hablar, escuchar e intervenir oportunamente.

La enseñanza no debe ser una mera transmisión de conocimientos sino la construcción del conocimiento por parte del estudiantado. En este cambio radical hay que reconocer la influencia de la psicolingüística con la interacción en la construcción del conocimiento, orientada por Vigotsky (1964) y el enfoque etnográfico, que propone un marco metodológico y técnicas que permiten entender a los grupos humanos, a partir de la observación de sus patrones de actuación en la situación comunicativa. De aquí que implica una posición ideológica muy abierta porque no se trata solo del reconocimiento de sus variedades discursivas

sino también de las y los estudiantes. “En lugar de callar a los estudiantes se debe estimular su participación activa en el uso del lenguaje oral” (Saxe, 1995, p.6). Para alcanzar un enriquecimiento constante debe existir una verdadera conexión entre la o el docente y el o la estudiante, un auténtico acto dialógico.

Freire (2007), con su pedagogía de la liberación, busca desarrollar en el aula un proceso de concientización y de liberación que permita comprender y transformar el mundo porque para él liberar es concientizar, es alcanzar un estado que se logra mediante los actos de comunicación; primeramente entrando en sintonía con el universo verbal de la comunidad, buscando palabras generadoras que permitan hallar un sentido vivencial para luego codificar en forma crítica y creativa con el fin de que los participantes se asuman como sujetos de su propio destino, pues así como se libera al educando, también se libera al educador ya que ambos son objetos de aprendizaje.

De acuerdo con la investigadora el marco conceptual que orienta la enseñanza del español, en los últimos lustros, organiza la asignatura a partir de cuatro procesos comunicativos fundamentales: *escuchar, leer, hablar y escribir*, pero estos a su vez, son actos de producción textual que implican acción y participación inteligente porque hasta el más simple como es la escucha requiere procesos de decodificación y una actitud crítica para poder ejecutarse.

Igualmente los cuatro abarcan más de lo puramente lingüístico, ya que integran conductas relacionadas con las motivaciones (componente motivacional) con que se asumen estos actos y con los conocimientos, ideas e información que se expresan y se reciben (componente conceptual). De manera simultánea, esos motivos y conocimientos se organizan y traducen al código lengua y aquí entran en juego, también

varios aspectos lingüísticos, tales como el *componente pragmático* que dice que es necesario adecuar el enunciado lingüístico según la situación comunicativa del caso; *el componente discursivo* que tiene que organizar el discurso oral y escrito; *el semántico* encargado de todas y cada una de las partes que tienen significado en el texto, sea este oral o escrito; *el léxico*, relacionado con un vocabulario variado; *el morfosintáctico*; *el notacional y el locutivo* que tiene relación con el ritmo, la velocidad, la proyección de la voz, gestos y en general todas las condiciones de la elocución en la oralidad.

Como ya se dijo anteriormente, un cambio de perspectiva de la pedagogía del lenguaje solo se logra si se aceptan los fundamentos sociolingüísticos porque estos permiten trascender las nociones teóricas que ocasionaron las limitaciones en los enfoques tradicionales.

Para alcanzar lo anterior Lomas (2002, p.71) propone que los procedimientos que se pueden tomar para analizar el uso oral son dos: “El primero consiste en estudiar los elementos contextuales que dan significado al producto lingüístico. El segundo es un análisis inmanente o interno del producto lingüístico para tratar de descubrir en él los indicios contextuales”. En otras palabras, una aproximación al contexto discursivo, a la estructura y organización de los intercambios verbales, o sea, la aplicabilidad de la competencia comunicativa.

El o la docente debe darse cuenta de hasta qué punto es realmente entendido y esto lo puede lograr prestando atención sistemática al alumnado como por ejemplo, haciendo intervenciones más breves, con preguntas y peticiones de paráfrasis, para verificar la comprensión de los significados fundamentales. Esto preparará al alumnado para la comprensión y servirá como una orientación de la escucha y como un

apoyo para centrar la atención sobre los elementos fundamentales del discurso (Lomas 1999).

Según Pérez (1993) el reto pedagógico actual de la escuela y por consiguiente de toda persona docente se sitúa en la formación del pensamiento y en el desarrollo de las actitudes y capacidades para actuar racionalmente. Debe penetrar en el núcleo de la dialéctica vista como lo que es, la reproducción y transformación de la cultura, promoviendo la enseñanza y el aprendizaje para la comprensión, puesto que la cultura del alumno y la alumna es el reflejo de la cultura experiencial de su comunidad, vinculada estrechamente al contexto.

Para López e Hinojosa (2000) la programación didáctica debe ser adecuada al entorno social y cultural; debe ser útil y servir al profesorado para organizar la práctica de la educación en las aulas y contemplar además de las actividades de enseñanza, en qué momento, de qué manera, con qué contenidos, con qué materiales didácticos cómo se va a organizar el escenario comunicativo del aula, por lo tanto, para vencer este reto en el trabajo de planificación didáctica cabe distinguir tres momentos o niveles:

- a. Definición de un método general
- b. Planificación estricta de la práctica
- c. Previsión de mecanismos de seguimiento y evaluación de proyecto.

La programación didáctica es ante todo una hipótesis de trabajo y nunca algo acabado y perfecto. En la medida en que de la evaluación de la práctica de la educación se deduzca la necesidad de introducir algunos cambios, habrá que modificar aquellos aspectos que se consideran inadecuados e incluir otros que quizá no estaban previstos Lomas (1999).

Es importante resaltar también la naturaleza de los conceptos, de los procedimientos y de las actitudes puesto que es muy diferente lo que se aprende por el estudio, la repetición y la memorización – contenidos conceptuales- de los referidos a procedimientos que requieren actividades con finalidades claras en las que el ejercicio continuado de diversas estrategias, técnicas y habilidades constituyen el eje. Los contenidos referidos a actitudes, por el contrario no se aprenden de manera inmediata; cualquiera que sea el caso sí es importante resaltar que los tres deben aparecer con el mayor equilibrio y la mayor vinculación posible entre ellos (Lomas, 1999).

De acuerdo con lo anterior y el acróstico de Hymes y Gumperz (1972) que aparece en el apartado del Enfoque Comunicativo, se puede decir que desde el plano propiamente educativo, las cuatro áreas principales que configuran la enseñanza del idioma son: el diseño del programa, la metodología docente, la formación del profesorado, incluyendo la capacitación y la confección de materiales didácticos que va de acuerdo con las actividades planeadas; marcando a lo largo de todas ellas los siguientes cuatro principios básicos que deben resaltarse en el ejercicio de la competencia comunicativa (Hernández , 1993):

Ambiente de aprendizaje: Incluye el espacio, las situaciones y debe estar en contexto con la vida real.

Para López Valero (1998) el aula deber ser un centro de estudio y de investigación, donde el conocimiento se va construyendo día con día, en otras palabras, es un verdadero laboratorio. Se debe convertir en el contexto social idóneo donde el estudiantado asuma con frecuencia el papel de emisor y a través de los modelos suministrados por el

profesorado y de su labor orientativa, construyan y resuelvan individualmente y en grupos situaciones de aprendizaje diversas.

Según este autor, también es necesario, además del ambiente físico, el psicológico con todas las vivencias intelectuales, estímulos y situaciones con la información relevante e interesante para los sujetos actores.

Rol del profesor: debe ser una persona activa y dinámica que desarrolle variedad de situaciones con diferentes actividades.

La creatividad del profesor hace que los estudiantes utilicen diferentes contextos creando un ambiente de aprendizaje agradable. De su poder comunicativo depende la naturaleza y la intensidad espiritual del ambiente de aprendizaje.

Al desempeñar su rol de facilitador debe:

- a. Conocer a cada alumno y a la institución
- b. Tener discernimiento y flexibilidad autocrítica
- c. Poseer capacidad de organización
- d. Poseer habilidad en el uso de técnicas audiovisuales
- e. Interesarse por temas culturales y de actualidad
- f. Crear recursos didácticos
- g. Actualizarse y capacitarse constantemente
- h. Ser guía, asesor y organizador en la conducción del aprendizaje.

El profesor o la profesora de secundaria tiene un papel decisivo en la formación de adolescentes, puesto que debe facilitar el desenvolvimiento y el desarrollo del pensamiento crítico. Objetivo que va

a lograr si las actividades de aprendizaje han sido diseñadas para provocar en los y las discentes una serie de experiencias de aprendizaje que conduzcan al cumplimiento del proceso planteado.

Rol del estudiante: Debe ser la persona en su totalidad no solo en su mente por lo que es necesario atenderlo en todos sus aspectos.

Es el sujeto principal del curriculum. Su función principal es la de ser comunicadores y negociadores de significados puesto que él o ella son los actores principales que mediante el proceso comunicativo asimilan el conocimiento. Al ser miembro activo de un grupo debe aprender por medio de la interacción con otros sujetos y actuar a la vez como negociador.

Interacción y negociación: Deben ser los procedimientos mediante los cuales el o la docente, así como el estudiantado, toman decisiones en conjunto con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que permite alcanzar una buena integración y por ende comunicación.

En síntesis, el abismo entre la teoría y la práctica está presente en la metodología que ofrecen los Programas de Español para el desarrollo de la expresión oral y la comprensión auditiva porque además de que se continúa dando énfasis a la lectura y a la escritura, la parte oral y la de comprensión auditiva están presentadas de una forma incoherente, además de que no se vislumbra siquiera una metodología abierta, ni generadora de conflicto y que pueda potenciar nuevos espacios mentales, por lo que el docente tampoco va a asumir el papel orientador hacia el desarrollo de la competencia comunicativa de los y las estudiantes, pues carece del planteamiento global, de las descripciones generales o referencias que lo guíen en este cambio.

2.3 Definición y características de Competencia Comunicativa

El acto comunicativo es un proceso que se desarrolla a través de la interrelación de los participantes; es una construcción conjunta que lleva a acciones como cooperación, negociación o bien conflicto y malentendido, por lo que no es lineal, sino más bien multidimensional y multicanal. Su sentido se construye localmente, a través de la interacción y de la creación de un contexto (Lomas (2002).

Dentro de esa interrelación se hace presente la competencia, constructos complejos de carácter procesal que De la Rosa (2004) define como aquellas capacidades integradas por un conjunto de características individuales y cualidades requeridas y aprendidas (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) que necesita la persona para la realización de determinadas tareas y funciones y que algunas personas dominan mejor que otras por lo que las hacen eficaces en una situación concreta de la vida pues impulsan un desarrollo personal y social.

Por su lado, Torrado (2000) citado por Niño (2008,) define Competencia como “El conocimiento que alguien posee y el uso que ese alguien hace de dicho conocimiento al resolver una tarea con contenido y estructura propia en una situación específica y de acuerdo con un contexto, necesidades y exigencias concretas” (p. 24).

La palabra competencia viene de “competeré” (verbo latino) que significa concordar, corresponder, estar en armonía con; lo que implica saber y cómo aplicar ese saber; acto que se ve moldeado por un tercer elemento: la actividad, que junto con la competencia conducen a esa armonía de la que se hablaba (Niño, 2008).

Según Maldonado (2006) dentro de los procesos educativos debe diferenciarse “competencia y competitividad” para no caer en el concepto de lo que es para el mundo empresarial: “competir”, “producir rentabilidad”. Aparte de que la competencia comunicativa es una de las competencias básicas de los docentes y de los estudiantes y es parte constitutiva del aprendizaje.

Chomsky, citado por Maldonado (2006, p.36) y quien centra su interés en la competencia más que en la actuación, dice que la competencia es “disposición para”, es una capacidad inherente al ser humano, es un aprendizaje inconsciente que un hablante posee de su lengua y que su complemento es la actuación o acción concreta del habla. Es “El conocimiento o saber que un hablante oyente ideal posee de su lengua y la actuación es el uso práctico en situaciones concretas y observables”.

Las competencias, para Zabala y Arnau (2007) se presentan en cuatro dimensiones (social, personal, interpersonal y profesional) y su aprendizaje está muy alejado de lo que es un aprendizaje mecánico e implica funcionalidad o sea capacidad de aplicación en múltiples contextos y diversas situaciones.

Para estos autores, la competencia no indica tanto lo que uno posee como el modo en que uno actúa en situaciones concretas para desarrollar las tareas de la mejor forma. En el ámbito educativo se define como lo que necesita cualquier persona para responder a los problemas con los que se enfrenta a lo largo de su vida, mediante acciones interrelacionadas con componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales, a la vez que deben abarcar el ámbito social, interpersonal, personal y profesional.

El proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) realizado por la OCDE en el 2002 la define como “...La habilidad de cumplir con éxito las exigencias complejas mediante la movilización de prerrequisitos psicosociales, de modo que se enfatizan los resultados que el individuo consigue a través de la acción, selección o forma de comportarse según las exigencias (en donde entran habilidades, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones)” (p.39).

También la Consejería de Educación de Cataluña (2004) define competencia como la capacidad del alumnado para poner en práctica de forma integrada conocimientos, habilidades y actitudes de carácter transversal.

Por su lado para la Comisión Nacional de Transversalidad (2004, p. 5) es “Un conjunto integrado de conocimientos, procedimientos, actitudes y valores, que permite un desempeño satisfactorio y autónomo ante situaciones concretas de la vida personal y social”.

Para Cano (2005) la principal característica de las competencias es el carácter teórico-práctico (implican tanto el desarrollo de operaciones mentales como de acciones); aplicativo, contextualizado, reconstructivo, combinatorio, e interactivo.

El Diagrama 6 ilustra las competencias en las dimensiones social, interpersonal, personal y profesional, según Zabala y Arnau (2007, p 89):

Diagrama 6

Competencias en las dimensiones social, interpersonal, personal y profesional

	Delors	DeSeCo	Curr. Vasco	Monereo
Dimensiones				
Profesional	Conocer	Interactuar	Pensar y aprender	Aprender a buscar información y aprender a transmitirla
Interpersonal	Hacer	Actuar Autónomo	Comunicar	Comunicarse
Personal	Ser	Utilizar las herramientas	Convivir	Colaborar con otros
Social	Convivir		Ser uno mismo, hacer y emprender	Aprender a participar en la vida pública

Fuente: Zabala y Arnau (2007, p 89)

Se habla de competencia política, de competencia investigativa, de competencia lingüística y de competencia comunicativa, no obstante, todas tienen un solo eje transversal: el lenguaje.

Para Requejo (2003) en la competencia política éste es indispensable para la participación y para la inclusión social, puesto que siempre es necesario observar, reconocer a los otros, escuchar sus propuestas, reconocer las diferencias, valorarlas y respetarlas y seleccionar las que más de adaptan a los intereses propios. La política, vista desde la democracia, exige participación y para esto es preciso saber escuchar, leer, convencer, escribir, seleccionar, decidir y proponer.

Según Cabrera (2000) en la competencia investigativa también es exigido el uso del lenguaje al tener que observar, identificar problemas, seleccionar información, construir proposiciones y teorías así como exponer resultados.

En la competencia lingüística toma la iniciativa Noam Chomsky (1975) quien la concibe como “El conocimiento intuitivo y práctico del hablante nativo que lo habilita para producir y comprender oraciones sin ningún límite y formadas según las reglas de la lengua, toda vez que percibe el lenguaje como manifestación de capacidades innatas del individuo” (Niño, 2008, p.21).

Según Hymes (1972) la competencia comunicativa es lo que el hablante necesita conocer para ser comunicativamente competente en una comunidad hablante, de aquí que debe plantearse desde los tres aspectos fundamentales de la comunicación: expresión lingüística, expresión vocal y expresión corporal y la interrelación de ellos para lograr asertividad comunicativa en contextos de comunicación diversos, de aquí que sea considerada como una de las capacidades capitales; lo que es común a la competencia son los conocimientos (conocer), habilidades y aptitudes(hacer), actitudes (ser) y las normas y valores (convivir) .

Igualmente, Payrato (2005) opina que la oralidad es un instrumento indispensable de aprendizaje, toda vez que el habla continúa siendo el vehículo para la expresión de la personalidad individual y de las emociones. Contribuir con su desarrollo en una sociedad tan compleja como la actual, es una tarea prioritaria pues busca mejorar las posibilidades de convivencia, de respeto mutuo y de entendimiento. Esta indagación crítica en torno a la funcionalidad de las clases de lengua materna hizo que se iniciara un largo camino hasta llegar a las competencias comunicativas, pues al inicio estas clases en nada se acercaban a lo funcional y real, por lo que el resultado era apatía y un aprendizaje desmotivador y obligatorio que condujo a un *enfoque lingüístico estructural generativo* en donde la pedagogía de la lengua da un giro; el criterio de corrección desaparece y da paso al analítico; se

busca enseñar la estructura de la lengua y se pasa así de una perspectiva normativa a una descriptiva que posteriormente vendría a reforzar la Gramática Generativa Transformacional.

Surge aquí también el concepto de creatividad lingüística que para Parra (2005), lejos de ser normativo es generativo ya que se hacía énfasis sobre el procedimiento verbal del hablante pero su fracaso vino luego de su marcada inclinación por la formalización en el análisis lingüístico, en detrimento de una verdadera explicación de funcionamiento cognitivo-lingüístico de acuerdo con las situaciones en que los hablantes usan el lenguaje, ofreciendo una versión teórica analítica parcial e incompleta.

Siguió después un enfoque que privilegiaba lo *semántico-comunicativo*. Semántico en el sentido de atender a la construcción del significado y comunicativo en el sentido de tomar el acto de comunicación e interacción como una sola unidad de trabajo.

Con la sociolingüística se aporta el concepto de “Competencia del lenguaje” para la comunicación y la significación, de este modo supera al hablante oyente ideal para acceder al hablante oyente real con sus perfiles y configuraciones sociales, culturales, ideológicas y personales. Ya los participantes dejan de ser unívocos y fonológicos para ser polifónicos, plurívocos. Se concibe entonces la Competencia Comunicativa en su complejidad. En consecuencia ya no se habla de “modelos descriptivos” sino de “modelos de interacción del lenguaje en la vida social” (Hymes, 1972).

Con el aprendizaje por competencias hay que hacer una redefinición del objeto de estudio, buscar estrategias de enseñanza, pues

como ya se dijo debe plantearse para dar respuesta a situaciones o necesidades reales y complejas, de aquí que se trabaje en ámbitos organizativos denominados áreas y ya no materias ni disciplinas, además de que se rompe también con la individualidad, pues las áreas frecuentemente asumirán diversas disciplinas que algunas veces ni siquiera pertenecen en el sentido estricto de la palabra a alguna disciplina científica.

Tampoco se trata de añadir nuevos contenidos sino aplicar formas de enseñanza adecuadas respondiendo a cuatro necesidades básicas: la reflexión, la sistematización, la evaluación y la coordinación.

Se tiene ya claro que uno de los objetivos de la enseñanza de la lengua y de la literatura, en los últimos años, de acuerdo con Lomas (1999) es la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa como un “hacer”. Al aprender a usar la lengua no solo se aprende a construir frases gramaticalmente correctas, sino también a saber qué decir, cuándo y cómo decirlo y qué y cuándo callar; sin embargo aún hoy el abismo entre el deseo y la realidad es muy grande.

Correa (2001) citado por Niño (2008) concibe la Competencia Comunicativa como una realidad triádica en la que coexisten los saberes, las realizaciones de esos saberes y las actitudes hacia ellos.

Líneas atrás se hablaba de que la Competencia en el proceso educativo debe estar centrada en el desempeño y tomar en cuenta las condiciones bajo las cuales éste es relevante y desarrolla niveles mayores de autonomía, por lo que provee elementos del saber y del saber hacer para que su actuar responda a las necesidades del medio, por consiguiente el principio y el fin de la educación consiste en hacer

hombres y mujeres libres, o sea, lograr la autonomía, lograr la posibilidad de perfeccionar su iniciativa. (Morales y Tobón *en* Argüelles, 2005).

Autonomía “...no significa libertad total, sino tomar en cuenta factores relevantes al decidir cuál puede ser el mejor curso para una acción que concierne a todos. Para Gómez y Neira (1986, p.14) “...significa capacidad para tomar sus propias decisiones; en la medida en que se es libre, se es autónomo”. No puede haber moralidad cuando se consideran solamente los propios puntos de vista. (Kamii (s.f), citado por Badilla, 1998, p.282).

Si se consideran los puntos de vista de los demás surge la valoración de la cultura propia nacional y universal y se pueden constituir desde el interior de cada individuo los valores espirituales, de cooperación, tolerancia y honestidad, pues el ser humano será libre en la medida en que ejerza su libertad, consciente de sus propias limitaciones y posibilidades y de las consecuencias de sus actos o sea una libertad responsable.

Durante la adolescencia se ha observado un fuerte desarrollo de la autonomía y la razón. Kamii (s.f), citado por Badilla (1998) apunta que la adolescencia a menudo permite nuevos tipos de relaciones humanas. Cuando se habla de autonomía hay que distinguir entre la intelectual que se refiere “...al desarrollo de la actitud y la capacidad de búsqueda de información y construcción de conocimientos para satisfacer su propia necesidad y convertirse en una persona crítica que tiene su propia opinión bien fundada y la autonomía socio-afectiva que es la capacidad que tiene el adolescente de ir decifrando los procesos sociales y afectivos por los que se atraviesa y de ir adquiriendo criterios para tomar las decisiones que se requieran”; se refiere a la capacidad de equilibrar adecuadamente

el propio bienestar con el bienestar de los demás, el conocimiento y la conducta: es decir un sentido de la identidad (p. 283).

El concepto de Competencia Comunicativa nació en el seno de la conjunto de procesos y conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos (códigos verbales y no verbales así como sus condiciones de uso en diversas situaciones) que el hablante deberá utilizar para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación así como al grado de formalización de esos usos concretos. Lomas, et al (1993) dicen que lo lingüístico y lo social interaccionan para que los hablantes puedan cooperar conversacionalmente, si se puede llamar así.

La investigadora, de acuerdo con su experiencia profesional concuerda con Lomas, et al (2003) en que para la Competencia Comunicativa es evidente el papel que desempeña el entorno sociocultural y la competencia emocional en la competencia discursiva oral y, clara está la diferencia, si se compara una persona que se desenvuelve en grupos sociales muy restringidos culturalmente con una que se ha desempeñado en núcleos más abiertos, en donde el registro coloquial está mucho más enriquecido; de seguro que este último irá mejor preparado comunicativamente para la vida social adulta.

El o la infante que pertenece a grupos sociales diferentes, solo en la escuela puede encontrar el clima de relaciones y la calidad de intercambios culturales y personales que faciliten su desarrollo, su competencia emocional y su incorporación al mundo de la cultura y del trabajo, pues como dice Beltrán (2006) “...la posibilidad de interactuar con diferentes contextos sociales permite que los niños y jóvenes vayan realizando cada vez mayores ajustes en su forma de hablar dependiendo de dónde y con quién se comuniquen (...) en la medida en que participen

más en grupos sociales el repertorio de registros y la posibilidad de emplearlo de forma cada vez más selectiva, se incrementará.” (p. 22).

Caldeiro (2005) refiere que para Freire la existencia del ser humano solo se da en el diálogo, en la comunicación, por lo que no solo se enseña lo que se sabe sino también lo que se es. De aquí que se diga que la competencia comunicativa desde la expresión escrita y oral guarda estrecha relación con la diversidad intracultural y con la intercultural.

Para Maqueo (2005) la competencia comunicativa se logra alcanzar en la medida en que el o la estudiante correlacione esta capacidad con la capacidad de pensamiento y esto supone:

- a. Comprender lo que otros tratan de significar.
- b. Poseer una cultura lingüística y literaria adquirida en el proceso de análisis de diferentes textos y en la funcionalidad de recursos lingüísticos.
- c. Construir textos en diferentes estilos según las exigencias de la situación comunicativa.

El concepto de competencia comunicativa, según Canale y Swain (1980) contiene aspectos como la adecuación, adaptación (interacción de los roles de los y las participantes), apropiación del contexto, entendido este como el escenario físico y el bagaje de conocimientos que se asumen y son compartidos por los y las participantes, así como el concepto de autonomía, la eficacia pragmática que permite valorar la capacidad como hablantes, todo esto porque incluye diversas habilidades y conocimientos además de estar formada por las siguientes competencias:

1. *Lingüística o gramatical*: se ocupa del conocimiento del código lingüístico.
2. *Sociolingüística*: Incluye el conocimiento de las variables socioculturales que condicionan los intercambios comunicativos. De acuerdo con Rodríguez (2004) aporta el concepto de competencia del lenguaje para la comunicación y la significación, superando así al hablante oyente real con sus perfiles y configuraciones sociales, culturales, ideológicas y personales.

Los sujetos dejan de ser unívocos y monológicos para ser plurívocos y polifónicos de aquí que de acuerdo con Lomas (1999, p. 273) “...se pueden mencionar 4 tipos de factores que los hablantes deben tener en cuenta al participar en un acto comunicativo:

- a. Relaciones de poder entre los hablantes
 - b. Distancia social o grado de intimidad
 - c. Grado de imposición que una acción supone para un individuo
 - d. Presentación de uno mismo o imagen pública que proyecta”.
3. *Discursiva*: Integra conocimientos y habilidades necesarias para la enunciación coherente de la información. Al igual que en la competencia sociolingüística se pueden mencionar 4 tipos de factores que los hablantes deben tener en cuenta al participar en un acto comunicativo:
 - a. La gestión temática (coherencia y desarrollo)
 - b. La reciprocidad comunicativa entre emisor y receptor
 - c. La organización de la información en unidades
 - d. La gestión del objetivo de la comunicación” Lomas (1999, p. 273)

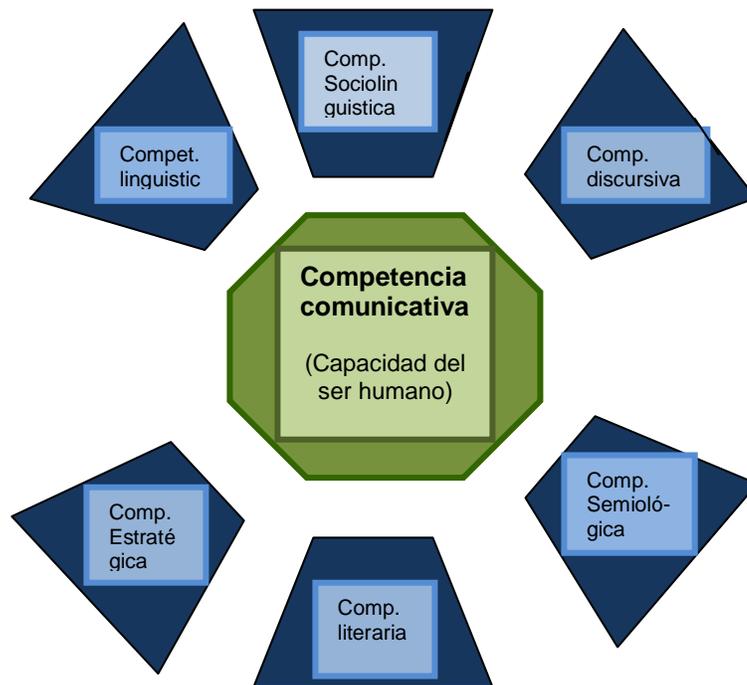
4. *Estratégica*: Incluye conocimientos y habilidades que se requieren para evitar las dificultades comunicativas. Existen dos factores comunicativos principales:
 - a. El peligro de colapso comunicativo
 - b. La eficiencia y efectividad de los medios verbales convencionales de que disponemos.

5. *Literaria*: Incluye conocimientos, habilidades y hábitos que hacen posible el uso y disfrute de los textos literarios.

6. *Semiológica*: Incluye conocimientos, habilidades y actitudes que favorecen una interpretación crítica de los usos y formas de los medios de comunicación de masas y de la publicidad.

La Figura 1 resume lo anteriormente dicho:

Figura 1. Componentes de la Competencia Comunicativa



Para Hymes y Gumperz (1972) Competencia Comunicativa es todo aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos socialmente significantes, puesto que las normas comunicativas abarcan, como ya se dijo lo verbal y lo no verbal, la cinesia y la proxemia, las normas de interacción y de interpretación.

Según Orti (2006) la Competencia Comunicativa se activa cuando los seres humanos se comunican, lo que supone la realización de varias actividades: comprender, expresarse, interaccionar y traducir o mediar. Así pues, a las actividades comunicativas y estrategias de comprensión y expresión, tanto oral como escrita, se añaden la *interacción* y la *mediación*; ambas están estrechamente relacionadas con las destrezas interculturales.

Para Hymes y Gumperz (1972) la lingüística es la ciencia que se ha ocupado de la explicación, origen y desarrollo del lenguaje; del conocimiento de los cambios en la evolución de las palabras y las estructuras gramaticales; ha estudiado la lengua, su estructura, sus relaciones con el pensamiento y la sociedad. Está dividida en tres grandes ciencias:

- a. La semiótica: Ciencia general que estudia los signos y sus diferentes sistemas.
- b. La semiología: Ciencia particular que se ocupa solo de los signos lingüísticos.
- c. La semántica: Ciencia que aborda el texto a partir de la significación de los vocablos.

Por consiguiente, la Competencia lingüística es la capacidad innata del hablante, ideal para reconocer y producir una infinita cantidad de

oraciones a partir de un número finito de unidades y reglas en una comunidad lingüística homogénea. (Lomas et al., 2003).

De acuerdo con lo anterior, la diferencia entre competencia lingüística y competencia comunicativa es que la primera intenta explicar aquellos aspectos de la gramática que se creen comunes a todos los seres humanos independientemente de los determinantes sociales, mientras que para los estudiosos de la competencia comunicativa los hablantes son miembros de una comunidad, desempeñan en ella ciertos roles por lo que estos factores son determinantes, el uso lingüístico permite la auto-identificación y sirve como guía para sus actividades.

Para Romero (1999) la Competencia Comunicativa debe analizarse desde cuatro dimensiones:

- a. La técnica: que hace referencia a su aplicación en el aula.
- b. La metodológica: se plantea el análisis de la competencia comunicativa desde el punto de vista del método o sea la vinculación entre la teoría y la práctica, de la cual se apropian un conjunto de reglas y de principios normativos, incluye la interacción social.
- c. La Teórica: Busca definir los supuestos teóricos que sustentan el método, lo que a su vez determina las técnicas.
- d. La Epistemológica: Aquí se enfoca el cómo es asumido el conocimiento, desde las distintas teorías que dan origen al concepto y cómo conciben la relación entre el sujeto y el objeto.

En resumen, al interrelacionar los seres humanos se produce un acto comunicativo que si se quiere que sea altamente competitivo no solo

comprenderá el lenguaje verbal y no verbal, sino también todo el contexto en que se originó.

2.4 Enfoque Comunicativo

Esta nueva perspectiva de análisis aborda los problemas teóricos y metodológicos que no habían podido ser dilucidados por la lingüística tradicional y se propone según Beltrán (2006) “...utilizar lo pedagógico en el primer plano así como analizar las finalidades sociales en vigencia a partir de las tres tipos de conocimiento que componen el desarrollo de la Competencia Comunicativa: el conocimiento para la interacción, el conocimiento del mundo, de códigos, específicamente de lengua oral” (p. 13).

Si bien la Competencia Comunicativa, como se dijo anteriormente, es una capacidad del ser humano, que permite diversas actividades, el Enfoque Comunicativo es un enfoque centrado en esa acción, que considera a sus participantes como agentes sociales con tareas específicas en un campo de acción concreto. Para Aguilar (s.f.) es un enfoque cuyo objetivo principal es el desarrollo de procedimientos para la enseñanza de las habilidades lingüísticas: comprensión auditiva, comprensión lectora, producción oral y producción escrita, siendo su meta el desarrollo de la competencia comunicativa.

Los diferentes enfoques por los que ha transitado la enseñanza de la lengua (el normativo, productivo, descriptivo, entre otros) han estado condicionados por la época, influidos por situaciones históricas, económicas, sociales, científicas y filosóficas y entre sí no se superan pues cada uno resulta igualmente importante y poseen desventajas así como ventajas. Para Larsen-Freeman, citado por Hernández (1993, p. 35) “...ofrecer una definición exacta del Enfoque Comunicativo es muy difícil

pero sí puede decirse que es un término que describe la forma por medio de la cual se enseña a los estudiantes como comunicarse eficientemente”.

El desarrollar un Enfoque Comunicativo para la enseñanza de la lengua permite articular la educación lingüística y literaria; toda vez que remite a dilucidar una serie de aspectos fundamentales para poder llevarlo a la práctica y no quedarse con una etiqueta más, puesto que implica una planificación, estructuración y funcionamiento de la comunicación verbal y no verbal desde las destrezas de *hablar y expresarse* adecuadamente, *escuchar* de manera apropiada, *entender* lo que se escucha o lo que se lee, *leer* y *escribir* (Lomas y Osoro, 1993).

Para Casado (2003) el lenguaje como componente fundamental del medio sociocultural, debe ser conocido y dominado por las personas para lograr un desarrollo integral, para favorecer la independencia de criterios y accionar de los individuos, ya que permite captar, comprender, reflexionar y analizar los mensajes. Su falta de dominio obstaculiza la enseñanza y la integración del conocimiento e impide los actos dialógicos que pueden conducir al ejercicio pleno de la democracia.

La investigadora pudo visualizar que en el programa de estudios oficial el lenguaje es visualizado como una actividad social y dotada de rasgos comunes a cualquier otra actividad del ser humano en lo que a intención y dependencia de la situación se refiere, no obstante es tan importante que se le asigna aproximadamente un 45% del tiempo de trabajo.

Hymes y Gumperz (1972) sugieren que se estudien los hechos comunicativos a partir de ocho componentes, que a su juicio se suscitan en todo tipo de interacción oral y que los presentan con el acróstico de la

palabra en inglés “Speaking” y que la investigadora ha resumido en el Diagrama 7:

Diagrama 7
Estructura del hecho comunicativo

S	Situación: se refiere a la localización espacial, temporal y psicosocial en que un intercambio verbal concreto se produce.
P	Participantes: Actores que intervienen en el hecho comunicativo (características socioculturales, relación que existe entre ellos, grado de conocimiento mutuo, relación entre iguales o jerárquica, entre otros)
E	Finalidades (end): Objetivos y productos de la interacción
A	Secuencia de datos (act sequences): organización y estructura de la interacción (contenido y forma).
K	Clave (Key): Tono de la interacción.(grado de formalidad o informalidad).
I	Instrumentos: Comprende el canal, las formas de hablar, los elementos cinésicos y proxémicos.
N	Normas: Pueden ser de interpretación(regulan los marcos de referencia compartidos que permiten interpretar adecuadamente tanto lo dicho como lo no dicho) o de interacción (regulan la toma de la palabra)
G	Género: se refiere al tipo de interacción (trabajo en grupos, clase magistral, conferencia, entre otros)

Fuente: Cuadro construido por la investigadora de acuerdo con información de Hymes (1972)

Si se compara el enfoque tradicional con el comunicativo, se tiene que el primero está centrado en el aprendizaje mientras que el segundo lo está en la comunicación, como se ha visto ya en los apartados anteriores (Hernández, 1993).

Luna y Sanz referidos por Cassany (1994) apoyan la propuesta de Hymes (1972) para explicar que se necesita otro tipo de conocimientos aparte de la gramática para poder usar el lenguaje con propiedad, puesto que el principal objetivo de la competencia comunicativa es conseguir que el alumno pueda comunicarse mejor.

El Enfoque Comunicativo, de acuerdo con Breen (1987) citado por Lomas (2006) presenta entre las características más significativas la búsqueda del desarrollo de la Competencia Comunicativa conjugando el conocimiento formal de la lengua con el instrumental o funcional y adoptando una perspectiva cognitiva como referencia psicopedagógica.

Este enfoque, para Méndez y Zamora (2004) busca responder a las demandas de la comunidad sin negar la posibilidad individual de construir el conocimiento y desarrollar una visión conjunta de la realidad. A través del diálogo se comparten experiencias, se negocian significados, se respetan las opiniones y se les reconoce a los individuos un papel activo en la construcción del aprendizaje.

En resumen, se puede decir que al estar el Enfoque Comunicativo centrado, como su nombre lo indica, en la acción comunicativa su objetivo primordial va a ser el desarrollo de procedimientos para la enseñanza articulada de las cuatro habilidades de aquí que a continuación se pase a desarrollar el área de la comunicación oral desde este enfoque y se considere fundamental su incorporación en esta investigación.

2.5 La comunicación oral desde el Enfoque Comunicativo

La comunicación oral (expresión oral y escucha), dice Calsamiglia en Lomas (1999) es el eje en torno al cual gira la vida social de toda comunidad, por lo que se puede afirmar que es una forma de interacción social, además de ser cronológicamente anterior a la escritura, por consiguiente la oralidad en la lengua se constituye como un comportamiento generalizado insustituible para la supervivencia y para el desarrollo de la vida social.

Según Lomas (1999) gramáticos y psicolingüistas coinciden en afirmar que las estructuras sintácticas se adquieren hacia los seis años de edad y la adquisición de la competencia lingüística está relacionada con las funciones comunicativas más usuales en la infancia, con el tipo de situaciones en la comunicación a las que el hablante ha sido expuesto en su primera edad y con el tipo de estímulos verbales que ha encontrado en su entorno más inmediato.

Según Bygati (2007) citado por Cardañanos y Alvarez (2008) la comunicación oral comprende dos aspectos que son fundamentales y permiten definirla como multidisciplinaria:

- a. Los conocimientos (información que se posee y que para ser expresada exige el dominio de la lengua considera aspectos relacionados con la cultura, con la comprensión y selección de la información.
- b. Las habilidades: son aquellos recursos personales que no permiten adaptar el conocimiento a los comportamientos durante el proceso de la transmisión; planifica, produce, autorregula y corrige el mensaje.

Para la investigadora, a partir del momento en que el niño o la niña entra en la institución escolar va a ir extendiendo progresivamente su presencia en situaciones comunicativas nuevas con las que tendrá que irse familiarizando en un largo proceso de socialización, estimulación y de adquisición del conocimiento que lo ligará con su capacidad discursiva.

Igualmente, si se toma cualquier situación en el aula la mayoría de las veces tendrá un o una docente que explica oralmente un tema y el alumnado escucha, pero ni el o la docente ni los y las alumnas, dan la debida importancia a esta experiencia educativa, precisamente porque esta práctica es tan habitual que ha perdido todo su sentido y significado. En esta actividad tan común a todos es donde se espera la intervención del o la docente para mejorar la competencia comunicativa.

El espacio de la interacción oral es en donde, la mayoría de las veces, las personas aprenden a comunicarse y a desarrollar sus capacidades comunicativas en forma espontánea y dependiente, por lo que se improvisa y, tanto la forma como el contenido se crean sobre la marcha, no obstante se debe tomar en cuenta que también interviene el contexto en el que se sucede el proceso de la “enunciación” como lo llama Calsamiglia (1994). Para ella hay “...una serie de condiciones psicológicas que influyen en la emisión y en la recepción de los enunciados que pueden o no tener la forma de una oración y vistos como el producto concreto y tangible de un proceso de enunciación realizado por un enunciador y destinado a un enuciatario” (p. 17).

Lomas (1999) afirma que en los grupos sociales las comunidades de habla no son entidades homogéneas; son iguales en lo que se refiere a las facultades del lenguaje, pero al hablar son desiguales, ya que los usos lingüísticos de las personas son diversos en función de la pertenencia de cada hablante a un determinado grupo social o comunidad

geográfica. Para Tusón (1994, p. 28) “...somos iguales ante la lengua pero desiguales ante el uso”.

En la mayoría de los casos el estudio del sistema – estructuralismo- o el estudio de la competencia lingüística han llenado un espacio desmedido en la enseñanza de la lengua materna y se ha descuidado el objetivo fundamental de la escuela cual es proporcionar al alumno instrumentos para desarrollar sus destrezas comunicativas. Al respecto Lomas y otros (2003) son del criterio que es una falacia del tipo “causa efecto” el principio del estructuralismo que excluye el habla de su ámbito de estudio por considerarla asistémica y por estar sujeta a la variación individual, por lo que también se ha descuidado su uso.

Si de lo que se trata es de entender la enseñanza de la lengua como orientada a una mejora de las capacidades de uso comprensivo y expresivo que permita la adquisición de las normas, destrezas y estrategias asociadas a la producción de textos orales, escritos e iconoverbales y a la apropiación de los mecanismos pragmáticos (actos del habla y normas socioculturales) que consolidan la competencia comunicativa, se puede decir que el enfoque gramatical (aspectos fonológicos y morfosintácticos) se vuelve insuficiente (Lomas et al. 2003).

Para Páez (2003) enseñar lengua materna es buscar la mejora de las capacidades expresivas y comprensivas del alumnado. Es enseñar a comunicar, a pensar, para ser inteligentes y sensibles al universo humano y material, para obtener socialmente el beneficio de una participación crítica, leal y creadora, para ser libres, por lo que debe orientarse al dominio de los mecanismos verbales y no verbales de comunicación y de representación que constituyen la base de toda interacción comunicativa.

Según Requejo (2003) mejorar la competencia oral de los alumnos es un trabajo a mediano y largo plazo que requiere tiempo y flexibilidad, es una cultura que se va construyendo en el aula con cada grupo en concreto, que las actividades orales son fugaces por lo que deben registrarse para después observarlas, analizarlas, compararlas y evaluarlas.

Para Calsamiglia y Tusón (2004) los actos del habla constituyen un aspecto esencial de la conducta humana y en consecuencia de la identidad sociocultural de las personas por lo que cuando ellas hablan o escriben con el fin de informar, convencer, ordenar, argumentar, seducir, narrar, describir o aconsejar a otras, ejecutan con las palabras lo que conduce a resaltar los tipos esenciales de texto de acuerdo con la función (narrativa, expositiva, argumentativa, instructiva, conversacional, predictiva y retórica) sin olvidar el principio regulador de todo acto comunicativo, el de la cooperación.

Al expresarse oralmente no solo se construye con las palabras sino que también se utiliza los gestos y las diversas acciones del cuerpo. Igualmente el contacto y la distancia entre las personas interlocutoras, el uso del espacio comunicativo o las características del entorno físico de la interacción también son aspectos que no deben obviarse cuando se observa, se analiza o se participa en cualquier hecho comunicativo (Lomas, 1999).

De aquí que para Cano (2005) se deben cuidar los diversos tipos de estímulos, entre ellos los verbales, los vocales, los físicos y los situacionales.

Benitez (2006), de acuerdo con lo anterior, propone que como en la habilidad comunicativa los sujetos deben desarrollar la función transaccional y la interaccional, el sistema debe poseer los siguientes componentes:

- a. El subsistema de tareas comunicativas de expresión, que incluye aquellas tareas que demandan turnos largos de intervención y propician la función transaccional del lenguaje (aquí se incluyen en el ámbito educativo, tareas que favorecen el uso de descripciones, expresión de sentimientos, explicación de procesos, instrucciones, entre otros).
- b. El subsistema de tareas comunicativas de interacción, que incluye tareas que favorecen el uso de la función interaccional del lenguaje (el lenguaje para mantener relaciones sociales). Estas tareas aumentan, en el ambiente educativo, la implicación del alumno en el propio proceso de comunicación. Sobresalen las tareas que incluyen la solución de problemas, los juegos de roles y juegos lingüísticos.

La estructura es el marco de interacción y organización entre los componentes del sistema y además de los dos componentes ya tratados, se incluyen los niveles en que se desarrolla el sistema:

- a. Productivo
- b. Creativo (en algunas tareas comunicativas de mayor complejidad)
- c. La secuencia de desarrollo de las tareas (que consta de 3 fases): Preparación, Ejecución, Control.

Se aclara que las condiciones para su realización se pueden variar con el fin de que una tarea resulte más o menos compleja.

Por otro lado, para Cardañanos y Alvarez (2008) frecuentemente no se es consciente de los múltiples aspectos que implica la comprensión oral; se puede analizar en una serie de sub-destrezas y estrategias que se usan en diferentes momentos dependiendo de lo que se esté escuchando y por qué; pero se han descuidado los elementos consustanciales de la actividad verbal oral y que tienen un papel comunicativo importante.

Según Bello, et al (1990) se sabe muy poco del proceso de comprensión oral; se conoce lo que se recibe y lo que se emite pero solo se supone lo que ocurre en el interior de la mente del oyente.

Aristóteles, Cicerón y otros pensadores clásicos señalaban ya la importancia de los aspectos no verbales de la comunicación oral, entre ellos las cualidades no verbales de la voz (timbre, resonancia, calidad, intensidad, ritmo, tono) que también contribuyen en la construcción de los enunciados orales y por ende, del hecho comunicativo, por lo que la investigadora insiste en que hay que prestarles gran atención, pues igual que los verbales poseen un valor comunicativo que puede ser intencionado o no.

Cano (2005) propone la Figura 2 para resaltar la importancia de la comunicación no verbal:

Figura 2. Componentes comunicación no verbal



Fuente: Cano (2005, p.75)

Según Lomas (1999, p. 303) el estudio de la comunicación no verbal se aborda desde tres ámbitos:

La cinésica (Kinésica o quinésica): estudia el comportamiento comunicativo del cuerpo (movimientos corporales de manos, cabeza, piernas; expresiones faciales, comportamiento visual y acciones táctiles – caricias y golpes). Por ejemplo, con un contacto visual se puede denotar ansiedad, deshonestidad, vergüenza, aburrimiento o desconcierto, se puede evadir o por el contrario tomar ventaja de la otra persona.

Su influencia es la interpretación del mensaje al que acompaña y es en muchos casos decisiva. Muchos de ellos responden a comportamientos relativamente estandarizados.

Elizondo (1997 b) cita a Bower y Bower quienes ofrecen algunos ejemplos de contacto visual no asertivos: el parpadeo rápido, fijar la vista, no ver, mover la cabeza y los ojos exageradamente, entrecerrar los ojos, mirar hacia arriba constantemente, entre otros.

La investigadora aporta que con respecto a las expresiones faciales, se debe tener cuidado que coordinen con el mensaje que se está transmitiendo en forma verbal para no crear confusión en el interlocutor. Es bien sabido que el rostro es “la carta de presentación de un individuo” pues es la parte más expresiva del cuerpo y depende de la reacción que produzca en los demás que éstos reaccionarán.

La proxémica: Estudia el uso y percepción del espacio social y personal, el cómo los participantes se apropian del lugar en que se desarrolla el intercambio comunicativo, así como la forma en que la gente utiliza y responde a las relaciones espaciales en el establecimiento de grupos formales e informales. Cada tipo de distancia determinará el tipo de relación o interacción entre los o las interlocutores. Eduard T. Hall (1993) citado por Elizondo (1997 b) presenta las siguientes cuatro categorías:

- a. *Intima:* Es la indicada para las conversaciones privadas entre amigos cercanos. Permite de 0 a 45 cms.
- b. *Personal o casual:* Es el espacio en el cual se dan las conversaciones casuales, Va de 45 a 120 cms.

- c. *Social o consultiva*: Corresponde a los negocios impersonales, tales como las entrevistas de trabajo. El espacio va de 120 a 300 cms.
- d. *Pública*: Por lo general corresponde a la comunicación masiva o social. Va de 3 mts. en adelante.

En el contexto educativo, que es el que ocupa esta investigación, generalmente se presentan relaciones de tipo personal y social y en algunas circunstancias se da la pública.

Para Verderber (2005) el espacio “vital” o espacio “corporal” es la distancia personal que se necesita cuando se está comunicando con otra persona y muchas veces no es perceptible hasta que es violado y entonces la persona se empieza a sentir nerviosa, incómoda, defensiva y hasta incapaz de continuar con la comunicación. Igualmente este espacio implica muchas veces distribución o acomodo de los espacios, por ejemplo en el aula, cuando se ubican los estudiantes al medio de las filas, en los últimos pupitres de atrás o por el contrario cerca del escritorio del o la docente.

El paralenguaje: analiza las cualidades no verbales de la voz y que se diferencian entre los individuos porque están condicionadas por factores biológicos, fisiológicos y psicológicos (velocidad, tono y entonación, volumen, énfasis y duración silábica). En otras palabras responde al “cómo se dice” (Campos, 1996).

Si bien es cierto la modalidad oral comparte con la escritura algunas de sus funciones sociales, la básica y fundamental de la oralidad consiste en permitir las relaciones sociales entre los interlocutores, ayudada por una serie de factores no lingüísticos cuya influencia en la

construcción compartida del significado entre los interlocutores es mayor que lo que habitualmente se cree.

Lomas et al. (2003) aclaran que todo acto comunicativo se completa con cuatro máximas:

- a. Cantidad de información
- b. Calidad**
- c. Relación
- d. Modo**

Las que aunadas a la intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad son las máximas que se deben encontrar en cualquier texto argumentativo objeto o producto de un acto comunicativo. Como texto se tiene aquel documento constituido por enunciados que se combinan entre sí, o sea, cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en una comunicación (Calsamiglia y Tusón, 2004) y Rivera (2002) y que hacen algo con las palabras para actuar sobre el destinatario con un efecto determinado; poseedor de un efecto pragmático.

Para Cassany et al (1994), se suele hablar de texto, desde la lingüística del texto, como cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que se da en el transcurso de un devenir espacio-temporal y además, durante la realización de una tarea, constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, como producto o sólo como proceso.

Lomas et al. (2003) citan a Van Dijk (1980) quien utiliza el término “texto” para referirse al constructo teórico, lingüístico que se contextualiza en el discurso que sería la praxis, percepción que no es

diferente a la de Niño (2008) quien explica la diferencia entre texto y discurso aduciendo la acción pragmática en sí, por lo que define texto como el mensaje que se construye con el discurso sustentado en la macroestructura del habla que es la que le da forma y orden.

Las habilidades lingüístico-comunicativas no son técnicas generales que se aprenden de forma descontextualizada, sino que su aprendizaje está vinculado a prácticas discursivas concretas y como parte del proceso mismo de socialización. (Calsamiglia y Tusón, 2004).

La falta de dominio de los diversos usos orales y escritos de la lengua por parte de los y las adolescentes y su escaso interés por el disfrute de la lectura son lamentablemente, la mejor justificación de que el enfoque exclusivamente formal de la educación lingüística y literaria en la enseñanza primaria y secundaria no es suficiente si el objetivo es ayudar al estudiantado en el difícil y arduo aprendizaje de la comunicación, de ese “saber hacer cosas con las palabras” como la llama Lomas (1999).

Se ha podido dejar claro aquí como, desde el Enfoque Comunicativo, se desarrolla integralmente la comunicación oral en el aula, mejorando las capacidades de uso comprensivo y expresivo, sin fragmentarla de las otras cuatro habilidades de la competencia comunicativa e integrando lo verbal y lo no verbal, lo lingüístico con lo paralingüístico.

2.6 Comprensión auditiva desde el Enfoque Comunicativo

La escucha es definida por Verderber (2005) como la habilidad de comprender lo que otro sujeto dice, en el entendido que el sujeto que escucha selecciona lo relevante a su propósito y responde. Éste debe enfatizar su atención en el significado y en el contexto de las palabras

tomando como referente sus conocimientos previos siempre con una disposición psicológica que le permita pensar que cuanto más información tenga mejor puede actuar.

Al escuchar activamente se busca estimular y continuar la comunicación, promoviendo que el interlocutor se sienta a gusto, para Kaplún (1998 b) la principal condición de un buen comunicador es saber escuchar.

Lugarini (1995) plantea que la escucha es una habilidad que debe ser aprehendida no solo en sus aspectos lingüísticos y cognitivos sino también en sus aspectos psicológicos. Saber escuchar consiste en comprender la información y los mensajes orales con diferentes propósitos. Debe enfatizarse su atención en el significado y en el contexto de las palabras tomando como referente sus conocimientos previos.

Niño (2008) destaca la escucha cuando dice que en la competencia comunicativa tan importante es el saber hablar como el saber escuchar.

El escuchar racionalmente, según Zacharis y Coleman (1978) proporciona enriquecimiento, conocimiento, cooperación y comprensión. Dicen que “...el escuchar es la base del proceso de aprendizaje del niño. A través de estímulos auditivos el niño reúne datos, imita palabras y sintaxis y por lo tanto, aprende a comunicar. El derecho de libertad de expresión contiene una obligación igual respecto al acto responsable de escuchar” (p.194).

Para Ruiz (2006 b) escuchar es leer e interpretar al mismo tiempo, es una muestra de respeto por el otro; es poner todos los sentidos a servicio del oído y por tanto de la comprensión.

Lugarini (1995) también resalta la importancia de educar en las destrezas no solo del saber hablar, sino también del saber escuchar puesto que favorece el desarrollo de la Competencia Comunicativa y el aprendizaje escolar en las diferentes áreas y materias del currículum pues permitirá determinar aspectos como las dudas concretas, las inquietudes y los elementos que generan discusión, los temas que causan conflicto y las posibles formas de solución a éstos.

Así como la mente es capaz de desarrollarse a través de una educación, para Zacharis y Coleman (1978) igual que para la investigadora, la capacidad de escuchar como habilidad que es puede desarrollarse y aumentarse mediante la concentración y la práctica.

Antich y otros (1986) aducen no estar de acuerdo con el término “escuchar” puesto que éste no abarca todo el proceso que genera el desarrollo de esta destreza, como por ejemplo los códigos extralingüísticos que sirven de guía en una conversación, por lo que mejor emplea el de “comprensión auditiva” el que se relaciona con el proceso de comprensión del habla oral e involucra entonación, expresiones faciales, titubeos, frases inconclusas, entre otros códigos. Término y definición con los cuales la investigadora está de acuerdo, por lo que lo emplea de aquí en adelante a lo largo de esta investigación.

Como destreza, la comprensión auditiva se desarrolla por medio de varios procesos, entre ellos:

- a. La percepción
- b. La decodificación o sentido del mensaje
- c. La retención memorística, ya sea de forma íntegra o parcial
- d. La comprensión o identificación del contenido

A esto, la investigadora le agrega la interpretación, pues todo mensaje es susceptible a cambios intencionales o no, de acuerdo con las expectativas y visión sociocultural de los interlocutores.

El tratamiento de la comprensión auditiva en clases, genera varias dificultades, pues no existe un consenso en cuanto al momento y la forma de abordarlo. Por lo anterior, Byrne (1989) propone varias actividades que clasifica en actividades extensivas y actividades intensivas. Para este autor, las primeras son aquellas que ocupan solo unos minutos dentro de una clase y cuyo objetivo no es precisamente la audición. Las *intensivas*, por el contrario, se realizan en una clase destinada a la comprensión auditiva y su objetivo fundamental es el desarrollo de habilidades de audición y su posterior empleo en la práctica oral.

Byrne (1989) recomienda que el desarrollo de una clase de comprensión auditiva intensiva se divida en tres etapas:

- a. Actividades pretextuales: Se realizan antes de presentar el texto con el fin de darle al estudiantado una idea general acerca de lo que se va a escuchar.
- b. Actividades guiadas durante la lección: Ayudan a captar la esencia del mensaje.
- c. Actividades pos-auditivas: Permiten detenerse en los aspectos lingüísticos de interés.

Para Antich et al. (1986) las actividades de audición no deben ocupar toda una clase sino ser trabajadas de forma sistemática en todas, lo que complementa la posición de Byrne.

Para estos autores, cuando se aborda en clases el desarrollo de habilidades de comprensión auditiva, el profesor por lo general, comete los siguientes errores:

- a. Habla despacio pensando erróneamente que facilita la comprensión del estudiante.
- b. Presenta recursos manipulados en donde se obliga a una corrección académica que no se aplica en la vida cotidiana, como por ejemplo el “paradigma verbal” y el uso de algunas personas gramaticales que no se emplean en Costa Rica.
- c. Repite lo que dice la grabadora una vez terminado el parlamento.
- d. Presenta materiales grabados de manera uniforme con acentos monocordes y voces similares.

El Diagrama 8 resume lo anteriormente expuesto:

Diagrama 8
Tratamiento de la Comprensión Auditiva

Tratamiento de la Comprensión Auditiva		
Tradicional	Extensivo	Intensivo
<ul style="list-style-type: none"> * Se habla despacio y se repite lo que dice la grabadora. * Se presentan situaciones que dejan ver un desfase entre el contexto escolar y el comunitario y familiar. * Los materiales grabados son monótonos y a veces con voces fingidas, lo que origina un aprendizaje desmotivador. * No se discrimina entre los diferentes tipos de escucha. 	<ul style="list-style-type: none"> * Su objetivo no es la audición como tal. * Solo dura unos minutos. * Se enfoca en cualquier asunto o tema y su fin no es desarrollar la comprensión auditiva. 	<ul style="list-style-type: none"> * Su objetivo es desarrollar habilidades de comprensión auditiva, para emplearlas posteriormente en la Expresión oral. * Se puede dividir en tres etapas independientes o dependientes, según sea la necesidad: <ul style="list-style-type: none"> - Pretextuales, - Guiadas - Postauditivas.

Fuente: Elaborada por la investigadora a partir de Byrne (1989) y Antich (1986)

Para Pavoni (1982) citado por Lomas (1996)

...El proceso de enseñanza de la comprensión auditiva debería desarrollarse siguiendo las siguientes tres fases:

Pre-escucha: se establece el por qué se escucha y se crean expectativas en el que escucha para ayudarlo a realizar anticipaciones.

Escucha: se mantiene viva la atención y el proceso por medio de ejercicios que estimulen la anticipación, la verificación y la memorización de lo que se escucha.

Post-escucha: Se verifica la comprensión y se integra el proceso de escucha con otras actividades (escribir, leer, actuar, entre otras). (p. 150).

De acuerdo con los estudiosos anteriormente mencionados, el Diagrama 9 ilustra las fases que debe tener toda lección cuyo fin sea desarrollar las habilidades auditivas, en el entendido de que deben trabajarse, como lo dice Antich, en forma sistemática:

Diagrama 9
Fases de una lección de Comprensión Auditiva

	<i>1^{era}. fase</i>	<i>2^{da}. fase</i>	<i>3^{era}. fase</i>
<i>Byrne</i>	Pretextuales	Guiadas	Post-auditivas
<i>Pavoni</i>	Pre-escucha	Escucha	Post-escucha

Fuente: Elaborada por la investigadora a partir de Byrne (1989) y Lomas (1996)

Por otro lado, Lugarini (1995) cita a Bickel (1982) para presentar la clasificación que él hace sobre los distintos modos de escucha y que es paralela con las formas de escucha que presentan Zacharis y Coleman (1978) tal y como se muestra en el Diagrama 10:

Diagrama 10

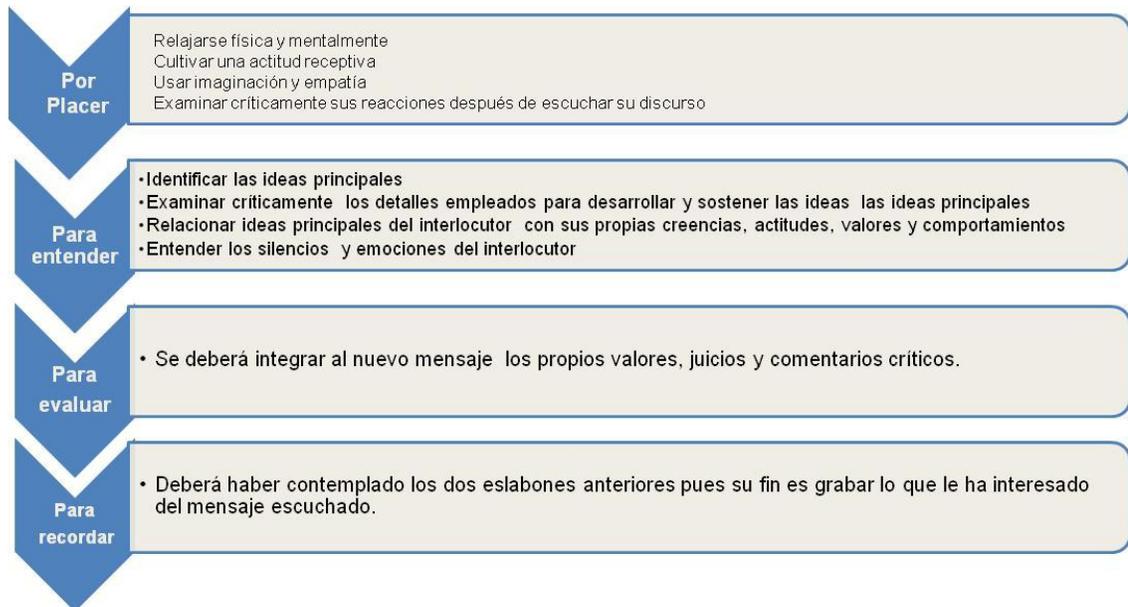
Formas de escuchar

Formas de escucha	Características
Escucha distraída	Superficial, intermitente. El mensaje es recibido solo parcialmente.
Escucha atenta	Suscitada por una motivación que anima a prestar atención.
Escucha selectiva	Se selecciona la información que interesa únicamente.
Escucha (dirigida discriminatoria)	Presupone no solo la motivación sino el conocimiento de la finalidad por la que es necesario prestar atención
Escucha creativa (apreciativa)	Prevé una participación mental activa con la evocación rápida de los datos pertinentes. Lo que se escucha pasa a formar parte de las vivencias completándolas y enriqueciéndolas. El escucha disfruta o aprecia lo que se dice.
Escucha analítica	Escucha el orden y el sentido de la información para entender la relación entre las ideas.
Escucha empática	Se escucha poniéndose en el lugar del interlocutor con el fin de comprender sus sentimientos.
Escucha crítica (evaluativa)	Se ejecuta cuando se tiene un conocimiento concreto del tema de tal forma que resulta posible el percibir y poder valorar los fines del que habla para adherirse a ellos o discernir. Abarca no solo el proceso de conceptualización y comprensión del tema sino el emitir juicios; es crítica y estimativa.

Fuente: : Elaborada por la investigadora a partir Lomas (1999) y Zacharis y Coleman (1978)

Taylor (1977) citada por Elizondo (1997 b) resalta que se escucha por placer, para entender, para evaluar o para recordar y cada una de ellas presenta características muy particulares. La Figura 3, construida por la investigadora, ilustra algunas de ellas:

Figura 3. Características de los tipos de Escucha



Fuente: : Elaborada por la investigadora a partir Elizondo (1997b).

El proceso de la comprensión auditiva requiere, como ya se dijo, de atención, comprensión y retención por lo que existen factores que pueden ayudar o por el contrario, bloquear; entre ellos están:

1. Aspectos psicológicos

Las personas que se enfrentan por primera vez a la comprensión auditiva suelen establecer una barrera entre lo que escuchan y lo que van a adquirir o recordar. Si esta barrera no se supera, el sujeto puede hacer a un lado conceptos o conocimientos que son de sumo interés en el mensaje. En el establecimiento o reforzamiento de esta barrera influyen factores como el desarrollo emocional de la persona (Abascal et al. 1993).

Para Verderber (2005) aquellos que temen olvidar algo, que quieren memorizar, o son muy introvertidos, presentan más dificultades a la hora

de la comprensión auditiva ya que sus temores no les permiten la concentración necesaria que se requiere, por ejemplo, la audición. Para vencer esta barrera son muy importantes otros factores que a continuación se mencionan:

a- La motivación

El estudiante debe participar activamente en el proceso, pero no sólo porque el proceso lo exija, sino porque eso es realmente lo que quiere hacer. Para ello debe existir una necesidad que podría ser el deseo de aumentar su cuerpo de conocimientos para lograr múltiples propósitos, ya sean de tipo profesional o de otra índole. Se debe explotar las necesidades de los aprendices y de este modo incentivarlos en el estudio. En el caso del desarrollo de la habilidad de comprensión auditiva, ésta ayuda al estudiante a sentirse cómodo con el tema y lo prepara para lo que va a escuchar.

b. La memoria

Las actividades de audición, como ya se dijo anteriormente, requieren de la sensibilidad para percibir, retener y dejar salir, en algunos casos, lo escuchado. Para ello la memoria es de gran importancia. Antich et al (1986) la refieren como la memoria inmediata y la mediata y plantean que esta última favorece más la retención pues aprehende aquellos contenidos que más interesan al oyente. Según Arcia y Castellanos (1999) en el proceso de comprensión, una vez reconocido inicialmente el material, se fija en el significado que se extrae de él y se retiene en la memoria larga.

No obstante, Zacharis y Coleman (1978) afirman que “...no se debe estar extremadamente ansioso sobre la concentración en el tema de tal forma que se pueda memorizar. Si se tiene interés en recordar

detalles, se puede desarrollar un sistema eficaz de notas o apuntes” (p.196).

2. Aspectos socioculturales: Entre estos se encuentran:

a. El generacional: La comprensión auditiva debe trabajar con materiales diseñados de acuerdo con el tipo de estudiante al cual va dirigida. Dichos materiales deben estar en consonancia con el bagaje sociocultural del sujeto que escucha y su desarrollo emocional. No es lo mismo enseñar a un niño que a un adulto. Cada etapa tiene sus particularidades en las cuales influyen aspectos que van desde lo social hasta lo fisiológico. (Benitez, 2006).

b. El contexto social: De acuerdo con la investigadora, una frase fuera de contexto puede tener un efecto contrario al esperado o generar incompreensión. Es el contexto donde se encuentra el hablante lo que dicta la frase que se debe usar. De este modo no utiliza el mismo vocabulario en una fiesta de amigos que en una exposición en el aula o cuando pide un favor o da una orden; o también, de qué manera se dirige a un niño o a una persona adulta. Es también importante el momento y situación porque puede efectuarse en lugares concurridos o no; en sitios con una buena acústica o a distancias desfavorables, entre otros.

Todo lo anterior hay que tenerlo en cuenta en el momento de abordar el proceso de comprensión auditiva, por ejemplo, la mayoría de las grabaciones que el o la docente utiliza se hacen fuera de su medio natural lo cual elimina las interferencias que en la realidad afectan al proceso de comunicación y son parte de este. Estas interferencias, según Vygotsky (1979) van desde expresiones faciales hasta gestos y entonación de la voz.

En síntesis, la comprensión auditiva es considerada como la base del proceso de aprendizaje y proporciona enriquecimiento cooperación y comprensión por lo que favorece el desarrollo de la competencia comunicativa y se aumenta con la concentración y la práctica.

De acuerdo con los investigadores estudiados hay diferentes formas de escuchar, reguladas por el interés de la persona que escucha, sin embargo con la competencia comunicativa, de acuerdo con Lomas (2006) se persigue llegar hasta la crítica o apreciativa pues exige una participación mental activa; de aquí que sea de vital importancia desarrollarla en la educación formal y por ende tratada a fondo en la metodología de los Planes de estudio.

El siguiente diagrama presenta lo más relevante de las dos habilidades o destrezas que sustentan esta investigación: Expresión oral y Comprensión auditiva. Es importante resaltar que ambas se deben desarrollar en un ambiente de aprendizaje o escenario comunicativo que debe adecuarse y estar en contacto con la vida real, así como con los intereses, aspiraciones y necesidades de los y las estudiantes.

Diagrama 11
Características de la Expresión Oral y de la Comprensión Auditiva

	Expresión oral	Comprensión auditiva
Definición	<p>Habilidad comunicativa en torno a la cual gira la vida social de todo ser humano y de toda comunidad.</p> <p>Por medio de ella las personas aprenden a comunicarse y a desarrollar sus capacidades comunicativas en forma espontánea e independiente.</p> <p>Sobre el proceso como tal se sabe muy poco pues se conoce lo que se envía y recibe pero solo se supone lo que ocurre en el interior de la mente (Bello, 1990).</p>	<p>Habilidad que complementa la expresión oral y consiste en recibir de forma activa y constructiva un mensaje oral. Es comprender lo que otro sujeto dice, así como en seleccionar lo relevante para su propósito y para poder brindar una respuesta.</p>

<p align="center">Características</p>	<p>Se enseña con el fin de buscar la mejora de las capacidades expresivas y comprensivas del alumnado por lo que debe comprender las siguientes características:</p> <p>Con respecto al objetivo:</p> <p>Se debe tener claro ¿Qué se quiere comunicar? ¿Cómo se quiere comunicar?</p> <p>Con respecto a la articulación:</p> <p>Tener conocimiento y buen manejo de</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Coherencia ● Fluidez ● Dicción ● Volumen ● Tono de voz <p>Con respecto al Contexto debe considerar el</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Físico ● Semántico ● Situacional ● Cultural <p>Con respecto al Entorno</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personas • Reglas de la comunicación • Propósito de la comunicación • Lenguaje situacional 	<p>Debe ser aprendida no solo en sus aspectos lingüísticos y cognitivos sino también en sus aspectos psicológicos (Lugarini, 1995).</p> <p>Su atención se enfatiza en el significado y en el contexto de las palabras, tomando sus conocimientos previos como referente.</p> <p>Su desarrollo abarca todo un proceso como el de los códigos extralingüísticos que sirven de guía en una conversación (entonación, expresión facial, titubeos, frases inconclusas, entre otros.</p> <p>Comprende las siguientes etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pro-Recepción: captar elementos del mensaje , junto con los del entorno. • Percepción: concentrarse en los aspectos que se deben escuchar • Interpretación: otorgar significado a elementos seleccionados • Respuesta: actuar acorde con el mensaje
<p align="center">Objetivo</p>	<p>Poder comunicar en forma oral (por medio de códigos lingüísticos y extralingüísticos) y de manera espontánea, clara, coherente e independiente un mensaje a otros interlocutores.</p>	<p>Comprender lo que el otro interlocutor dice con el fin de seleccionar y analizar lo que es de interés.</p>
<p align="center">Usos</p>	<p>Su uso cronológicamente hablando es anterior al de la escritura.</p> <p>Se puede desempeñar en la mayoría de las situaciones cotidianas del ser humano, no obstante para efecto del ámbito en que gira esta investigación y con el fin de enriquecer la competencia comunicativa de cada interlocutor se pueden mencionar los siguientes, todos relacionados con los intereses, necesidades y conocimientos de los y las estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades idiomáticas variadas • Una correcta expresión oral permite mostrar y adoptar una actitud de tolerancia sobre las ideas ajenas, así como promoverlas o rechazarlas en forma razonada, lo que a la vez permite un mejor acceso a la información. • La expresión oral es fundamental en la discriminación, recreación, reconocimiento, reproducción y reorganización de mensajes formales e informales, así como en la emisión de juicios críticos. • Permite distinguir entre diferentes tipos de mensajes, de acuerdo con la función del lenguaje oral que se esté trabajando (emotiva, apelativa o referencial). • Para exponer un punto de vista personal, razonándolo. • Para comprender cuándo no se ha entendido una intervención de otro miembro del grupo y formular preguntas claras y pertinentes. 	<p>Su uso favorece el desarrollo de la competencia comunicativa y el aprendizaje en las diferentes áreas del conocimiento.</p> <p>Su capacidad puede aumentarse mediante la concentración y la práctica. Se puede desempeñar de las siguientes formas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escucha distraída: • Es superficial, marginal, intermitente, con incapacidad para centrar la atención desde el principio y con continuidad. Se recibe el mensaje parcialmente y distorsionado por la falta de atención. • Escucha discriminativa: entender, recordar, comprender partes de una idea • Escucha apreciativa: disfrutar o apreciar el valor y forma de las ideas. Hay una anticipación consciente de algo divertido, interesante o útil para el oyente. • Escucha dirigida: presupone la motivación y el conocimiento de la finalidad por la que es necesario prestar atención. • Escucha creativa: además de la motivación y el conocimiento de la finalidad, prevé una participación mental activa con la evocación

		<p>rápida de datos pertinentes obtenidos del propio mapa cognitivo, de modo que el nuevo y el antiguo interactúan y se fundamentan. Lo escuchado pasa a formar parte de las vivencias y de la red cognitiva, y equivale a una experiencia directa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escucha crítica: se puede producir cuando ya se tiene el hábito de implicarse creativamente en la situación y un conocimiento concreto del tema para percibir y valorar los fines del que habla con el objeto de adherirse a ellos o disentir.
<p align="center">Técnicas</p>	<p>La habilidad de la expresión oral no se aprende de forma descontextualizada, sino que su aprendizaje está vinculado a prácticas discursivas concretas, algunas de ellas pueden ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tareas que demanden turnos largos de intervención tales como las conversaciones, ya que se debe propiciar la interacción de los interlocutores. • Procedimientos para abrir y cerrar una exposición. • Uso de descripciones, narraciones, expresión de sentimientos, explicación de procesos, instrucciones, entre otras. • Técnicas de exposición colectiva (mesas redondas, simposios, paneles, discusiones, entrevistas, foros, entre otras) • Técnicas de exposición individual: discursos, conferencias, charlas, relatos, entrevistas • Técnicas para articular, entonar, respirar en forma correcta, de acuerdo con las cualidades del interlocutor. • Técnicas para el manejo de gestos, mirada y posición de tal forma que vayan de acuerdo con el mensaje que se desea transmitir en forma oral. • Técnicas para realizar lecturas expresivas. • Técnicas para la organización general del texto de tal forma que establezca la relación lógica entre las premisas y las conclusiones, lo cual se puede hacer por medio de la descomposición y diferenciación de las partes de un mensaje, su carácter lógico y funcional, tanto con respecto a las partes como al todo en general. • Técnicas para la adecuación del enunciado lingüístico con el interlocutor y según la situación comunicativa del caso. 	<p>Se desarrolla por medio de varios técnicas entre ellas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades pretextuales: Antes de presentar el texto que va a ser escuchado se da una idea general de él. También se puede reflexionar en voz alta, aprovechando las pausas para reflexionar sobre el sentido del mensaje. • Actividades guiadas: La decodificación o sentido del mensaje ayuda a captar la esencia del mismo, siempre de acuerdo con el interés establecido a la vez que permite reformular en las propias palabras. Por medio de actividades guiadas tanto durante la escucha como después de ella, se puede asociar lo escuchado con conocimientos previos o bien analizar para emitir juicios. • Actividades pos-auditivas: La comprensión o identificación del contenido permite detenerse en los aspectos de interés.

2.7 Actividades didácticas desde el Enfoque Comunicativo

Con respecto a las actividades de aprendizaje, es importante señalar que éstas deben reflejar el accionar de los y las estudiantes como protagonistas del proceso pero también de la y el docente como personas orientadoras.

Para Canale y Swain (1996) es esencial que las actividades de clase reflejen de la manera más directa posible las actividades de comunicación con las que probablemente el o la aprendiz vaya a encontrarse en la vida, así como estar impregnadas de los rasgos propios de la comunicación real como la interacción social y el carácter impredecible de los enunciados.

Las actividades didácticas son el medio para movilizar toda la red de comunicaciones que se puede establecer en el aula, por lo que abarcan tanto las actuaciones del docente como del estudiantado y la manera de relacionarse. (Agudelo y Flores (2000).

Las actividades para desarrollar el aprendizaje y comprobar la funcionalidad de los procedimientos, es decir averiguar si los y las estudiantes son capaces de utilizarlos como en el caso de los conceptos en situaciones reales diversas, están muy alejadas de la tradición escolar. Para Zabala y Arnau (2007) éstas deben:

- a. Determinar los conocimientos previos que tiene cada alumno en relación con los nuevos contenidos de aprendizaje, además de ser significativas y funcionales.
- b. Estar adecuadas al nivel de desarrollo de cada alumno.

- c. Crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas.
- d. Promover la actividad mental del alumno
- e. Estimular la autoestima y el autoconcepto en relación con los aprendizajes que se proponen.
- f. Ser cada vez más autónomo en sus aprendizajes (p. 125).

Para Paez (2003) las secuencias de actividades o secuencias didácticas son la articulación de las diferentes actividades que posee una unidad didáctica y deben contener las siguientes fases:

- a. Escogencia en conjunto con el estudiantado al igual que la identificación de la situación de la realidad que será objeto de estudio.
- b. Construcción del esquema de actuación
- c. Revisión del conocimiento disponible sobre cada uno de los momentos de la competencia para planificar su aprendizaje.

Todo lo anterior centrado en las características de los componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales propios del área.

El Diagrama 12 ejemplifica la situación en el campo de la materia de Español:

Diagrama 12

Ejemplo comparativo de secuencia didáctica

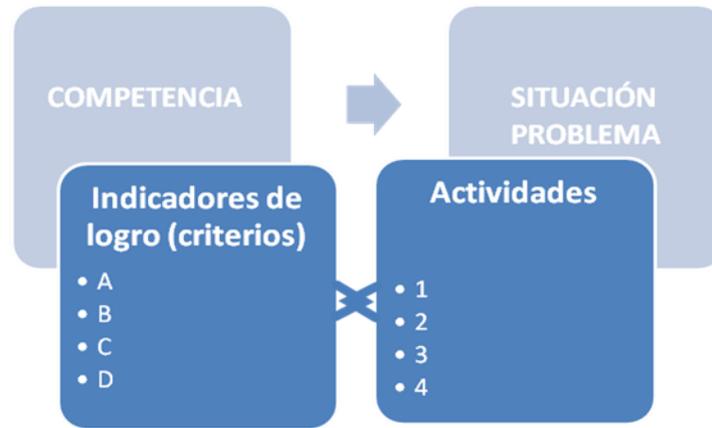
Secuencia didáctica general	Secuencia didáctica Lengua
Situación de la realidad	Situación de la realidad
Problemas o cuestiones	Necesidades comunicativas
¿Cómo resolverlos?	¿Cómo expresarlos?
Selección esquemas de actuación	Forma textual
Proceso de aprendizaje del esquema de actuación y de sus componentes	Construcción del modelo y ejercitación
Aplicación del esquema de actuación en la situación de la realidad objeto de estudio	Aplicación de la forma textual para dar respuesta a la necesidad comunicativa
Aplicación del esquema de actuación en situaciones diversas	Aplicación de la forma textual en distintas situaciones comunicativas de características similares.

Fuente: Zabala y Arnau (2007, p 170)

Dentro de las secuencias mencionadas en el Diagrama anterior (12) el tiempo y el espacio son variables metodológicas fundamentales. En el caso de la primera columna por lo general el tiempo se excede de los 60 minutos y no pueden ser interrumpidas. La distribución física del aula debe ser contemplada, además de la necesidad de utilizar otras zonas como la biblioteca, el patio, los corredores, el barrio, entre otros espacios (Zabala y Arnau, 2007),

Dentro de las actividades de evaluación éstas también deben formar parte de esa “situación problema” que se está planteando y que como ya se ha dicho debe ser cercana a la realidad del alumno. Para Zabala y Arnau (2007) justamente aquí está la clave para elaborar estas actividades, pues cada una de ellas que debe realizar el estudiantado deberá corresponder con los indicadores de logro de la competencia.

Figura 4. Esquema de una situación problema



Dentro del Enfoque Comunicativo la planificación de las actividades didácticas está centrada en la interacción entre los contenidos, los ejes transversales, el docente y el alumno por lo que están inmersas en los procesos didácticos, por lo que contribuyen al logro de las competencias, a la construcción de los aprendizajes por parte de los alumnos y favorece la función mediadora del docente. (Navarro, 2007).

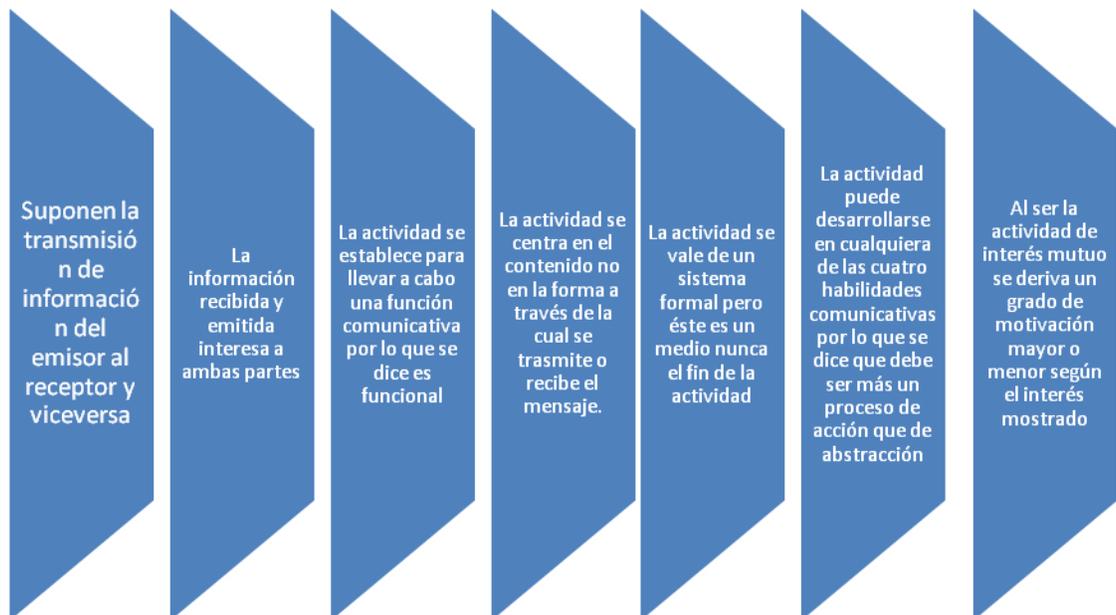
El alumno y la alumna realmente pueden apropiarse y construir conocimiento a su propio ritmo lo que les permite el ejercicio del pensamiento crítico, la reflexión, la creatividad la solución de problemas, el hacer conexiones y transferencias y el debate (González y Flores, 1999).

Lo anterior se refuerza con el aporte de Hernández (1993) para quien las actividades deben dirigirse a estimular la creatividad, la criticidad y la reflexión contribuyendo así a la autorrealización y a la autonomía del estudiantado, de aquí que se insista en que desde el Enfoque Comunicativo, éstas deben reflejar hechos reales, cotidianos,

con los que los sujetos se enfrentan día con día, a diferencia de las actividades referidas en los enfoques tradicionales en donde predominaban las de carácter lingüístico enfocadas a que el estudiantado solo memorizara, repitiera estructuras o trabajara con supuestos que distaban de su realidad cotidiana. El o la docente intervenían en forma directa y continua, además de que el objetivo primordial no era la comunicación, sino un simple control de materiales o de reglas.

Sánchez (1999) presenta la siguiente figura con las características identificadoras de las actividades comunicativas que deben apuntar hacia la construcción de un lenguaje útil a la comunicación y que también puede servir de guía a la hora de medir las actividades como comunicativas o lingüísticas:

Figura 5. Características identificadoras de la actividad comunicativa



Fuente: Sánchez (1999, p.82)

Luzuriaga (citado por Gómez y Neira (1986) refiere que para que la actividad se cumpla deben existir ciertas condiciones:

- a. Estar de acuerdo con los objetivos propuestos
- b. Estar incluidas en un plan de trabajo
- c. Partir de las necesidades, intereses y aspiraciones reales del educando.
- d. Ser guiadas por el educador. (p.16).

Para Lomas (1999, p.99) “...las actividades que se deben incluir en cada sesión están determinadas por el contenido concreto en que se vaya a trabajar, no obstante cada lección o segmento deberá incorporar un conjunto de actividades que estarán unidas por una secuencia interna que evite la falta de coherencia entre ellas así como con el método de trabajo escogido para tal fin, sea este por tareas o por proyectos”.

Según Lomas et al. (2003) son tres los asuntos sobre los que se debe tener cuidado:

- a. Los criterios para decidir qué tipos de actividades son más acordes con los fines que se persiguen y con los contenidos seleccionados.
- b. Los criterios para organizar esas actividades
- c. Las relaciones que se pueden establecer entre las actividades, la evaluación y el seguimiento del proyecto.

En síntesis para una correcta didáctica de las habilidades orales es necesario que las actividades reflejen el accionar del estudiantado y del o la docente por lo que este último debe:

- a. Prestar más atención al tipo de actividades que empleará y realizar una reflexión seria sobre sus usos.
- b. Tener claro las funciones del lenguaje y de acuerdo con ellas el tipo de lenguaje que los y las estudiantes podrían utilizar en el desarrollo de dichas actividades.
- c. Poner en marcha estrategias y proponer actividades encaminadas específicamente a la potenciación de las competencias comunicativas de los y las estudiantes.

De acuerdo con Agudelo y Flores (2000) entre los diferentes tipos de actividades que pueden desarrollarse en el aula, dentro del Enfoque Comunicativo y buscando siempre que éstas tengan predominio de un hilo conductor, relacionado con la realidad del proceso comunicativo y la aproximación a las situaciones auténticas en lo temático y en el desarrollo secuencial del tema están:

- 1. Actividades de Integración:** Están encaminadas a que los y las estudiantes, de manera individual o grupal, integren en sus experiencias de aprendizaje los ejes transversales y los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) de diferentes áreas académicas, por ejemplo el que planeen y realicen una conferencia, mesa redonda o debate sobre Historia, Equidad de género, Avances científicos recientes, entre otros; o bien que presenten ante el grupo reportes orales sobre el enfoque de estos mismos ejes en otras materias .
- 2. Actividades de Investigación:** Promueven la indagación, la curiosidad, la búsqueda de información, la comprobación de hipótesis, la resolución de problemas, la elaboración de aprendizajes significativos y permiten que el y la estudiante de manera grupal o

individual, construya su propio conocimiento y lo exponga frente a sus compañeros para recibir retroalimentación.

3. Actividades de Fijación: Tienen como finalidad afianzar el aprendizaje, evitar el olvido, proporcionar secuencias y continuidad al proceso y relacionar la nueva información con la que el estudiantado ya posee. Por lo general se desarrollan de forma individual y las hay desde presentar una descripción o una narración sobre un acontecimiento reciente para el desarrollo de la expresión oral hasta realizar ejercicios de respiración y dicción o bien ejercicios de escucha racional para la comprensión auditiva.

4. Actividades de Aplicación: Proporcionan al estudiantado la posibilidad de verificar o de comprobar sus propios descubrimientos o de hacer uso de lo aprendido. Igualmente se pueden desarrollar en forma grupal o individual y puede utilizar recursos como las grabaciones de conferencias dictadas por expertos sobre temas que ya los y las estudiantes han investigado antes o bien presentar ante el grupo entrevistas a expertos.

Las actividades comunicativas aunque se valen de formas lingüísticas no se limitan a ellas. Para Sánchez (1999) son “Todas aquellas que pretenden prioritariamente fines comunicativos a diferencia de las lingüísticas que buscan lograr objetivos centrados en el sistema lingüístico como tal” (p.81).

Agrega que sería utópico pretender que el carácter comunicativo de las actividades se pudiera reducir a una escala numérica, pero sí se puede trabajar con bandas que sirvan de termómetro comunicativo, como las llama él. Una de ellas podría construirse utilizando dos ejes, uno para los

criterios aplicables en concepto de carácter comunicativo de la actividad y el otro para lo no comunicativo o sea lo lingüístico, obsérvese el Diagrama 13:

Diagrama 13
Comparativo para el eje comunicativo y el lingüístico

Eje 1 Potencial comunicativo	Eje 2 Potencial lingüístico
+	-
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-	+

Fuente: Sánchez (1999, p 89)

Para Martínez (2004) es preciso destacar que para cada día de clase deben planificarse actividades de acuerdo con el grupo de estudiantes y ser variadas, interesantes y amenas para que propicien el ambiente educativo necesario para la construcción de aprendizajes significativos y el desarrollo de la competencia comunicativa sin dejar de lado que el desarrollo del proceso comunicativo en una situación real es rico en variedad y en potencialidad y siempre va a necesitar alguna adecuación y aquilatamiento.

2.8 Recursos didácticos desde el Enfoque Comunicativo

Desde el enfoque comunicativo los recursos didácticos son materiales básicos que los y las docentes preparan y escogen en respuesta a las necesidades de la clase, por lo que para su selección

deben considerarse factores como la disciplina, los objetivos que se persiguen, las características sociodemográficas de los integrantes del grupo, el ambiente físico, los materiales, el conocimiento de la técnica por parte del o la docente, así como la experiencia que se ha generado en su utilización. Su empleo puede variar según el grupo y el nivel de aprendizaje de cada uno de los alumnos.

Según Zabala y Arnau (2007, p.182) los materiales o recursos didácticos, en el aprendizaje por competencias, deben ayudar a construir situaciones de la realidad que serán los puntos de partida de las secuencias didácticas, deben contener ejercicios secuenciados y ser flexibles para adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje. Deben ser materiales curriculares variados y diversificados que permitan que cada docente elabore su proyecto adaptado a las necesidades de su realidad.

Para Chavarría y Tovar (1998) desde la Reforma de la Política Educativa Hacia el Siglo XXI, “Los recursos didácticos deben enfatizar su papel para la construcción del pensamiento y son aquellos que conocidos y reconstruidos por el sujeto se convierten en instrumentos para pensar sobre otras relaciones y procesos, lo que permite dinamizar la práctica en el aula” (p. 173).

Hernández (1993) cita a Richards y Rodgers (1992) quienes aducen que los recursos didácticos dentro del Enfoque Comunicativo deben facilitar la interpretación, expresión y negociación, a la vez que deben involucrar la creatividad e inteligencia del estudiantado pues deben influenciar la calidad de la interacción y el uso del lenguaje.

Nunan (1988) resalta las características que deben poseer los recursos didácticos en el marco de una metodología activa característica del Enfoque Comunicativo, entre éstas se encuentra que:

- a. Deben relacionarse con las necesidades, cultura, comunidad e intereses del estudiantado.
- b. Deben ser flexibles
- c. Deben ser sacados del medio que rodea a los educandos.

De aquí que para Lomas (2006) “...la transcripción de algunas de las propias producciones orales de los o las estudiantes sea un recurso idóneo para la autoevaluación de su comprensión comunicativa” (p. 128).

Según Chavarría y Tovar (1998) los recursos didácticos juegan un papel relevante en el proceso de construcción del pensamiento y el desarrollo de habilidades y destrezas cognitivas así como de actitudes y rasgos de los y las estudiantes; a la vez que deben ser objetos para pensar sobre otras relaciones y procesos; además de ayudar a construir el conocimiento y dinamizar la práctica en el aula, por lo que deben tener una riqueza conceptual y práctica.

Para Lomas (1999, p.104) los recursos didácticos son la expresión de una determinada concepción de la enseñanza, del aprendizaje y del lenguaje, a la vez que “...constituyen una serie de herramientas cuyo objetivo es ayudar al profesorado en el proceso de planificación y ejecución de sus tareas de enseñanza y al alumnado en la adquisición de los aprendizajes escolares” dentro del campo de la lengua materna y de la educación, desde la orientación didáctica del enfoque comunicativo.

De acuerdo con lo anterior y la experiencia de la investigadora los recursos didácticos, desde el Enfoque Comunicativo, en donde la participación es totalmente activa tanto por parte del o la docente como del estudiantado, se dividen en:

- a. Materiales y humanos para que el o la docente puedan desarrollar las actividades
- b. Materiales y humanos para que el o la estudiante pueda desarrollar las actividades.

La bondad de los materiales está determinada por el uso que se haga de ellos, tomando siempre en cuenta que no debe perder significado ni trabajarse de manera mecánica o rutinaria, desvinculados de otros contenidos.

En resumen, los recursos didácticos desde el Enfoque Comunicativo están muy ligados con las actividades para poder hacer mucho más activa la participación en el aula, a la vez que influyen en la calidad de la interacción, por lo que no se debe dejar de lado en su selección los intereses del estudiantado.

2.9 Técnicas Evaluativas desde el Enfoque Comunicativo

Para Aschbacher y Winters (1992) citados por González y Flores (1999) “La evaluación no es un fin en sí mismo sino que es un proceso que facilita la toma de decisiones para proveer información sobre ¿cómo lo estamos haciendo? y ¿cómo podemos mejorarlo? Y desde este punto de vista, su papel es proveer una retroalimentación significativa para mejorar el aprendizaje del alumnado, las prácticas de enseñanza y las opciones educativas, por lo que debe dirigirse a todo el proceso de enseñanza aprendizaje (actividades que promueve el o la docente, experiencias del alumnado y contenidos de aprendizaje) (p.128).

Según González y Flores (1999) las evaluaciones tradicionales generalmente son exámenes convencionales que empujan a aprendizajes memorísticos que difícilmente contribuyen a la comprensión o al uso activo del conocimiento; son realizados en circunstancias altamente controladas,

desde tiempos inflexibles, accesos restringidos a ciertos recursos y oportunidades limitadas para hacer revisiones, hasta poco auténticos pues difieren mucho de las circunstancias en que en realidad las personas se desenvuelven fuera del aula, lo que convierte la educación en verdaderas carreras de obstáculos, pues lo sustancial es aprobar exámenes.

Este concepto es ampliado por Zabala y Arnau (2007) quienes refieren que tradicionalmente éstas han estado basadas en una demostración por escrito y en un tiempo limitado, dirigido fundamentalmente a la memorización a corto plazo.

Para estos autores básicamente con la dinámica educativa no se ha buscado desarrollar las capacidades del ser humano sino solo lo necesario para superar las pruebas de acceso a las universidades, dejando de lado, por ejemplo, situaciones como la de los y las estudiantes italianos y argentinos en donde el determinar la prueba oral como el medio fundamental para evaluar ha desarrollado en el alumnado una competencia en la expresión oral que el resto de latinos no ha logrado.

Se ha atentado, según Zabala y Arnau (2007), contra el propio conocimiento porque hasta en el nivel universitario los contenidos que son más complejos, que exigen un mayor grado de comprensión o cuyo dominio no se puede reconocer por medio de actividades de expresión escrita, finalmente no son evaluados y hasta eliminados, por ejemplo, en las conocidas pruebas de admisión universitaria, las actividades de expresión oral, escucha o investigación.

Para González y Flores (1999) desde el Enfoque Comunicativo se busca una evaluación reguladora del proceso de enseñanza aprendizaje;

que pueda ser utilizada en el momento en que sea necesaria y permita equilibrar el pensamiento complejo y la resolución de problemas reales lo que es más motivador y reforzador del conocimiento. Pueden ser evaluaciones formativas, terminales, orales, escritas pero deben ser atractivas para que el estudiantado se identifique con la prueba, aunque en el caso de las escritas se debe tomar en cuenta que son totalmente inútiles cuando se trata de evaluar las actitudes pues éstas solo se conocen cuando se coloca al estudiante frente a la situación conflictiva. Debe aplicarse la observación sistemática de las opiniones y las actuaciones en las actividades grupales, en los debates, excursiones, recreos, actividades deportivas, relaciones interpersonales con iguales, con docentes, entre otras.

Para la investigadora, una metodología de evaluación cerrada (donde el alumnado da respuesta únicamente al final de una secuencia didáctica) no permite tener información certera del proceso de aprendizaje que se está siguiendo. Desde el Enfoque Comunicativo es imprescindible llevar a cabo una forma de enseñanza en la que el alumnado pueda producir y comunicar mensajes en forma constante que permitan ser procesados por el o la docente y que él o ella a partir de este conocimiento pueda ofrecer la retroalimentación que cada uno de los y las estudiantes necesita para mejorar su nivel de competencia.

Debe ser participativa y formativa además de que debe perseguir que los y las estudiantes generen respuestas, en vez de que las seleccionen; por lo que se deberá trabajar con indicadores de logro que permitan identificar, según Zabala y Arnau (2007) el grado de competencia adquirido sobre cada uno de los contenidos que lo constituyen, pero no solo con relación a una situación real y concreta sino que sea competente para actuar ante realidades que integren ese conocimiento y en otros contextos, pues si el objetivo es evaluar para

ayudar a que el o la estudiante mejore el dominio de una competencia, será necesario conocer y valorar la situación problema, así como su análisis.

Para López Valero (1998), citando a Mendoza (1987) la evaluación no puede limitarse a comprobar resultados y debe comprender todos los elementos que participan en el proceso y darle al alumnado el conocimiento de lo que va progresando o de lo que falta por aprender. Hay que considerar la autoevaluación y también el desempeño del o la docente. Debe tomar en cuenta las habilidades particulares y privar una relación de trabajo cooperado y colectivo.

Pero, para todo esto, es necesario revolucionar la evaluación, porque si bien es cierto esta nueva situación exige condiciones de trabajo que faciliten su desarrollo también exige tiempo, motivos, estrategias, espacios y dinámicas de participación diferentes a las ya trabajadas a lo largo del tiempo.

Para Canale y Swain (1996) en el Enfoque Comunicativo la evaluación recaerá no solo en lo que el alumno sabe sino sobre su capacidad de mostrar en la práctica dicho conocimiento en una situación de comunicación significativa.

Según López e Hinojosa (2000) algunas de las razones por las cuales es necesario evaluar específicamente al estudiantado son:

- a. Mejorar los materiales instruccionales
- b. Mejorar el aprendizaje de los y las estudiantes
- c. Determinar el dominio de los contenidos
- d. Establecer criterios o estándares de desarrollo para los cursos
- e. Enseñanza.

Para estos autores también las pruebas que se centran sobre aspectos puntuales pueden ser útiles en el Enfoque Comunicativo pues suelen resultar más eficaces desde que buscan concientizar al alumno y evaluar su control de los diferentes elementos y componentes de la competencia comunicativa. Además de que podría resultar de más fácil aplicación y posibilitar una calificación más fiable. Igualmente, las integradoras que por su naturaleza están mejor orientadas para medir las realizaciones comunicativas concretas.

Lo fundamental de la evaluación no es hacer evaluación, lo fundamental es conocer el papel que desempeña, la función que cumple, analizar quién se beneficia de ella y al servicio de quién está. (Ruiz, 2000).

El término evaluar incluye, para este autor, acepciones como valorar, enjuiciar, comparar, controlar, fiscalizar de aquí que desde su concepción técnica se constituye también en un instrumento imprescindible de ayuda; por lo que la perspectiva que se adopta supone considerarla como un proceso de análisis estructurado y reflexivo que permite comprender la naturaleza del objeto de estudio y emitir juicios de valor sobre el mismo, proporcionando información para ayudar a mejorar y ajustar la acción educativa.

Por su lado, López e Hinojosa (2000) consideran la evaluación como un medio para que los maestros y los alumnos cobren conciencia de la forma en que se aprendió, por lo que la presentan como una etapa del proceso enseñanza-aprendizaje que se utiliza para detectar el progreso del alumno. La información debe servir al profesor y al alumno para tomar decisiones.

La evaluación en el marco educativo es una función instrumental que está al servicio de las metas educativas. No es un fin en sí mismo sino que es un proceso que facilita la toma de decisiones para proveer información en dos preguntas fundamentales: ¿cómo se está haciendo? y ¿cómo se puede mejorar? Su verdadera aportación es la de favorecer y facilitar las decisiones que conducen al logro de los objetivos propuestos (González y Flores, 1999)

Para Ruiz (2000) toda acción evaluadora deberá asumir una serie de características para poder responder a su demanda, entre ellas están las que se presentan en el Diagrama 14:

Diagrama 14
Características de la acción evaluadora

Integral y comprensiva	Toda información sobre lo evaluado contribuirá a cualificar el juicio emitido
Indirecta	Se valora con las manifestaciones observables
Científica	Objetiva e independiente
Referencial	Relaciona los logros obtenidos con las metas y objetivos propuestos
Continua	Formativa y retroalimentadora
Cooperativa	Es un proceso en el que se implican todos los elementos personales que en él intervienen.

Fuente: Adaptación de la investigadora a partir de Ruiz (2000)

De acuerdo con lo anterior y con López e Hinojosa (2000) también hay que resaltar que los momentos de la evaluación son tres, cada uno con objetivos diferentes:

- a. Inicial o diagnóstica: No solo se lleva a cabo al inicio del ciclo escolar, sino que debe realizarse en diferentes momentos siempre que se inicie una etapa educativa. Su finalidad es ofrecer información sobre los conocimientos que se poseen y sobre las deficiencias en el logro de uno o más aprendizajes. Puede llevarse a cabo, entre otros, a través de tests y observaciones, así como de

entrevistas con otros docentes, con los padres y madres de familia y con los compañeros.

- b. **Formativa procesal:** Se da durante el proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de dirigir o mejorar el proceso a través de una serie de pasos de retroalimentación constante, para formar a la persona, el proceso, los materiales o los programas. Controla las adquisiciones y evalúa el progreso por lo que permitirá identificar contenidos o técnicas que no se dominan o bien abordar una materia nueva o un ciclo de estudios superiores.

Blanca Prieto (1990) citada por López y Hinojosa (2000) enfatiza en que dicha evaluación debe dirigirse “...no solo hacia los elementos del programa, sino también a la metodología empleada, a los documentos que se manejan, al grado de motivación de los estudiantes, a las relaciones internas entre ellos y el profesor, a las relaciones con la familia, a la dinámica del grupo, entre otros, por lo que es una interacción continua”.(p.35)

- c. **Sumativa:** Está encaminada a conocer al final de un determinado periodo el logro de los objetivos de aprendizaje planteados pero la desmesurada importancia que suelen tener las evaluaciones sumativas para algunos profesores, prácticamente transformadas en exámenes finales, generan situaciones que le restan fuerza a un proceso evaluativo que debiera caracterizarse por su permanencia y continuidad.

Para Cárdenas (2008) la evaluación sigue siendo entendida como un suceso y no como un proceso, cargado de implicancias ideológicas, cognitivas y sobre todo actitudinales. No obstante, como proceso evaluativo que es, debería estar fuertemente ligado a la naturaleza del

aprender, debería pasar inadvertido por el estudiante, ya que estaría ligado al desarrollo de las distintas actividades o situaciones de aprendizaje que cada profesor ha seleccionado.

Desde el Enfoque Comunicativo, la política curricular vigente es considerada como “...un proceso para obtener juicios en relación con el nivel de logro de los objetivos de currículo por lo que se debe visualizar en su doble dimensión: como evaluación del proceso y como evaluación del producto” (MEP, 1991, p.VI). De aquí que la evaluación no solo ha cambiado en sus formas y contenidos sino que también ha trascendido hacia el impacto de los roles que se desempeñan por lo que ya no solo los y las docentes evalúan al estudiantado, sino que ahora los estudiantes también pueden participar como sujetos en esta importante fase del proceso; para esto López e Hinojosa (2000) presentan cuatro tipos:

a. Coevaluación: Evaluación que realizan los compañeros sobre otros estudiantes. Se puede desarrollar de varias formas:

- Explicaciones por pares: evalúa la habilidad para escuchar y para explicar ideas. Los que explican pueden ser evaluados en términos de profundidad de comprensión, claridad, coherencia, respuesta a las preguntas, monitoreo de la comprensión de los que escuchan. Los que escuchan pueden ser evaluados en términos de: calidad de sus preguntas, habilidad para resumir lo que el que explica dice, su ayuda al aclarar ideas y lo apropiado de sus interrupciones.
- Participación o contribución individual: grupos pequeños y fijos de tres o cuatro personas a lo largo del curso. El profesor evalúa el proceso y la presentación en forma individual

pero ofrece una evaluación grupal promediando las calificaciones obtenidas individualmente.

- Distribución interna. El profesor ofrece una calificación al grupo y luego los miembros del grupo negocian sus calificaciones individuales para redistribuirlas.

b. Evaluación del proceso y del producto. El profesor solo evalúa el producto, dando una calificación igual a todos. Al final la presentación del proyecto es evaluada tanto por el profesor como por los integrantes del grupo.

c. Autoevaluación: Consiste en la evaluación que el alumno hace de su propio aprendizaje y de los factores que intervienen.

d. Evaluación del desempeño: Herman et al, citado por González y Flores (1999) reconoce que no hay una forma correcta de evaluar pero que la evaluación del desempeño ofrece maneras más equilibradas para evaluar el pensamiento y la resolución de problemas. Para él la evaluación tradicional ayuda a contestar la pregunta ¿Conocés esto? Y la evaluación del desempeño ¿Qué tan bien podés usar lo que conocés?

Este tipo de evaluación requiere que los estudiantes más que seleccionar respuestas las generen.

Para Zabala y Arnau (2007) el proceso de la evaluación dentro del Enfoque Comunicativo debe contemplar los aspectos que se muestran en la Figura 6:

Figura 6.

Proceso de evaluación dentro del Enfoque Comunicativo



Fuente: Figura construida por la investigadora con base en Zabala y Arnau (2007, p. 202)

Ahumada (2008 b) dice que dentro de las técnicas evaluativas más usadas, desde el Enfoque Comunicativo se encuentran las siguientes:

- a. **La entrevista:** definida por Depresbiteris (2008) como una técnica que propicia la recolección de datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa. Puede ser individual o en grupo.

La gran ventaja de la entrevista es que ella permite la captación inmediata y continua de la información deseada. Permite también, profundizar en algunos aspectos que fueron observados de manera superficial.

El instrumento que acompaña la técnica de la entrevista es el guión de preguntas.

Díaz-Barriga y Hernández (2002) las clasifican dentro de las técnicas evaluativas como “semiformales” pues a diferencia de las informales requieren de mayor tiempo de preparación, demandan mayor tiempo para su valoración y exigen respuestas más duraderas y sí tienen calificación por lo que sí suelen percibirse como actividades de evaluación. Junto con ellas están también los trabajos y ejercicios que los alumnos y las alumnas realizan en clase y los que les dejan de tarea para realizar fuera del aula.

- b. La observación:** Alvarado (1995) la define como una técnica que tiene la particularidad que ofrece información que no puede obtenerse de otra manera, por lo que los datos que se recojan mediante su puesta en práctica resultan de gran valor para complementarlos con los obtenidos mediante otras técnicas y así emitir juicios y tomar decisiones acerca del desempeño.

Díaz-Barriga y Hernández (2002, p.367) la catalogan como “...una técnica de evaluación informal dentro de la tipología que ellos hacen, pues tiene una duración breve y porque el o la docente no suele presentarlas como actos evaluativos, por ende no sienten que estén siendo evaluados”. La colocan a la par de la exploración por medio de preguntas formuladas por el profesor durante la clase. Coinciden con Alvarado (1995) en que hay dos formas de observación: la sistemática y asistemática:

- *La observación sistemática* es aquella en que el observador tiene objetivos previamente definidos y como consecuencia, sabe cuáles son los aspectos que evaluará.
- *La observación asistemática* es aquella que se refiere a las experiencias casuales, de las que el observador registrar el mayor

número posible de informaciones, sin correlacionarlas previamente con objetivos claros y definidos.

Para Ahumada (2008a) algunos instrumentos que ayudan a la realización de la observación son:

- Hojas de chequeo, lista de los aspectos por ser observados en el desempeño del estudiante.
- Escala de clasificación, conjunto de afirmaciones, dispuestas de manera tal que posibilitan el posicionamiento del o la estudiante en ella.
- Anecdóticos o registros de ocurrencia, registro de acontecimientos que permite registrar aspectos significativos del comportamiento del alumno o del docente.

Cualquiera que sea la forma de evaluación, lo importante es que se indique claramente al alumno los aspectos en los cuales será evaluado y al docente le permitan observar los aspectos que desea evaluar.

Algunos cuidados en relación con la técnica de observación son:

- Seleccionar los aspectos importantes por ser observados.
- Determinar momentos de registro formal, para que no haya acumulación de informaciones sin utilización inmediata.
- Usar la observación en su función esencialmente formativa, esto es, que los datos sirvan para introducir mejoramientos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Hacer de la observación un medio estimulante para la auto-evaluación.
- Ser prudente, o sea, el observador debe evitar generalizaciones e interpretaciones apresuradas.

- Evitar juicios subjetivos.
- Mantener el diálogo entre observado y observador.

La observación es extremadamente importante, pero difícil de llevar a efecto principalmente cuando existe una gran cantidad de alumnos por curso y cuando hay factores que la influyen como las primeras impresiones, información previa, estereotipos, extrapolación de conductas, entre otros.

c. Grupos de discusión: Para Cárdenas (2008) con esta técnica se evalúa el desempeño de los participantes en las diferentes tareas que deben desarrollar y que muy frecuentemente coinciden estrechamente con problemas que se presentan en la vida real. Pueden ser grupos pequeños o amplios todo depende de la estrategia que se esté trabajando.

Dentro de ellos se pueden ver los análisis y solución de casos. Igualmente pueden utilizarse instrumentos para evaluar en forma individual o grupal tales como listas de cotejo, escalas de apreciación y autoevaluaciones.

Se puede trabajar también con:

- Criterios evaluativos múltiples.
- Estándares preestablecidos.
- Juicios valorativos
- Replica de contextos en los que se desenvuelven los adultos

d. Las pruebas: Son una de las técnicas más útiles para el o la docente puesto que durante el proceso se pueden hacer intervenciones para aclarar, aportar o pedir más detalles o bien tranquilizar o motivar a la persona sometida a la prueba.

Esta técnica exige un dominio de la materia y la integración de conocimientos y riqueza léxica; permite expresarse con fluidez sin apartarse del tema propuesto y uno de los aspectos más relevantes es la aptitud para atender y asimilar el sentido de las preguntas del o la docente y su intencionalidad.

Según Alvarado (1995) las pruebas son “Aquella técnica en donde se plantea una situación que el estudiante debe contestar o resolver y en la que manifiesta los aprendizajes adquiridos. Las hay bajo la modalidad escrita y oral. Para efectos de la comprensión auditiva y la expresión oral dentro del Enfoque Comunicativo se recomiendan las orales pues lo que se busca es el cómo se expresa la respuesta y ofrece la posibilidad de evaluar aspectos que quedarían ocultos en otro tipo de prueba y algunos de los instrumentos recomendados son las de comprensión, aplicación, síntesis, pensamiento crítico” (p. 116).

Estas dos últimas técnicas están dentro de las que Diaz-Barriga y Hernández (2002) titulan “técnicas formales” y son las que exigen un período más extenso tanto en el proceso de planeación como de elaboración y demandan un mayor grado de control, por esta razón son percibidas como “verdaderas” situaciones de evaluación.

Para estos autores, lo primero que debe hacer el o la docente cuando desea seleccionar la técnica adecuada, es revisar la naturaleza de los aprendizajes que serán objeto de evaluación y luego no perder de vista el propósito de ella y el uso que dará a los resultados.

En resumen se puede decir que las técnicas evaluativas, desde el Enfoque Comunicativo, deben ser participativas y formativas, así como

atractivas y no represivas, para evitar el estereotipo que se tiene sobre la palabra “evaluación”.

Deben verse como instrumentos imprescindibles de ayuda que facilitan la toma de decisiones en la búsqueda del logro de los objetivos propuestos y no como castigadores o simples unidades de medida del conocimiento. Además de que ya no van en una sola dirección: docentes evaluando al estudiantado, sino que se trabajan en todas las direcciones, o sea todos los elementos que interaccionan en el proceso pueden ser objeto de evaluación y pueden ser sujetos de la misma.

Para que esto se pueda desarrollar, al igual que las otras variables mencionadas en los apartados anteriores es necesario una fuerte capacitación a los y las docentes, de aquí la importancia del apartado siguiente.

2.10 Capacitación de los y las docentes desde el Enfoque Comunicativo

Para Hernández (1993) la capacitación es “...un recurso, un servicio que contribuye notablemente a las metas fijadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y para que sea auténtica debe convertirse en un llamado constante a la conciencia profesional del educador con el propósito de que toda su acción sean guiadas a cumplir con los objetivos propuestos” (p. 113).

Los y las docentes tienen un lugar preferencial, junto con el alumnado y el conocimiento en el triángulo de toda propuesta educativa, de aquí que los tres componentes de la situación de aprendizaje mencionados en el apartado anterior no excluyen uno que es fundamental y permanente cual es la capacitación, cada vez más

necesaria y solicitada por los y las docentes para la puesta en marcha de las nuevas estrategias (Pain, 1993); pues el o ella debe seguir aprendiendo a lo largo de su vida y adquirir las habilidades de comunicarse de manera pertinente y satisfactoria en este mundo cambiante y complejo; y a esto debe responder la capacitación; a las demandas que generen los acontecimientos cotidianos.

Según Badilla (1998) dentro de las condiciones necesarias para lograr la transformación de la educación secundaria está “...el hacer los mejores esfuerzos para obtener la mejor calidad de los docentes y esto se logrará cuando les dé la información y las destrezas que necesitan para hacer el trabajo, replanteando la pertinencia de la información y capacitación, pues cualquier reforma a la educación secundaria debe ir aparejada con la formación de los docentes y de su constante actualización” (p. 295).

Para la investigadora es importante establecer la diferencia de significados entre capacitación, formación y asesoramiento docentes, para evitar ambigüedades, máxime cuando la primera es una variable de la presente investigación.

Torres (2007) afirma que la formación docente es el resultado no sólo de una formación profesional en una universidad, con un currículum establecido, sino de aprendizajes realizados a lo largo y ancho de la vida, dentro y fuera de la universidad y en el ejercicio mismo de la docencia, por lo que la falta de experiencia en la formación didáctica y pedagógica del profesorado universitario hace necesario no sólo realizar estudios que contribuyan a la consolidación de un marco conceptual basado en el análisis de la práctica, sino avanzar en la realización de una propuesta formativa dirigida a los profesionales de este nivel, que pueda llegar a

institucionalizarse por las entidades competentes apoyada con otros profesionales dedicados a la tarea.

La mayoría de las veces, dicha formación, pasa a tener una función eminentemente reproductora o, en el mejor de los casos, correctora de esa matriz básica en la que se configuran creencias, saberes y sentidos comunes respecto de lo que es enseñar y aprender. Por su parte, Barrios (2006) identifica que uno de los desafíos en la formación es que en la práctica docente perduran las formas de enseñanza recibida por los profesores cuando realizaron sus primeros aprendizajes como alumnos, más que lo aprendido durante su formación docente; por ello, se requiere guiarlos para que desarrollen prácticas más autónomas mediante la reflexión de sus intervenciones y propuestas.

Según este mismo autor, el modelo de formación docente actualmente no responde a los cambios y demanda del sistema educacional, en lo referido a las nuevas exigencias curriculares requeridas para llevar a cabo la Reforma Educacional; a los cambios metodológicos necesarios para desarrollar en los alumnos una actitud autónoma y responsable, prepararlos para desempeñar un rol activo en la sociedad y en sus sistemas democráticos y económicos parte del objetivo principal del enfoque comunicativo.

Por su parte, Parra, et al (2010) afirman lo anterior cuando aducen que la formación docente puede proporcionarse desde la universidad para profesores o por medio de programas de educación continua para quienes se encuentran ya en servicio. Cuando los profesores concluyen sus estudios y se integran a la práctica docente, experimentan una etapa de iniciación donde deben realizar la transición de estudiantes a docentes y también desarrollar su esquema de acción en el aula; en esa etapa, hay

tensiones y dificultad para transferir los conocimientos adquiridos en la formación inicial, por lo que también es necesario el acompañamiento.

Para Freire (2007, p.56) “...una cuestión previa que el maestro debe saber es saberse formador. Desde que alguien está estudiando para ser maestro, debe asumirse como sujeto de la producción del saber. Debe estar convencido definitivamente que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear condiciones para su producción y construcción” y para cumplir con esto debe estar en constante capacitación, pues todo profesional tiene la obligación de actualizarse permanentemente, para estar al día con las nuevas corrientes o los nuevos avances científicos y tecnológicos.

Según Torres (2007) como parte de la formación profesional en el campo, está el asesoramiento que se brinda cuando ya están en el ejercicio de sus funciones y que va muy de acuerdo con las necesidades que el poder político – económico considera se deben atender. La mayoría de las veces impartido por las mismas personas que laboran para el ente encargado de la educación formal en el país y que remarcan la importancia de las condiciones políticas, administrativas y sindicales.

Para Parra et al. (2010) el asesoramiento responde a conocimientos puntuales en cuanto a conceptos y habilidades para trabajar de forma contextualizada, tomando en cuenta sus características concretas por lo que se convierte en una buena opción para la formación continua y elevar el nivel de preparación de los y las docentes.

Por otro lado, la capacitación docente, otras veces llamada perfeccionamiento docente, es un proceso que permite al o la docente adquirir nuevas destrezas y conocimientos que promueven, fundamentalmente un cambio de actitud. En este proceso se estimula la

reflexión sobre la realidad y evalúa la potencialidad creativa, con el propósito de modificar esta realidad hacia la búsqueda de condiciones que permiten mejorar su desempeño (López de Castilla, 2007),

Para esta autora, actualmente la sociedad demanda de los y las docentes una mayor visión y a la vez entrega en la búsqueda de nuevos caminos o estrategias de enseñanza-aprendizaje, acorde con los nuevos avances tecnológicos y científicos lo que ocasiona que el o la docente se capacite.

Para Parra et al. (2010) la capacitación docente está orientada a la actualización y perfeccionamiento, así como a incrementar la calificación profesional de manera integral abarcando temas claves para el desempeño laboral, con la finalidad de promover el cambio y la innovación de su rol como docente, para que esta manera tenga una mejor actuación y competencia profesional, en función de las demandas técnico pedagógicas propuestas por el sistema educativo.

Según Barrios (2006) si se reconoce el carácter profesional de la docencia, todas las acciones mediante las cuales se desarrolla la formación permanente deben ser vistas en el marco del desarrollo profesional, y no solamente como “capacitación” para llenar vacíos de la formación inicial.

De aquí que la investigadora trabaje la capacitación como formación permanente; proceso necesario para los y las docentes en ejercicio, porque permite su actualización de acuerdo con los avances de la Pedagogía, y no solamente para suplir una deficiente formación inicial, aunque debe estar articulada a ésta y en relación con el modelo educativo que se plantee, así como garantizar la innovación que el sistema educativo requiere.

Zabala y Arnau (2007) consideran que se debe tener en cuenta la motivación e intereses personales, así como ofrecer retos y ayudas según las posibilidades reales de cada alumno y alumna y que la mayoría de profesionales de la enseñanza no tienen dentro de su saber hacer, pues se les ha formado y capacitado solo en el saber reproducir y no en el saber aplicar.

El ambiente de la capacitación docente debe buscar siempre oportunidades para que las personas adquieran conocimientos y destrezas que les permitan variar el comportamiento. En el caso de la presente investigación debe recordarse que enseñar a desarrollar competencias implica saber intervenir en situaciones reales.

El Departamento de Educación y Servicios del Gobierno de Australia (1997) indica que los y las docentes en el aula viven la experiencia de administrar sus propias experiencias y que el desarrollo social e intelectual del o la estudiante es la meta más importante de la educación, por consiguiente deben ser a la vez ejemplo y promotores de dos importantes habilidades: la comunicación y la interacción efectiva y esto solo se logra con una permanente capacitación y actualización de sus conocimientos.

Para Navarro y otros (2007) la capacitación docente pretende buscar estrategias que coadyuven a pasar de una educación conductista a una educación flexible, crítica, constructivista. La mayoría de los y las docentes deben reflexionar sobre su propia práctica, para que construyan nuevos roles dentro del salón de clases y generen a la vez, nuevas expectativas sobre las competencias resultantes de los y las estudiantes. Lo anterior para el y la docente implica trabajar con métodos que no había utilizado y que probablemente no experimentó como estudiante, pues como lo afirma Freire, (1984) el educador y la educadora ya no es solo el o la que educa sino que también es una persona educada mientras establece el

diálogo en el que tiene lugar el proceso educativo pues dicho proceso lo hacen ambos sujetos en común.

De acuerdo con la UNLAM (2007) la capacitación de profesores debe desarrollarse de manera holística en tres dimensiones:

- a. La personal (se relaciona con el *ser*) Corresponde a la capacitación que lleva paralela a su formación profesional o universitaria. Puede ser la asistencia a Congresos, seminarios o conferencias durante su vida de estudiante universitaria, con el fin de ampliar conocimientos en torno a su formación profesional.
- b. La profesional (se relaciona con el *hacer*) Al o la docente se le plantean nuevos retos, así como una nueva función que consiste en enseñar a aprender, a escuchar en forma crítica, a expresarse tanto en forma escrita como oral, de modo tal que los y las estudiantes desarrollen procesos que puedan ser aplicados en todas las situaciones a las que se enfrente y para lo cual también deben desarrollar nuevas habilidades, actitudes y su competencia comunicativa. Comprende cursos de posgrado, segunda especialización, grupos de reflexión entre docentes, grupos de interaprendizaje, cursos, talleres, seminarios, pasantías, entre otros. Es la actualización, que se desarrolla mediante acciones más específicas, que tiende a mantener al maestro al día con los nuevos enfoques. Es la capacitación, que se realiza cuando es necesario poner en práctica un nuevo programa, y que tiene contenidos de carácter específico.

- c. El contexto (se relaciona con el *estar*) Corresponde a la capacitación sobre el entorno, ya no sobre su especialidad, sino sobre todos aquellos conocimientos que le vayan a ser útiles en el desempeño de su profesión, esto por cuanto desde el Enfoque Comunicativo el o la docente son la guía, no solamente transmisora de conocimiento sino lo que es más importante, ejemplo de persona, ser social crítico, capaz de escuchar y opinar sobre diferentes aspectos de la realidad.

Martínez (2007) indica que mediante la implementación del Enfoque Comunicativo y a través de la reflexión del o la docente sobre su práctica no solo se busca que la capacitación sea oportuna y eficaz sino que ésta aporte una necesidad constante de investigar temas relevantes sobre situaciones que enfrenta en el aula y que surgen en un contexto real.

Hernández (1993, p.111) dice que “Para que la capacitación sea auténtica es necesario que se convierta en un llamado constante a la conciencia profesional del educador, con el propósito de que toda su acción y conducta sean guiadas a cumplir con los objetivos propuestos”.

El o la docente competente debe saber articular, de manera pertinente y creativa, los diferentes tipos de saberes cuando planifica, promueve, conduce y evalúa los procesos de aprendizaje pues, como lo menciona Martínez (2007) es fundamental la integración de los dominios cognitivo y afectivo para lograr el redireccionamiento de la profesión y de la propia vida; además de estar abierto a un cambio de actitud hacia el lenguaje.

Para Ruiz (2006 b) la formación y capacitación de los y las docentes en las competencias es fundamental pues el dominio del conocimiento debe mejorarse cualitativa y cuantitativamente para un mejor

desempeño profesional dentro del aula, lo que conducirá a una mayor calidad del egresado de secundaria y que a su vez repercutirá positivamente en las competencias cognoscitivas de los mismos docentes.

Según Sánchez (1999) una de las contradicciones más relevantes cuando se introduce lo comunicativo es la constatación de que “...los profesores siguen valiéndose de técnicas y ejercicios propios de la metodología audio-oral, creyendo que están siguiendo una metodología comunicativa (p. 79). Por lo que se hace necesaria una capacitación docente en donde se clarifique qué se entiende por actividad comunicativa y cuáles son las características que la diferencian de otro tipo de actividades.

La Universidad Nacional Pedagógica de Colombia (2003) define la capacitación docente como:

El conjunto de procesos y acciones educativas organizadas, relativos tanto a la educación no formal como a la informal, de acuerdo con lo establecido por la Ley General de Educación y dirigida a actualizar, complementar y profundizar la educación inicial, mediante la generación de conocimientos, el desarrollo de habilidades y el cambio de actitudes, con el fin de incrementar la capacidad individual y colectiva, para contribuir así con el cumplimiento de la misión institucional cual es mejorar la prestación de servicios a la comunidad, el eficaz desempeño del cargo y el desarrollo personal integral. (p.1)

Para Pain (1993) la capacitación docente debe integrar, complementar y reforzar los conocimientos necesarios en la consolidación de las competencias requeridas para el correcto ejercicio del cargo y debe contemplar la calidad, innovación y alto sentido de compromiso con

las necesidades del país y de todas sus regiones en las modalidades presencial y virtual; he aquí la diferencia con la formación inicial, que se define como el proceso encaminado a facilitar el desarrollo integral del ser humano, potenciando actitudes, habilidades y conductas, en sus dimensiones: ética, creativa, comunicativa, crítica, sensorial.

Canale y Swain (1996) afirman que la actual formación inicial del profesorado no proporciona tales niveles de competencia comunicativa por lo que es necesaria y urgente un cambio curricular por parte de las instituciones de educación superior que tienen a cargo la formación inicial de este tipo de profesionales.

Las capacitaciones docentes deben responder a estudios técnicos que identifiquen necesidades y requerimientos de las áreas de trabajo y de los y las docentes. Para lograr esos objetivos, en concordancia con las normas establecidas y teniendo en cuenta los resultados de la evaluación del desempeño, estos programas podrán ser diseñados, homologados y evaluados por el MEP o cualquiera de las universidades públicas, de acuerdo con la solicitud que formule la respectiva institución. Si no existiera la posibilidad de que las entidades o el MEP puedan impartir la capacitación al personal docente podrán realizarla entidades externas debidamente acreditadas.

La UNESCO sostiene que en la capacitación de docentes y la enseñanza en la lengua materna "...deberían incluirse desde un principio en cada etapa del planeamiento de la educación, disposiciones relativas a la formación y el perfeccionamiento profesional para un número suficiente de educadores nacionales plenamente capacitados y calificados, capaces de impartir la enseñanza en la lengua materna" (Robles, 2007, p.1)

Por su parte Martínez (2007) explica que "...el área de la expresión oral es una de las áreas en las que los y las docentes requieren

más refuerzo porque la lengua oral nunca se ha concebido como un objeto autónomo, sino como una forma ideal que representa un discurso escrito o como una expresión espontánea, opuesta a la escritura y que tiene que ver con el entorno socio-lingüístico de las personas” (p. 13)

Para Murillo (2008, p.3): “Los países que han conseguido alcanzar normas elevadas en materia de aprendizaje son los que han invertido constantemente en la mejora de la profesión docente y en donde el nivel de compromiso público con la educación es elevado; tal es el caso de Canadá, Cuba, Finlandia y Corea”. En estos países la profesión docente es apoyada y muy estimada; los sistemas de admisión a estas carreras son muy estrictos, a la vez que hay un sistema de formación permanente bien desarrollado.

En síntesis, los objetivos del Plan de Capacitación Docente deben ir dirigidos hacia:

- a. Brindar capacitación a los y las docentes en forma sistemática y permanente de acuerdo con sus necesidades y en relación con su saber particular, la investigación, el desarrollo pedagógico en aras de buscar un mejor desarrollo de las competencias pedagógicas y didácticas de los docentes.
- b. Fomentar el desarrollo académico y científico del profesorado, mediante la participación en programas de posgrado (Especialización, Maestría y Doctorado).
- c. Actualizar mediante intercambios académicos, congresos, seminarios, pasantías, programas con profesores visitantes u otro tipo de eventos, lo concerniente a su campo de especialidad.

Los siguientes 4 Diagramas (15,16,17 y 18) resumen, de acuerdo con la teoría presentada en este apartado, las características de las cuatro

variables que se desarrollan en la presente investigación a la luz del Enfoque Comunicativo y del Enfoque Tradicional:

Diagrama 15

Características de las Actividades Didácticas desde el Enfoque Comunicativo y el Tradicional

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS			
ENFOQUE COMUNICATIVO		ENFOQUE TRADICIONAL	
Comprensión auditiva (escucha)	Expresión oral	Comprensión auditiva (escucha)	Expresión oral
<p>Crear, recrear o simular en el aula situaciones de comunicación a las que se enfrentan a diario los y las estudiantes como escuchar un programa de radio, un noticiero o bien una conferencia.</p> <p>Propiciar fuera de ella, situaciones de comunicación que ayuden a los alumnos y las alumnas a desarrollar también su competencia pragmática, es decir a ser capaces de entender tanto lo que las palabras dicen como lo que los y las hablantes quieren decir.</p> <p>Tomar ideas de una exposición o discurso para intervenir en una conversación</p> <p>Selección de argumentos y contra-argumentos de mensajes grabados de la radio y la televisión o bien de situaciones reales que se suceden a diario con el fin de ejercitar la escucha crítica</p> <p>Procedimientos para negociar</p> <p>Técnicas de comprensión auditiva.</p> <p>Identificación de falacias</p>	<p>Las actividades didácticas abarcan tanto las actuaciones del docente y del alumno como las interacciones que de ellas se derivan.</p> <p>Abrir y cerrar una exposición</p> <p>Argumentar críticamente un razonamiento</p> <p>Crear, recrear o simular en el aula situaciones de comunicación a las que se enfrentan a diario los y las estudiantes</p> <p>Entablar una conversación con un superior.</p> <p>Enriquecer el vocabulario</p> <p>Practicar el lenguaje no verbal, el proxémico y el quínésico en diferentes situaciones comunicativas</p> <p>Ejercitar los tonos y articulación así como los énfasis</p> <p>Participar en técnicas colectivas e individuales</p> <p>Defensa de propuestas y razonamientos personales</p>	<p>Faltan estrategias de planificación, desarrollo y evaluación de las actividades</p> <p>Por lo general no hay escucha crítica, sino que se queda en el primer nivel, el de la percepción.</p> <p>Se habla despacio y se repite lo que dice la grabadora.</p> <p>Se presentan situaciones que dejan ver un desfase entre el contexto escolar y el comunitario y familiar.</p> <p>No se discrimina entre los diferentes tipos de escucha.</p> <p>Por lo general se relacionan con la memoria y muchas veces sin entendimiento.</p> <p>El trabajo en el texto de clase es la principal actividad</p>	<p>Se utiliza como un paradigma de corrección idiomática pues se centran en la repetición y la memorización.</p> <p>Establecen una interacción discursiva lineal y rígida en el aula</p> <p>Son orientadas hacia la acumulación nemotécnica de definiciones gramaticales basadas en criterios de corrección guiados por el “arte de hablar y escribir correctamente”.</p> <p>Los temas que se desarrollan son temas referidos al sistema fonológico del español, a la morfología de las palabras, al léxico, a las funciones sintácticas y a la historia literaria.</p> <p>Se enfocan hacia la forma de presentación personal y técnicas como por ejemplo el simposio, la conferencia y la entrevista.</p> <p>Aspectos de pronunciación que se prestan a error (vocales, hiatos, diptongos)</p>

RESUMEN

Deben reflejar la interacción entre los contenidos, los ejes transversales, el docente y el alumno por lo que contribuyen al logro de las competencias, a la vez que deben permitir el ejercicio del pensamiento crítico, la reflexión, la creatividad, la solución de problemas.

- Actividades de:
- Integración
 - Investigación
 - Fijación
 - Aplicación.

Diagrama 16

Características de los Recursos didácticos desde el Enfoque Comunicativo y el Tradicional

RECURSOS DIDÁCTICOS			
ENFOQUE COMUNICATIVO		ENFOQUE TRADICIONAL	
Comprensión auditiva (escucha)	Expresión oral	Comprensión auditiva (escucha)	Expresión oral
<p>Deben facilitar la interpretación, expresión y negociación, a la vez que deben involucrar la creatividad e inteligencia del estudiantado pues deben influenciar la calidad de la interacción y el uso del lenguaje.</p> <p>Se deben relacionar con las necesidades, cultura, comunidad e intereses del estudiantado y deben ser sacados del medio que rodea a los educandos.</p> <p>Grabaciones</p> <p>Videos</p> <p>Anuncios</p> <p>Instrumentos musicales</p> <p>Narraciones en línea</p> <p>Cuentacuentos</p> <p>Mimos</p> <p>Charlistas</p> <p>Adivinanzas</p>	<p>Deben facilitar la interpretación, expresión y negociación, a la vez que deben involucrar la creatividad e inteligencia del estudiantado pues deben influenciar la calidad de la interacción y el uso del lenguaje; toda vez que deben representar la realidad y dar paso al cuestionamiento.</p> <p>Grabaciones</p> <p>Videos</p> <p>Narraciones en línea</p> <p>Trabalenguas</p> <p>Escenografías</p> <p>Cámaras filmadoras</p> <p>Micrófonos</p> <p>Cuentacuentos</p> <p>Y cualquiera otro que esté cerca del medio que rodea a los y las estudiantes</p>	<p>Los materiales grabados son monótonos y a veces con voces fingidas, lo que origina un aprendizaje desmotivador</p> <p>El pizarrón, el papelógrafo, el franelógrafo, el cartel, el libro de texto, y muy pocas veces una película o grabación pero de forma muy supérflua, los cuales son materiales didácticos indirectos porque por medio de ellos no se representa la realidad y no generan conocimientos</p> <p>Con estas ayudas didácticas sólo se trasmite el conocimiento del profesor sin cuestionamiento alguno.</p>	

RESUMEN

Materiales básicos preparados por los docentes en respuesta a las necesidades de la clase por lo que deben considerar disciplinas, objetivos que se persiguen, características sociodemográficas, ambiente.

Deben facilitar la interpretación, expresión y negociación a la vez que deben involucrar creatividad.

**Recursos didácticos:
materiales y humanos para el docente
materiales y humanos para el estudiante**

Diagrama 17

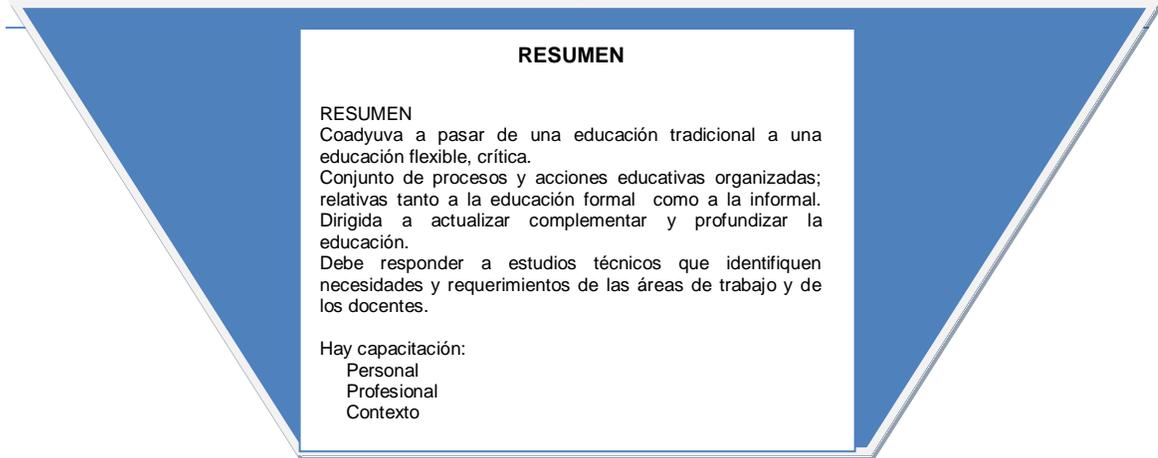
Características de las Técnicas Evaluativas desde el Enfoque Comunicativo y el Tradicional

TÉCNICAS EVALUATIVAS			
ENFOQUE COMUNICATIVO		ENFOQUE TRADICIONAL	
Comprensión auditiva (escucha)	Expresión oral	Comprensión auditiva (escucha)	Expresión oral
<p>La evaluación debe necesariamente ser abierta y flexible a la vez que debe abarcar las diversas dimensiones de la vida del individuo, ser holística.</p> <p>Debe dirigirse hacia los estudiantes, otra hacia los docentes, la tercera hacia los directivos docentes y la cuarta hacia el proyecto educativo institucional</p> <p>Uso de cuadros de cotejo</p> <p>Uso de escalas de apreciación</p> <p>Uso de escalas de clasificación</p> <p>Evaluación a pequeños grupos</p> <p>Evaluación cooperativa</p> <p>Evaluación individual</p> <p>Evaluaciones con plan remedial</p> <p>A actividades seleccionadas</p> <p>A toda actividad realizada en el aula</p>		<p>Para la evaluación de las dos habilidades pero en mayor porcentaje para la expresión oral los evaluados reconocen fragmentos, comprenden y reconocen el significado contextual del vocabulario pero tienen dificultades para inferir integral o constructivamente el asunto y el propósito.</p> <p>Solo se trabaja con la evaluación sumativa</p> <p>Un alto porcentaje de lo medido es producto de la retención de conocimientos enseñados por el o la docente y se sucede cada cierto tiempo.</p>	
RESUMEN			
<p>La evaluación no es un fin en sí mismo sino un proceso que facilita la toma de decisiones y provee retroalimentación para mejorar el aprendizaje y reforzar el conocimiento. Busca resolución de problemas reales.</p> <p>Técnicas: La entrevista Observación Grupos de discusión Pruebas</p>			

Diagrama 18

Características de la Capacitación desde el Enfoque Comunicativo y el Tradicional

CAPACITACIÓN			
ENFOQUE COMUNICATIVO		ENFOQUE TRADICIONAL	
Comprensión auditiva (escucha)	Expresión oral	Comprensión auditiva (escucha)	Expresión oral
<p>El o la docente debe poseer una visión amplia y multidisciplinaria en saberes pedagógicos y didácticos que le auxilien en el logro del equilibrio. Se debe favorecer el desarrollo de las competencias comunicativas por medio del Enfoque Comunicativo y una de las dificultades que se han enfrentado es en el campo de las prácticas pedagógicas, desafío que supone que los docentes se perciban como sujeto de práctica y que se movilen hacia una toma de posición respecto de su propio quehacer. Además de una cultura audiovisual en la que se hayan sumidos los estudiantes, lo que ha provocado un gran desajuste entre una generación alfabética (docentes) y una audiovisual e informática (estudiantes). Se ha considerado la formación permanente del profesorado y salida del seno de los mismos formadores; se desarrolla en forma gradual en estructuras como los grupos profesionales de trabajo, comunidades profesionales de docentes que tienen un espacio, tiempo de reflexión, sobre sus prácticas pedagógicas en el interior del liceo, llamados seminarios didácticos y así se sigue construyendo la red hasta llegar al nivel comunal o provincial lo que permite darle sustentabilidad al desarrollo curricular.</p>		<p>Para las dos habilidades no aparece nada sobre capacitación</p>	



Vista la teoría que fundamenta esta investigación, se presenta seguidamente el Marco Metodológico que la guía y en el cual se plantea como se van a lograr los datos, su tratamiento y análisis, así como las características que va a tener la población en estudio.

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

“Eso que ves ¿cómo lo expresarás con palabras? El mundo nos entra por los ojos pero no adquiere sentido hasta que desciende a nuestra boca”

Paul Auster

En este capítulo se presenta los siguientes apartados: El tipo de investigación; la población y muestra de estudio; las fuentes primarias y secundarias; la definición de las variables; las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de los datos; la operacionalización del objeto de estudio y las estrategias para el análisis e interpretación de los datos; todos enfocados hacia la especificación de la metodología utilizada en la obtención de los datos que permitirán darle respuesta al problema planteado en esta investigación.

3.1 Tipo de investigación

Esta es una investigación con un enfoque cuantitativo de acuerdo con lo que dice Barrantes (2000) quien lo define como aquel que “...se fundamenta en aspectos observables y susceptibles de cuantificar y se sirve de la estadística para el análisis de los datos. Busca la causa de los fenómenos sociales y presta escasa atención a los estados subjetivos de los individuos” (p. 64).

Cea (1998) define lo cuantitativo con un énfasis en la medición objetiva, con una recogida de información estructurada y sistemática.

Dentro de lo cuantitativo, va a ser un estudio no experimental por la naturaleza del estudio y atendiendo a la concepción estructural y operativa de sus variables; Hernández y otros (2003, p. 267) dicen que “...en un estudio no experimental no se construye ninguna situación sino que se observan las ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador y los sujetos, de antemano, pertenecen a un grupo o nivel determinado de la variable independiente”

Esta investigación pertenece a la modalidad transversal o transaccional puesto que los datos se recogerán en un solo momento de la historia, por medio de cuestionarios y observación sistemática, instrumentos que se detallarán más adelante.

No se pretende establecer razones, sino identificar y definir sistemáticamente una realidad. Ello supone, estudiar un fenómeno que requiere construir un conocimiento inicial sobre el estado de la cuestión, el marco teórico y la metodología elegida, que permitirá aproximarse a la realidad. De ahí, que los datos pueden proporcionar los cimientos para ayudar a generar nuevas teorías, o bien nuevas propuestas; tratando de identificar hechos relevantes como paso previo a estudios posteriores.

Esa realidad que se busca identificar y analizar está constituida por las actividades didácticas, recursos didácticos y técnicas evaluativas que se utilizan para el desarrollo de la expresión oral y la comprensión auditiva en educación diversificada a la luz del enfoque comunicativo, así como la capacitación que en este campo tienen los y las docentes en estudio; o sea, puntualizar una situación específica, de una población específica, cual es los y las docentes de Español de décimo y undécimo año y de acuerdo con la teoría existente y la recopilada de previo de los expertos tales como el autor de las unidades didácticas elaboradas para este fin y de personeros del MEP que suministraron información complementaria.

El Diagrama 19 resume el tipo de investigación en el que se ubica la presente:

Diagrama 19
Tipo de investigación

3.2 Paradigma	Positivista
Enfoque	Cuantitativo
Modalidad	No experimental
Dimensión temporal	Transversal o transaccional
Tipo (de acuerdo con el objetivo)	Descriptiva

Área Geográfica y Poblacion de estudio

La población responde a qué o quiénes son los sujetos, objetos, sucesos, eventos o contextos del estudio. (Hernández y otros, 2003).

De acuerdo con lo anterior y los objetivos formulados para el desarrollo de la presente investigación, se puede decir que la población por estudiar en esta investigación es la que está compuesta por los y las docentes de Español de los colegios públicos de la provincia de Cartago, que imparten actualmente décimo o undécimo año, o bien ambos, siendo las unidades de análisis cada uno de ellos y ellas.

3.2.1 Descripción del área geográfica del estudio

Como ya se dijo en el apartado anterior, la población del estudio será los y las docentes de Español que actualmente están impartiendo el

nivel de décimo y undécimo año en los colegios públicos de la provincia de Cartago.

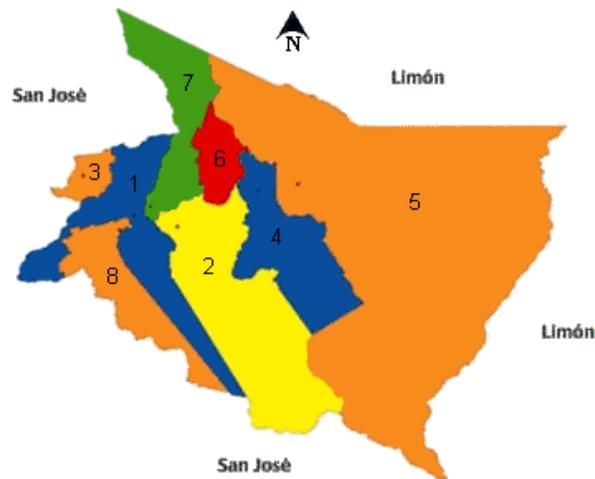
La provincia de Cartago fue la primera ciudad del país, fundada en 1562 y primera capital de Costa Rica; es rica en historia, cultura e infraestructura.

Tiene una superficie de 3.124 kilómetros cuadrados y una altitud de 1.439 metros sobre el nivel del mar; su clima es de templado a moderado; temperatura de 20 a 23°C y una población de 432.923, con una densidad de 138 habitantes por Km².

Geográficamente, Cartago limita al sur y al oeste con San José y al norte y al este con Limón.

Es la tercera provincia del país, cuenta con 8 cantones y 47 distritos.

Figura 7. Mapa de la Provincia de Cartago



Al 2009 estaba compuesta por cincuenta y un centros educativos públicos de secundaria, pero se excluyeron de la población en estudio veinte: 7 por ser de la modalidad “Tele-Secundaria”; 5 por estar iniciando y no tener niveles de décimo y undécimo; 2 por ser Unidades Pedagógicas que llegan hasta noveno año, porque hay una Unidad Pedagógica que sí entra en la población estudiada, pues sí se imparte en ella décimo y undécimo año; 1 por no pertenecer a la provincia de Cartago, 1 por ser una seccional y otro por ser en el que trabaja la investigadora y 3 nocturnos que fue muy difícil poder acceder, lo que deja un total de veintiocho centros, con ciento veintisiete docentes de Español, de los cuales hay sesenta y dos impartiendo décimo o undécimo, pero quedan cuarenta porque veintidós dan simultáneamente los dos niveles y solo se les encuestará una vez. En uno de los colegios que tenía 5 profesores únicamente se trabajó con una de décimo año y otro de undécimo, debido a que fue difícil la coordinación con los otros docentes.

A continuación se presenta en el cuadro 1 la información de estudiantes y docentes de cada centro educativo, construido con aportes del Dpto. de Estadística del MEP y consultas de la investigadora.

Cuadro 1
Cartago: Estudiantes y Docentes de Español
de X y XI año según colegio, 2009

	DÉCIMO		UNDÉCIMO		PROF.ESP.	PROF. X y XI	
	EST.	GRUP.	EST.	GRUP.		X	XI
RAFAEL HERNANDEZ MADRIZ	107	3	63	2	3	1	1
VICENTE LACHNER SANDOVAL	364	10	187	5	7	2	1
SAN LUIS GONZAGA	568	17	365	11	10	4	2
LICEO DE PARAISO	381	12	223	7	6	2	1
C.T.P. MARIO QUIROS SASSO	284	10	212	10	5	2	3
HERNAN VARGAS R.	87	3	69	2	2	1	1/
DR. CLODOMIRO PICADO T.	242	7	195	6	6	1	1
C.T.P. DE LA SUIZA	112	3	102	3	3	1	1/
C.T.P. DE PACAYAS	108	3	68	2	3	1	1
BRAULIO CARRILLO	219	7	107		5	2	1
ELIAS LEIVA QUIROS	360	11	251	8	7	1	1
EXP.BIL. DE CARTAGO	93	3	133	4	3	1	1
LICEO DE COT	152	4	95	3	3	1	1
TUCURRIQUE	62	2	50	2	2	1	1/
ALEJANDRO QUESADA R	120	4	83	2	3	1	1
NOCTURNO DE CARTAGO	361	11	185	7	8	2	2
SANTA TERESITA	72	2	30	1	2	1	1/
LICEO DE CORRALILLO	55	2	45	2	2	1	1/
FRANCISCA CARRASCO J.	184	6	86	3	4	1	1
OROSI	92	3	47	2	3	1	1
AMBIENTALISTA PEJIVALLE	73	3	32	1	2	1	1/
EXP. BIL DE TURRIALBA	62	2	51	2	3	1	1
TRES EQUIS	42	2	38	1	2	1	1
LICEO MANUEL E. RODRIGUEZ	90	3	34	1	4	1	1
ENRIQUE GUIER SAENZ	93	3	62	2	3	1	1
LICEO RURAL LA LUCHITA	1	1	0	0	1	1	0
LICEO DULCE NOMBRE	51	3	0	0	3	1	0
C.T.P. FERNANDO VOLIO J.	80	3	58	2	2	1	1

Nota: / Indica que es el mismo profesor para los dos niveles.

3.2.2 Análisis de las poblaciones en estudio

Seguidamente se presenta en el cuadro 2 la cantidad de instituciones educativas, profesores y profesoras de Español y estudiantes de la Dirección Regional de Cartago de los niveles décimo y undécimo, en estudio, así como las Asesoras de Español (Nacional y Regional).

Cuadro 2
Cartago: Número de instituciones, de profesoras y profesores, de estudiantes y asesoras, 2009

Característica	Número
Instituciones	28
Docentes de Español	62
Estudiantes en Décimo	4679
Estudiantes en Undécimo	3001
Asesoras	2

a. Población de docentes

Para efecto de esta investigación se tenía, en el 2009, una población de 62 docentes que impartían Español en décimo y undécimo en 28 Centros Educativos de la Dirección Regional de Cartago, tal y como lo muestra el cuadro 2. Es criterio de la investigadora que el conocimiento, las habilidades y la metodología al ser muy particulares de cada docente, en la práctica diaria difícilmente se varían de un nivel a

otro; por lo que y debido a las razones expuestas en el apartado 3.2.1. se tomó de los 28 Centros educativos, únicamente 40 docentes.

Cuadro 3
Cartago: Número de docentes entrevistados
según colegio, 2009

NOMBRE DEL COLEGIO	Cantidad Docentes	%
OROSI	1	2,6%
PARAISO	2	5,1%
ELIAS LEIVA	2	5,1%
SERAFICO	1	2,6%
JORGE VOLIO	2	5,1%
SAN NICOLAS	2	5,1%
COVAO	2	5,1%
PEJIBALLE	1	2,6%
CLODOMIRO PICADO	1	2,6%
EXPERIMENTAL BILINGÜE TURRIALBA	2	5,1%
BRAULIO CARRILLO	1	2,6%
HERNANDEZ MADRIZ	1	2,6%
FRANCISCA CARRASCO	2	5,1%
CACHI	1	2,6%
TUCURRIQUE	1	2,6%
CERVANTES	1	2,6%
ALEJANDRO QUESADA (CONCEPCION)	1	2,6%
DANIEL ODUBER	1	2,6%
DULCE NOMBRE	1	2,6%
JUAN VIÑAS	1	2,6%
LA SUIZA	2	5,1%
EXPERIMENTAL BILINGÜE JOSE FIGUERES	1	2,6%
CARRILLO (SAN NICOLAS)	1	2,6%
VICENTE LACHNER	1	2,6%
NOCTURNO CARTAGO	1	2,6%
SAN LUIS GONZAGA	4	7,7%
NOCTURNO TRES RIOS (LA UNION)	1	2,6%
MARIO QUIROS	2	5,1%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	40	100,0%

b. Población de estudiantes de décimo y undécimo

La población de los y las estudiantes de décimo y undécimo año, tomada como fuentes de información, es una población relativamente grande, conformada por un gran número de personas por lo que el evaluarlas a todas implica un alto costo y gran utilización del factor tiempo.

Al considerar lo anterior, se seleccionó una muestra representativa de secciones según cada nivel - décimo y undécimo - de acuerdo con la cantidad de grupos en cada institución.

Posterior a la escogencia del grupo, se procedió a seleccionar en forma aleatoria a los y las estudiantes, proporcional a la cantidad de grupos que presentara cada centro educativo para el nivel décimo y el de undécimo.

El muestreo aleatorio fue aplicado por etapas: En la primera se seleccionó un grupo por nivel en cada centro educativo; seguidamente se escogió los y las estudiantes de cada grupo, tanto para décimo como para undécimo. Esta selección fue de acuerdo con el número de estudiantes que asistieron a lecciones el día de la visita y que quisieron colaborar con la investigación.

Para determinar el tamaño de la muestra, en una población finita relativamente grande y a cuyos elementos seleccionados se les aplicó un cuestionario por medio de entrevista auto-administrada, se consideraron los siguientes aspectos:

- a. Estimación del valor de la variabilidad de la población (variancia o desviación estándar)

- b. Determinación del nivel de confianza (valor de "z")
- c. Error de precisión permitido ("d")
- d. Tamaño de la población

a. *Estimación del valor de la variabilidad de la población:*

En el campo estadístico, al no tener experiencia ni conocimiento del comportamiento de la población bajo estudio, se pensó la variabilidad máxima, que consiste en suponer que el 50% de los y las estudiantes consideran que los y las docentes de Español enseñan lo que estipula la Guía de Español del MEP, mientras que el 50% no lo consideran. Teóricamente tenemos que $P=0.50$ quienes lo consideran, mientras que $Q=0.50$ lo contrario. Cabe destacar, que este criterio es solamente un supuesto estadístico para determinar el tamaño de muestra.

b. *Estimación del nivel de confianza*

Las y los estadísticos tradicionalmente para la estimación de un tamaño de muestra trabajan con niveles de confianza del 90%, 95% y 99%.

El nivel de confianza escogido depende primero de las consecuencias que se tendrían en caso de que la inferencia o resultados de la muestra en relación con el resultado final de todos los elementos de la población estuvieran equivocados. Si una inferencia incorrecta pudiera traer consigo consecuencias importantes, el o la persona investigadora podría optar por un nivel de confianza del 99%. Si las consecuencias de la inferencia, en caso de estar equivocada, no fueran serias, podría optar por un nivel de confianza del 90%.

Para el presente caso, se ajustó a un nivel de confianza medio de los anteriormente citados, el cual es del 95%. El valor normal estándar "z"

para el nivel de confianza del 95% es de 1.96, bajo el supuesto de que la población bajo estudio se distribuye normalmente.

c. *Error de precisión ("d")*

La precisión deseada se puede establecer, al definir la cantidad de error tolerable en las estimaciones de la muestra, o bien, en los resultados de la muestra.

Esta es otra variable que se incluye en el cálculo del tamaño de muestra y que se define como el porcentaje adicional aditivo, con que se estaría de acuerdo en aceptar la estimación. Si el límite de precisión es fijo, únicamente se podrá obtener el factor de riesgo manipulando el nivel de confianza.

Para estos estudios, se recomienda un error de precisión del 5%.

d. *Tamaño de la Población (N)*

Tomando en cuenta los centros educativos participantes en el estudio, la población total de grupos es de 238.

Para esta población fue necesario estimar el tamaño de la muestra de grupos y posteriormente seleccionar a los y las estudiantes. La misma se define de la siguiente manera:

$$n_o = \left(\frac{Z_{\alpha/2} * \sqrt{P * Q}}{d} \right)^2 = \frac{Z_{\alpha/2}^2 * P * Q}{d^2}$$

Al aplicar posteriormente el factor de corrección, cuando se tienen poblaciones finitas, que en total son 238 grupos tomando en cuenta todos los centros educativos estudiados, se tiene:

$$n = \frac{n_o}{1 + \frac{n_o}{N}}$$

Al considerar los valores para cada una de las variables que se presentan en la fórmula anterior, se tiene como tamaño de la muestra de grupos:

Aplicando el factor de corrección por población finita, dado que es una población relativamente grande, para un total de 238 grupos, distribuidos en décimo 143 (60.1%) y décimo 95 (39.9%).

$$n_o = \left(\frac{1.96 * \sqrt{0.50 * 0.50}}{0.05} \right)^2 = \frac{1.96^2 * 0.50 * 0.50}{0.05^2} = 384 \text{ grupos}$$

$$n = \frac{384}{1 + \frac{384}{238}} = 147 \text{ grupos}$$

Por lo que al distribuir proporcionalmente la muestra recomendada de centros educativos, le corresponden 88 grupos para décimo y 59 grupos para undécimo. Esta muestra recomendada de grupos representa el 61.8% de la población de grupos: $147/238 \times 100 = 61.8\%$. Por lo que la logística de selección aplicada es que se consideraron más de la mitad de los grupos por nivel décimo o undécimo de cada uno de los centros educativos en estudio.

Cabe destacar, que se presentaron algunos errores aleatorios como por ejemplo: hubo estudiantes que no respondieron el cuestionario, dado que el mismo fue un asunto voluntario de colaboración, además no todos los y las estudiantes de los grupos se encontraban en el momento de la aplicación del cuestionario, ya sea por deserción estudiantil o bien por enfermedad o porque estaban en otras materias o asuntos.

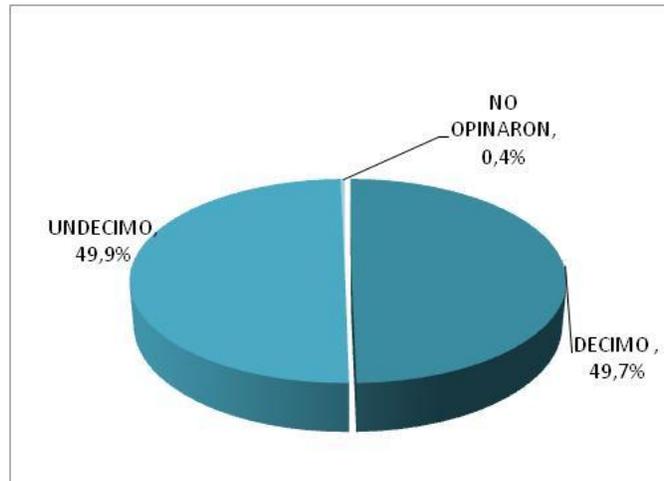
Con respecto al sexo y nivel educativo de los y las estudiantes se obtuvo que la población estudiantil entrevistada estaba constituida por el 43.7% de hombres y el 55.8% de mujeres, como se aprecia en el cuadro 4:

Cuadro 4
Cartago: Estudiantes encuestados, según sexo, 2009

SEXO	CANTIDAD	%
FEMENINO	914	55,8%
MASCULINO	715	43,7%
NO OPINARON	8	0,5%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	1637	100,0%

De ese 100%, prácticamente el 50% cursaba el décimo año y el otro 50% undécimo, como se aprecia en el Gráfico 1:

Gráfico 1
Cartago: Personas entrevistadas por nivel, 2009



Con respecto a la población docente, el 40% de los y las docentes se encuentra en el rango de 30 años a menos de 40; el 27% de 25 a menos de 30 años y el 22,5% de 40 a menos de 50 años, lo que deja ver un cuerpo docente relativamente joven, tal y como se puede visualizar en el Cuadro 5:

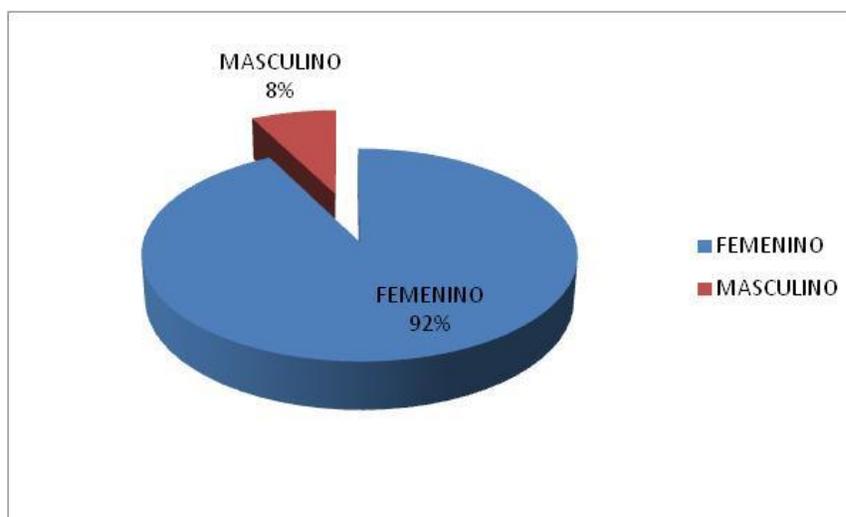
Cuadro 5
Cartago: Personal docente entrevistado según grupo de edad, 2009

EDAD	CANTIDAD	%
DE 25 A MENOS DE 30 AÑOS	11	27,5%
DE 30 A MENOS DE 40 AÑOS	16	40,0%
DE 40 A MENOS DE 50 AÑOS	9	22,5%
DE 50 Y MAS AÑOS	3	7,5%
NO OPINARON	1	2,5%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	40	100,0%
EDAD PROMEDIO	34,2	

El 55% de esa población ha obtenido el grado profesional de “Licenciatura” y el 30% de “Bachillerato”, graduado el 80% por universidades públicas; no obstante cuando se les preguntó el año en que se habían graduado el 42.5% decidió “no opinar” y el resto está comprendido entre el 2005 y el 2008. El 97.5 % dice tener menos de 20 años de laborar como docentes de Español (50% menos de 10 años y 47.5% menos de 20).

Con respecto al sexo, el 92.5% es femenino frente al 7.5% masculino, tal y como se evidencia en el Gráfico 2:

Gráfico 2
Cartago: Población docente encuestada, según sexo, 2009



El 85% de la población docente encuestada indica que solo labora para el centro educativo en donde se le entrevistó, como se puede observar en el cuadro 6; un dato importante que se obtuvo durante el periodo de observación es que del restante 15%, el 75% labora en otras instituciones que también están dentro del área de cobertura de la investigación, pero no precisamente en el nivel de diversificada.

Cuadro 6
Cartago: Porcentaje de docentes que laboran en otros centros educativos del MEP, 2009

OPINIÓN	CANTIDAD	%
SI	6	15,0%
NO	34	85,0%
TOTAL DE ENTREV.	40	100,0%

La mayoría de los docentes, tal y como se observa en el Cuadro 7, 77% en total (32.5% en undécimo, 17.5% en décimo y 27.5% en ambos), trabajan únicamente para el nivel de Educación Diversificada, y durante el periodo de observación también se obtuvo que la mayoría, tienen de dos a tres años de desempeñarse en este nivel.

Cuadro 7
Cartago: Porcentaje de docentes de Español que laboran para cada uno de los niveles en estudio, 2009

NIVEL QUE IMPARTE	CANTIDAD	%
DÉCIMO	7	17,5%
UNDÉCIMO	13	32,5%
AMBOS	11	27,5%
NO OPINARON	9	22,5%
TOTAL DE ENTREV.	40	100,0%

3.3 Definición de las fuentes primarias y secundarias

Considerando como fuente todo aquello que brinde información o datos sobre el objeto de estudio, diferentes teóricos de la investigación las clasifican en fuentes primarias y secundarias.

3.3.1 Fuentes primarias

Entre las fuentes primarias utilizadas en esta investigación están los cuadros estadísticos brindados por el Departamento de Estadística del Ministerio de Educación Pública, que se utilizaron en la definición de la población que se iba a estudiar; los Reglamentos, Manuales y Procedimientos así como el Programa Nacional de Español para educación diversificada, 2005, 1995, 1980 y las Políticas educativas hacia el siglo XXI del MEP, utilizados en la elaboración de los dos primeros capítulos de este trabajo; así también la información aportada en las entrevistas abiertas que se tuvo con las Asesoras y especialistas del MEP y de la Universidad de Costa Rica. Ya para el desarrollo de los siguientes capítulos de este informe de investigación, también están como fuentes primarias la población docente, la estudiantil y de nuevo, la Asesora Nacional y la Regional quienes brindaron toda su información a través de los cuestionarios aplicados y durante todo el periodo de observación en el aula.

3.3.2 Fuentes secundarias

Entre las fuentes secundarias están las revistas, artículos en línea, libros, y otros documentos que aportan información de interés para el desarrollo de la investigación.

Ambos tipos de fuente constituyeron el corpus informativo que dio sustento a la elaboración de la presente investigación.

3.4 Definición de las variables

De acuerdo con la teoría, con el problema y los objetivos planteados para la presente investigación se formularon cuatro variables:

3.4.1 Variable N. 1: *Actividades didácticas para Español de acuerdo con el Enfoque Comunicativo*

Definición conceptual

Se refieren al “cómo” practicar en clase lo enseñado en los contenidos relacionados con la expresión oral y con la comprensión auditiva, con actividades previamente diseñadas y planificadas, ya que de acuerdo con el contenido así ha de ser la actividad que se ejecute, siempre tomando como punto de partida el sujeto que las va a desarrollar y tratando de fomentar la creatividad, criticidad y reflexión. Por lo anterior es que se insiste en que actualmente no es posible atenerse a las actividades didácticas tradicionales, sino que deben ser adecuadas al entorno social y cultural.

Canale y Swain (1996) respaldan esta definición conceptual cuando dicen que si se adopta el Enfoque Comunicativo para la pedagogía del lenguaje es esencial que las actividades de clase reflejen de la manera más directa posible las actividades de comunicación con las que probablemente el o la aprendiz vaya a encontrarse en la vida, así como estar impregnadas de los rasgos propios de la comunicación real como la interacción social y el carácter impredecible de los enunciados.

Definición operacional

Las actividades para la Comunicación Oral y la Comprensión Auditiva pueden ser desarrolladas, dentro del aula, de cuatro maneras diferentes: *a)* en forma individual, *b)* en pequeños grupos, *c)* con guía del profesor, *d)* en forma magistral. Se aplica la repetición y diversas actividades prácticas en contextos de aprendizaje concretos, así como el trabajo con discursos de la vida diaria en las diferentes prácticas y estilos comunicativos.

Todos los procedimientos expresivos y comprensivos serán la parte más activa de la lección y tendrán actividades con finalidades claras y con un ejercicio continuado de estrategias, técnicas y habilidades que conducirán a un saber hacer las cosas.

Las actividades, de acuerdo con el enfoque comunicativo pueden ser de cuatro tipos:

- a. Actividades para fijación del conocimiento
- b. Actividades para integración del conocimiento
- c. Actividades para investigación del conocimiento
- d. Actividades para aplicación del conocimiento

La respuesta se considerará significativamente relevante cuando al menos el 70% de las personas encuestadas se ubiquen en alguno de los indicadores:

- a. Fijación*
- b. Integración*
- c. Investigación*
- d. Aplicación*

Cuando el porcentaje de respuesta para cada indicador sea inferior al 70% se considerará regularmente relevante y cuando sean porcentajes inferiores a 31 no se tomarán en cuenta por bajos. El Diagrama 20 presenta una tabla de interpretación que resume lo expuesto anteriormente.

Diagrama 20

Tabla de interpretación

Tabla de interpretación	
Porcentajes	Categorías
0-30	Sin Relevancia
31-49	Muy Poco relevante
50-69	Regularmente relevante
70-89	Relevante
90-100	Muy relevante

Definición instrumental

Para medir esta variable se recolectó información en los siguientes instrumentos: Cuestionario dirigido a la Asesora Nacional de Español y a Asesora Regional de Español, cuestionario a profesores y profesoras de Español y cuestionario a estudiantes de décimo y undécimo año, los dos últimos correspondientes a la población en estudio (Colegios públicos de la provincia de Cartago) y de la guía de observación en el aula.

Estos instrumentos permitieron visualizar si se están realizando en el aula, actividades didácticas dirigidas hacia el desarrollo de las habilidades de comprensión auditiva y expresión oral desde el enfoque comunicativo.

La distribución de acuerdo con las preguntas de los instrumentos de recolección de datos aparece en el Diagrama 21:

Diagrama 21

Preguntas de los instrumentos de recolección de datos enfocadas hacia la Variable 1 ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

Variable	Indicadores	Instrumentos de recolección de datos			
		Cuestionario a ASESORAS	Cuestionario a PROFESORES	Cuestionario a ESTUDIANTES	Guía de observación en el aula
		<i>Preguntas De la 8 a la 25</i>	<i>Preguntas De la 10 a la 32</i>	<i>Preguntas De la 3 a la 13</i>	Los ítems por observar para esta variable se dividieron en cuatro apartados: -Comportamiento del grupo cuando se desarrollan actividades de expresión oral- -Actividades para comprensión auditiva. -Actividades para expresión oral -Finalidad de las actividades. Tipo de actividades que se desarrollan de acuerdo con los 4 indicadores formulados.
ACTIVIDADES DIDÁCTICAS	Fijación	8,9,10,13,14,	10,11,15,16,17	3,4,5,6,7,8,9,10	
	Integración	8,9,10,11,15,17, 18,19,20,21,22, 24,25	12,13,14,15,16, 17, 18, 23	7,8,9,10,11,12,13	
	Investigación	8,9,10,11,15,17, 18,19,20,21,22,24	23,24,28,31,32	7,8,9,10,11,12,13	
	Aplicación	8,9,10,11,15,17, 18,19,20,21,22, 24,25	20,22,23,27,28, 31,32	7,8,9,10,11, 12,13	

3.4.2 Variable N. 2: Recursos didácticos empleados por los y las docentes de Español

Definición conceptual

Son recursos básicos (materiales y humanos) que los y las docentes toman y seleccionan en respuesta a las necesidades de la clase, para orientar y facilitar el desarrollo de las competencias comunicativas en el aula, específicamente la expresión oral y la comprensión auditiva, para su selección deben considerarse factores como la disciplina, los objetivos que se persiguen, las características sociodemográficas de los integrantes del grupo, el ambiente físico, los materiales, el conocimiento de la técnica por parte del o la docente, así como la experiencia que ha generado en la aplicación de dicha técnica y las herramientas seleccionadas en conexión con el modelo pedagógico. Su empleo puede variar según el grupo y el nivel de aprendizaje de cada alumno o alumna.

Definición operacional

Se tomaron en cuenta: **a)** los recursos materiales (grabaciones de audio, de video, objetos, instrumentos, programas televisivos y de radio, material impreso, entre otros) y **b)** los recursos humanos (exposiciones improvisadas, planeadas, dramatizaciones, sociodramas, discursos, técnicas en pequeños grupos, técnicas individuales, entre otras) así como la experiencia que se ha generado en su aplicación y las herramientas seleccionadas (iniciativas) en conexión con el modelo pedagógico, todo enfocado a situaciones reales y concretas a la que se pueden enfrentar los y las estudiantes en su vida diaria, tanto en el ámbito de la comunicación oral como el de la comprensión auditiva.

La respuesta se considerará relevante cuando al menos el 70% de las personas encuestadas que respondan a cada cuestionario marcara al menos un 70% de los recursos materiales y recursos humanos o combinación de ambos.

Cuando esa proporción conteste en forma contraria a la descrita, se considerará no relevante y cuando sean porcentajes inferiores a 31 no se tomarán en cuenta por bajos. Lo anterior de acuerdo con el Diagrama 20 de interpretación de resultados.

Definición instrumental

Para medir esta variable se recolectó información en los siguientes instrumentos: Cuestionario dirigido a la Asesora Nacional y a la Asesora Regional de Español, cuestionario a profesores y profesoras de Español y cuestionario a estudiantes de décimo y undécimo año, los dos últimos correspondientes a la población en estudio (Colegios públicos de la provincia de Cartago) y de la guía de observación en el aula.

Estos instrumentos permitieron medir si en realidad los recursos didácticos empleados son los recomendados por el enfoque comunicativo y permiten el desarrollo de las habilidades en estudio.

La distribución de acuerdo con las preguntas de los instrumentos de recolección de datos aparece en el Diagrama 22:

Diagrama 22

Preguntas de los instrumentos de recolección de datos enfocadas hacia la Variable 2: RECURSOS DIDÁCTICOS

Variable	Indicadores	Instrumentos de recolección de datos			
		Cuestionario a Asesoras	Cuestionario a Profesores	Cuestionario a Estudiantes	Guía de observación en el aula
R E C U R S O S D I D Á C T I C O S		Preguntas De la 26 a la 33	Preguntas De la 33 a la 41	Preguntas 14 y 15	Los aspectos por observar para esta variable se dividieron en dos apartados:
	Materiales	27, 29,30,31,32, 33	33,34,35,36,37,38 39,40	14,15	a.Recursos materiales y humanos para expresión oral
	Humanos	27, 29,30,31, 32,33	33,34,35,36,37,38, 39,40	14,15	b.Recursos materiales y humanos para comprensión auditiva

3.4.3. Variable N.3: Técnicas evaluativas utilizadas por los y las docentes de Español

Definición conceptual

Son todas aquellas estrategias que utilizan los y las docentes para evaluar la aprehensión del conocimiento por parte de los y las estudiantes tanto dentro como fuera del aula y que a la vez sirve para mejorar los materiales instruccionales, determinar el dominio de los contenidos, establecer criterios o estándares de desarrollo para los cursos, entre otros.

El término “evaluar” incluye acepciones como valorar, enjuiciar, comparar, controlar, fiscalizar, de aquí que desde su concepción técnica se constituye también en un instrumento imprescindible de ayuda; la

Información aportada debe responder a dos aristas fundamentales: ¿Cómo se está desarrollando el proceso? y ¿Cómo se puede mejorar? Su verdadera aportación es la de favorecer y facilitar al profesor y al alumno la toma de decisiones con respecto a las metas educativas planteadas.

Definición operacional

Son todas aquellas estrategias evaluativas que utilice el o la docente dentro del aula para evaluar la aprehensión del conocimiento tanto en el área de la expresión oral, como de la comprensión auditiva, a lo largo de todo el proceso; debe dirigirse hacia los elementos del programa y a la metodología empleada, a los documentos que se manejan, al grado de motivación de los y las estudiantes, a las relaciones internas entre ellos-ellas y el o la docente y a la dinámica del grupo, por lo que es una interacción continua.

Como indicadores de esta variable se utilizaron los siguientes:

- a. Entrevista dirigida (entre los y las estudiantes, entre docente y estudiantes, persona ajena al grupo y el grupo)
- b. Observación (entre los y las estudiantes, entre docente y estudiantes, persona ajena al grupo y el grupo)
- c. Grupos de discusión(entre los y las estudiantes, entre docente y estudiantes, persona ajena al grupo y el grupo)
- d. Autoinforme (personal o en grupo)

La respuesta se considerará relevante cuando al menos el 70% de las personas encuestadas que respondieron a cada cuestionario indiquen que utilizan al menos tres de los cuatro indicadores, lo que permitirá visualizar que en realidad las técnicas evaluativas utilizadas van acordes

con las actividades didácticas y los recursos didácticos empleados en el aula y con el enfoque comunicativo; a la vez que facilita al o la docente la toma de decisiones en procura de una evaluación más integral.

Cuando esa proporción conteste en forma contraria a la descrita, se considerará no relevante y cuando sean porcentajes inferiores a 31 no se tomarán en cuenta por bajos. Lo anterior de acuerdo con el Diagrama 20 de interpretación de resultados.

Definición instrumental

Para medir esta variable se recolectó información en los siguientes instrumentos: Cuestionario dirigido a la Asesora Nacional y a la Asesora Regional de Español, cuestionario a profesores y profesoras de Español y el dirigido a los y las estudiantes de educación diversificada; los dos últimos correspondientes a la población en estudio (Colegios públicos de la provincia de Cartago) y de la guía de observación en el aula.

Con los resultados obtenidos de estos instrumentos se medirá si las técnicas empleadas para evaluar el proceso son las idóneas de acuerdo con el enfoque comunicativo y permiten el desarrollo de las actividades y recursos didácticos.

La distribución de acuerdo con las preguntas de los instrumentos de recolección de datos aparece en el Diagrama 23:

Diagrama 23

Preguntas de los instrumentos de recolección de datos enfocadas hacia la Variable 3 TÉCNICAS EVALUATIVAS

Variable	Indicadores	Instrumentos de recolección de datos			
		Cuestionario a Asesoras	Cuestionario a Profesores	Cuestionario a Estudiantes	Guía de observación en el aula
		Preguntas 34 a la 50	Preguntas 43 a la 72	Preguntas 16 a la 38	Los aspectos por observar para esta variable se dividieron en: -Técnicas evaluativas para expresión oral y técnicas evaluativas para comprensión auditiva. -Instrumentos utilizados para evaluar. Aplicabilidad de las 4 técnicas evaluativas señaladas como indicadores de esta variable
T E C N I C A S E V A L U A T I V A S	<i>Entrevista</i>	38-41,43,44, 45-50	46-49 50-53, 57-62, 64,66-68,69-71	18,21-32, 36,38	
	<i>Observación</i>	38-41,43, 44,45-50	46-49 50-53, 57-62, 64,66-68 69-71	18,21-32 36,38	
	<i>Grupos de discusión</i>	38-41,43, 44,45-50	46-49 50-53, 57-62, 64,66-68 69-71	18,21-32,36,38	
	<i>Autoinforme</i>	38-41,43, 44,45-50	46-49 50-53, 57-62, 64,66-68-69-71	18,21-32,36,38	

3.4.4 Variable 4: Capacitación de los y las docentes de Español en el desarrollo de las habilidades de expresión oral y comprensión auditiva del estudiantado.

Definición conceptual

Hernández (1993, p.122) la define como la preparación que se le da a los y las docentes para que puedan desempeñarse de una mejor manera frente a sus estudiantes, entendiéndose posterior a la formación para obtener el grado profesional que los y las acredita como docentes.

El contenido de la capacitación debe ser lo más amplio posible, holísticamente hablando, para complementar y reforzar los conocimientos necesarios en la consolidación de las competencias comunicativas laborales requeridas para el correcto ejercicio del cargo y debe contemplar la calidad, innovación y alto sentido de compromiso con las necesidades del país y de todas sus regiones en las modalidades presencial y virtual.

Definición operacional

La capacitación de profesores y profesoras en el campo de las competencias comunicativas, específicamente desde el enfoque comunicativo, en las áreas de la expresión oral y la comprensión auditiva debe desarrollarse de manera holística en tres dimensiones:

- a. La personal (se relaciona con el *ser*) y es la que el o la docente buscará y realizará por interés personal.

- b. La profesional (se relaciona con el *hacer*) y se refiere a la que el o la docente deberá hacer porque se lo exige su patrono (sea MEP o institución específica en donde labora).
- c. El contexto (se relaciona con el *estar*). Es la que los y las docentes hacen cuando llegan a los centros educativos en donde laboran personeros de las asesorías o MEP a impartirlas, o bien cuando asisten a congresos de las diferentes asociaciones gremiales y en ellas se imparte una capacitación sobre el tema en estudio.

La respuesta se considerará relevante cuando al menos el 70% de las personas encuestadas que respondieron a cada cuestionario indiquen que se han capacitado en al menos una de las dimensiones mencionadas en el párrafo precedente, lo que permitirá visualizar que en realidad tienen capacitación en el enfoque comunicativo lo que les permite contribuir con el desarrollo de las habilidades de expresión oral y comprensión auditiva en el estudiantado; en procura de una competencia comunicativa más integral.

Cuando esa proporción conteste en forma contraria a la descrita, se considerará no relevante y cuando sean porcentajes inferiores a 31 no se tomarán en cuenta por bajos. Lo anterior de acuerdo con el Diagrama 20 de interpretación de resultados, que aparece páginas atrás.

Definición instrumental

Para medir esta variable se recolectó información en los siguientes instrumentos:

Cuestionario dirigido a la Asesora Nacional y a la Asesora Regional de Español, cuestionario a profesores y profesoras de Español de educación

diversificada de los colegios públicos de Cartago y la hoja de observación en el aula.

Estos instrumentos permitieron medir si los y las docentes de Español están verdaderamente capacitados para ayudar al estudiantado a desarrollar las competencias comunicativas, específicamente las habilidades que se investigan en este trabajo, a saber, la Expresión Oral y la Comprensión Auditiva.

La distribución de acuerdo con las preguntas de los cuestionarios aparece en el Diagrama 24:

Diagrama 24

Preguntas de los instrumentos de recolección de datos enfocadas hacia la Variable CAPACITACION en el desarrollo de las habilidades de expresión oral y comprensión auditiva.

Variable	Indicadores	Instrumentos de recolección de datos		
		Cuestionario a Asesoras	Cuestionario a Profesores	Guía de observación en el aula
C A P A C I T A C I O N		<i>Preguntas</i> De la 51 a la 72	<i>Preguntas</i> De la 73 a la 79	Los indicadores para esta variable fueron dos: -Evidencia capacitación en el área de la expresión oral y de la comprensión auditiva. -Evidencia conocimiento sobre el enfoque comunicativo Dimensiones en las cuales se ha capacitado
	Dimensión Personal	51,54,55,56,	71,72,73,79,92,93,94	
	Dimensión Profesional	55,57,62,64	72,77,78,84,85,86	
	Dimensión por Contexto	57,58,59,60,62	74,75,76,79	

3.5 Técnicas de recolección de datos

3.5.1. La técnica de recolección aplicada fue la **encuesta auto-administrada**, en la cual se utilizaron: a. cuestionarios pre-codificados para ser aplicados a los diferentes sujetos de información, entre ellos los y las estudiantes; los y las docentes de Español, la Asesora Nacional de Español, la Asesora Regional y b. entrevista a las asesoras y al personal docente.

3.5.2. Por otra parte, se utiliza la técnica de **observación** definida por Hernández, et al. (2006, p.374) como “El registro sistemático, válido y confiable de comportamientos o conductas que se manifiestan”. Fue realizada por la investigadora a los y las docentes así como a los y las estudiantes de décimo y undécimo año. Aquí la investigadora fue clasificada, de acuerdo con Anastás (2005) citado por Hernández, et al. (2006) como una observadora participante abierta.

3.6 Instrumentos de recolección de datos:

3.6.1 El Cuestionario

Para desarrollar la técnica de la Encuesta se utilizaron los cuestionarios que iban dirigidos a cada uno de los diferentes grupos de sujetos de información, a saber: Docentes, Estudiantes y Asesoras (Anexos 2,3, 4,5), distribuidos en el siguiente orden:

- Cuestionario N. 1: a la Asesora Nacional y a la Asesora Regional de Español.

Cuestionario N. 2: a los y las docentes de Español que imparten clases en los colegios de públicos de la provincia de Cartago

- Cuestionario N. 3: a los y las estudiantes de décimo y undécimo año de los colegios públicos de la provincia de Cartago.

- Cuestionario N. 4: a los y las docentes de Español que imparten clases en los colegios de públicos de la provincia de Cartago y a las dos asesoras.

3.6.2 Hoja de observación en el aula

Se utilizó como guía para la visita que se realizó al aula con el fin de observar a los y las docentes impartiendo las lecciones de Español, específicamente desarrollando las habilidades de expresión oral y comprensión auditiva del alumnado. (Anexo 6).

Se dividió en cuatro secciones, una para cada variable que se está trabajando, a la que se le denomina, de acuerdo con la nomenclatura dada por Hernández, et al. (2006) unidades de observación y éstas, a su vez, en categorías y subcategorías; una cuarta columna era para anotar otras observaciones que se hicieron.

3.6.1 Características de los instrumentos de recolección de datos

Si bien es cierto los instrumentos en su estructura son muy parecidos por el tipo de información que se necesitaba obtener, todos están estructurados en cuatro partes, una para cada variable por investigar. Igualmente por la misma naturaleza de la investigación todos presentan preguntas de los tres tipos: abiertas, cerradas y mixtas.

a. Cuestionarios:

Cada cuestionario es introducido por una guía informativa que permitió a la persona entrevistada tener una idea clara de qué es lo que se perseguía y cómo debía responder a las preguntas que se le estaban planteando. Al final de cada uno se dejó un espacio para observaciones en caso que se deseara agregar, aclarar o sugerir algún aspecto que fuese importante señalar.

El cuestionario N.1 -para la Asesora Nacional y la Asesora Regional de Español, tiene un promedio de 72 preguntas (Anexo 2) y presenta la siguiente estructura:

Un primer segmento con preguntas personales importantes para definir las características de la población en estudio (7 preguntas).

En el segundo apartado se fija un panorama sobre las actividades didácticas que como Asesoras recomiendan a los y las docentes de Español para el desarrollo de las habilidades de Expresión Oral y Comprensión Auditiva, tanto en el nivel de décimo año como en el de undécimo.(17 preguntas).

Un tercer segmento en donde se trataron algunos aspectos sobre recursos didácticos y su empleo en el desarrollo de las actividades de las dos habilidades en estudio (8 preguntas).

El cuarto segmento se relaciona con las técnicas evaluativas, relacionándolas con los instrumentos y criterios que se utilizan para evaluar a todo lo largo del curso lectivo la Expresión Oral y la Comprensión Auditiva (17 preguntas)

El último segmento se relaciona con la variable de la “capacitación” y tiene 21 preguntas que buscan información sobre la capacitación que los y las docentes han tenido a lo largo de su carrera y la que sería necesario implementar a partir de ahora.

El cuestionario N. 2 -Para los y las docentes- (Anexo 3) presenta una diferencia en el número de preguntas, (97 en total) ya que las secciones de técnicas evaluativas y capacitación son más extensas.

El cuestionario N. 3 -Para la población estudiantil de décimo y undécimo año- (Anexo 4) tiene 48 preguntas y aunque presenta también la sección de capacitación, ésta más bien busca indagar cual es la perspectiva de los y las estudiantes sobre la competencia comunicativa y si desean ser capacitados en estas habilidades, con el único fin de enriquecer la información que dará pie a la propuesta.

El cuestionario N.4 (Anexo 5) es un cuestionario estandarizado, para docentes y asesoras que va a dar línea a la elaboración de los lineamientos para la propuesta complementaria a la investigación y que facilitarán el desarrollo de la expresión oral y la comprensión auditiva en el estudiantado. Consta de 27 preguntas estandarizadas, en donde hay cinco alternativas de respuesta y está confeccionado tomando como base uno que Lomas (1999) presenta con el fin de analizar la pertinencia del desarrollo de las competencias comunicativas.

b. Hoja de observación en el aula:

Se confeccionó con el fin de guiar la observación en el aula (Anexo 6) por lo que estaba dividida en cuatro apartados, correspondientes a cada una de las variables por investigar: Actividades didácticas, Recursos didácticos, Técnicas evaluativas y Capacitación docente.

El encabezado permitió anotar el nombre de la Institución, un número para identificar al o la docente que se estaba observando, el nivel del grupo y la fecha en que se realizó dicha observación.

Cada variable o unidad de observación se trató con las categorías correspondientes a los indicadores o especificaciones que se iban a observar, tanto para el desarrollo de la expresión oral como de la comprensión auditiva; se trabajó una tercera columna que fue precisamente en donde se anotaron las subcategorías, que permitieron a la observadora cuantificar los datos observados para cada aspecto señalado, así como cuando se hicieron preguntas o conversación con alguno de los sujetos involucrados en el proceso.

Fue el eje durante las 4 horas que se hizo observación en el aula a cada grupo de la muestra, así como cuando la investigadora se sentó a conversar con ellos y ellas en la hora del receso o al final de la lección. Por este corto periodo que duró la observación, se puede decir que fue una observación breve y con un enfoque General u holístico pues como ya se mencionó se contemplaron todas las variables. Básicamente esta observación lo que pretendió fue verificar las respuestas dadas en los cuestionarios tanto por parte de los y las docentes como de los y las estudiantes.

El Diagrama 25 resume los cuestionarios en cuanto al número de preguntas de cada uno:

Diagrama 25

Número de preguntas que cada instrumento de recolección de datos tiene para cada una de las variables en estudio

Sección	Cuest. a Asesoras	Cuest. a Docentes	Cuest. a Estudiantes	Hoja de observación en el aula
Preguntas personales	1-7	1-9	1-2	Encabezado
Actividades didácticas	8-25	10-33	3-13	Primera hoja
Recursos didácticos	26-33	34-42	14-15	Segunda hoja
Técnicas evaluativas	34-50	43-72	16-38	Tercera hoja
Capacitación	51-50	73-97	39-48	Cuarta hoja
Número total de preguntas	72	97	48	

3.6.2 Proceso de validación de los cuestionarios para docentes y estudiantes

Los cuestionarios en mención fueron sometidos al criterio de 10 expertos a quienes se les solicitó leer las preguntas, hacer comentarios y sugerencias y eliminar o agregar ítemes.

Luego de incorporar las sugerencias de los expertos, se aplicó una prueba piloto de las entrevistas a 20 profesores y a dos secciones, un décimo y un undécimo, de centros educativos no pertenecientes a la población en estudio.

3.7 Procedimiento para la recolección de la información

La información se recolectó aplicando los instrumentos a las poblaciones en estudio; una vez recolectada ésta se procedió a la codificación y digitación para diseñar las bases de datos tanto para docentes como para estudiantes. Los datos obtenidos por el cuestionario para las Asesoras se trabajaron por aparte dado que eran

solo dos personas y los datos obtenidos por medio de la guía observación en el aula se cuantificaron por variable para agregarlos al análisis que se hiciera de los datos obtenidos de los cuestionarios.

3.8 Pasos para el análisis y la interpretación de los datos

Con el fin de analizar e interpretar los datos obtenidos se procedió primero a hacer una revisión, por parte de la docente del grupo encuestado con el fin de constatar que las preguntas hubieran sido contestadas.

En relación con el cuestionario aplicado a las docentes, fue la investigadora la que revisó que todo estuviera contestado. Cuando algo quedó en blanco o las respuestas no eran precisas, se anotaron las dudas y fueron retomadas a la hora de la observación o cuando se conversó con ellos y ellas.

Seguidamente los datos fueron codificados y procesados por medio del paquete estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences), con el propósito de diseñar los cuadros y gráficos estadísticos para cada población en estudio.

Para el análisis de los datos se empleó la estadística descriptiva con suma de frecuencias, porcentajes, promedio y desviación estándar.

3.9 Operacionalización del objeto de estudio

La operacionalización del objeto de estudio se presenta en el Diagrama 26, según los problemas específicos de la investigación.

Diagrama 26

Operacionalización del objeto de estudio según los objetivos específicos de la Investigación

Problema específico	Objetivo específico	Variables	Indicadores	Instrumentos de recolección de datos
¿Cuáles son las actividades didácticas realizadas por el o la docente y que permiten el desarrollo de la comprensión auditiva y la expresión oral del estudiantado de educación diversificada, a la luz del Enfoque Comunicativo y de los Programas de Estudio de Español vigentes en el 2009?	Determinar las actividades didácticas que realiza el o la docente de Español en el desarrollo de la comprensión auditiva y de la expresión oral del estudiantado de educación diversificada., a la luz del Enfoque Comunicativo en los Programas de Estudio de Español vigentes en el 2009	Actividades didácticas	Fijación Integración Aplicación Investigación	Cuestionario a Asesoras Nacional y Regional de Español Cuestionario a docentes de Español Cuestionario a estudiantes Hoja de observación en el aula
¿Cuáles son los recursos didácticos utilizados por el o la docente, y que permiten el desarrollo de la comprensión auditiva y la expresión oral del estudiantado de educación diversificada, a la luz del Enfoque Comunicativo y de los Programas de Estudio de Español vigentes en el 2009?	Identificar los recursos didácticos utilizados por el o la docente de Español en el desarrollo de la comprensión auditiva y de la expresión oral del estudiantado, del estudiantado de educación diversificada., a la luz del Enfoque Comunicativo en los Programas de Estudio de Español vigentes en el 2009	Recursos didácticos	Materiales Humanos	Cuestionario a Asesora Nacional y a Asesora Regional de Español Cuestionario a Docentes de Español Cuestionario a estudiantes Hoja de observación en el aula
¿Cuáles son las técnicas evaluativas utilizadas por el o la docente, y que permiten desarrollar la comprensión auditiva y la expresión oral del estudiantado de educación diversificada, a la luz del Enfoque Comunicativo y de los Programas de Estudio de Español vigentes en el 2009?	Determinar las técnicas evaluativas utilizadas por el o la docente de Español en el desarrollo de la comprensión auditiva y de la expresión oral del estudiantado de educación diversificada., a la luz del Enfoque Comunicativo en los Programas de Estudio de Español vigentes en el 2009	Técnicas evaluativas	Entrevista Observación Grupos de discusión Autoinformes	Cuestionario a Asesora Nacional y a Asesora Regional de Español Cuestionario a Docentes de Español Cuestionario estudiantes Hoja de observación en el aula

<p>¿Cuál ha sido la capacitación recibida por el o la docente, y que permite el desarrollo de la comprensión auditiva y la expresión oral del estudiantado de educación diversificada, a la luz del Enfoque Comunicativo y de los Programas de Estudio de Español vigentes en el 2009?</p>	<p>Determinar la capacitación que ha tenido el o la docente para el desarrollo de la comprensión auditiva y de la expresión oral del estudiantado, a la luz del Enfoque Comunicativo y de acuerdo con los Programas de Estudio de Español vigentes en el 2009</p>	<p>Capacitación del o la docente de Español</p>	<p>Personal Profesional Contexto</p>	<p>Cuestionario a Asesora Nacional y a Asesora Regional de Español Cuestionario a Docentes de Español Cuestionario a estudiantes Hoja de observación en el aula</p>
<p>¿Cuál sería una propuesta de lineamientos que contemple actividades didácticas, recursos didácticos y técnicas evaluativas desde el enfoque comunicativo y que permita a la o el docente de Español guiarse en el desarrollo de la expresión oral y la comprensión auditiva del estudiantado de educación diversificada?</p>	<p>Elaborar una propuesta de lineamientos que contemple actividades didácticas, recursos didácticos y técnicas evaluativas que permitan al o la docente de Español guiarse en el desarrollo de la expresión oral y la comprensión auditiva del estudiantado de educación diversificada, desde el enfoque comunicativo para contribuir con el desarrollo de su competencia comunicativa (expresión oral y comprensión auditiva).</p>	<p>Actividades didácticas Recursos didácticos Técnicas evaluativas</p>		

CAPITULO IV

ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

***“Nuestra práctica docente transcurre a través de
intercambios verbales orales,
a través del uso oral de la lengua, sin embargo,
¿qué sabemos sobre las características específicas de su uso?”
Amparo Tusón (1994)***

Este cuarto capítulo está constituido por el análisis, la interpretación y la discusión de los datos recopilados durante la investigación. Estos fueron obtenidos con la aplicación de dos cuestionarios a los y las docentes de Español, del nivel de Educación Diversificada; uno al estudiantado de este mismo nivel, de los colegios públicos en donde laboran los y las docentes, todos pertenecientes a la zona geográfica de la provincia de Cartago; de las observaciones realizadas en el aula a cada uno de los grupos, así como de los datos obtenidos durante el periodo de conversación con ambas poblaciones.

Los resultados se analizaron de acuerdo con las cuatro variables formuladas en la investigación. Las preguntas que se le plantearon al estudiantado y al cuerpo docente y que son similares se presentan seguidas para una mejor comprensión de los resultados.

Este es un análisis cuantitativo y se toma como parámetro de medición el 70% recomendado en la definición operacional de cada variable.

Con respecto a las preguntas de respuesta múltiple, en donde la persona entrevistada podía responder a varias alternativas, es importante aclarar que los cuadros muestran también una fila con el total de menciones, por lo que los porcentajes de los cuadros no corresponden a las personas entrevistadas que dan respuesta, sino al total de menciones, un ejemplo aparece en el Anexo 7.

En varios de los cuadros se hace referencia a “no opinaron” pues esas personas no respondieron dicha pregunta.

4.1 Variable 1

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

Con respecto a la primera variable: ACTIVIDADES DIDÁCTICAS que el o la docente programa en el aula para el desarrollo de la expresión oral y de la comprensión auditiva se obtuvo los siguientes resultados de acuerdo con cada uno de los indicadores formulados:

A la pregunta que se le hizo a los y las estudiantes sobre si el o la docente de Español realiza actividades para desarrollar las habilidades en estudio, el 55.2 % del estudiantado entrevistado opina que su docente de Español sí realiza actividades para el desarrollo de la expresión oral; contrario a lo que sucedió con la pregunta referente a la comprensión auditiva en donde el 48.6% externa que no se realizan actividades para la comprensión auditiva, lo anterior se visualiza en el Cuadro 8:

Cuadro 8
Cartago: Porcentaje de estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos que dicen si los y las docentes realizan actividades didácticas en el aula para el desarrollo de la expresión oral y comprensión auditiva. 2009

Respuesta	EXPRESION ORAL		COMPRESION AUDITIVA	
	Cantidad	%	Cantidad	%
SI	903	55,2%	795	48,6%
NO	709	43,3%	804	49,1%
NO OPINARON	25	1,5%	38	2,3%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	1637	100,0%	1637	100,0%

Cabe resaltar que la pregunta anterior no se le hizo a los y las docentes, pues se tiene la respuesta implícita cuando se les consulta sobre el tipo de actividades que desarrollan y que son las que aparecen en el Cuadro 9 y se pasan a desglosar a continuación, de acuerdo con los

indicadores formulados y el grado de dificultad que cada uno de ellos conlleva.

Cuadro 9
Cartago: Respuestas al tipo de actividades didácticas para el desarrollo de la expresión oral por parte de los y las docentes de Español, según los y las docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos. 2009

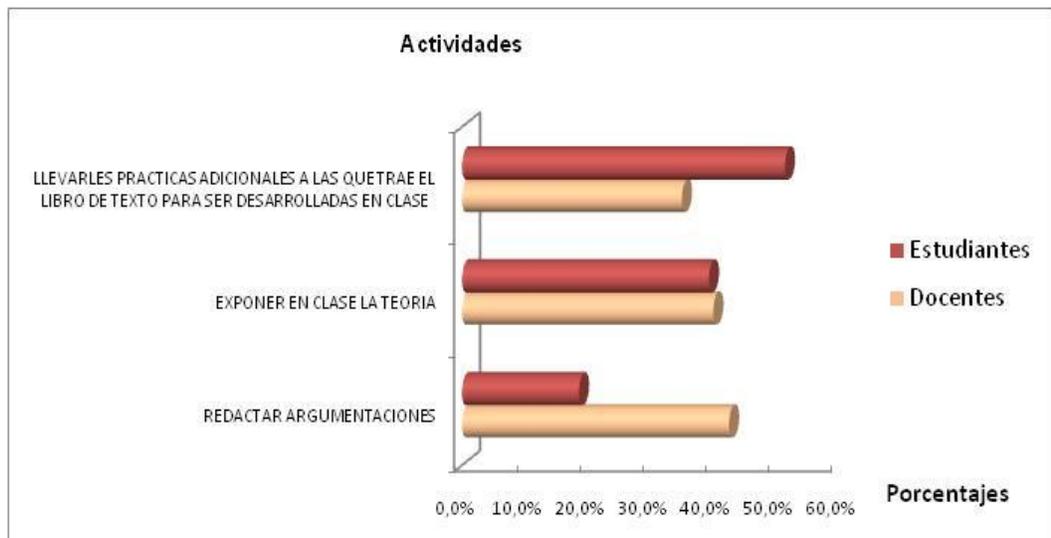
ACTIVIDADES	Docentes		Estudiantes	
	Cantidad	Proporción	Cantidad	Proporción
EXPONER EN CLASE LA TEORIA CORRESPONDIENTE A LA EXPRESION ORAL	16	40,0%	643	39,3%
HACER PREGUNTAS A LOS Y LAS ESTUDIANTES SOBRE LO QUE COMPRENDE LA EXPRESION ORAL	15	37,5%	703	42,9%
HACER UNA REDACCION SOBRE LO QUE ENTIENDEN POR EXPRESION ORAL	4	10,0%	165	10,1%
HACER UNA INVESTIGACION SOBRE LAS CARACTERISTICAS LINGUISTICAS Y DE EXPRESION ORAL EN COSTA RICA	10	25,0%	203	12,4%
ASIGNAR LAS TECNICAS DE EXPRESION ORAL PARA QUE LOS Y LAS ESTUDIANTES INVESTIGUEN EN QUE CONSISTEN Y LAS PONGAN EN PRACTICA	8	20,0%	179	10,9%
REALIZAR EJERCICIOS DE RESPIRACION Y ARTICULACION, ASI COMO DE GESTICULACION Y ENTONACION	3	7,5%	56	3,4%
REDACTAR ARGUMENTACIONES HACER EJERCICIOS DE REDACCION DE INTRODUCCIONES Y CONCLUSIONES PARA LUEGO ADECUARLAS A EXPOSICIONES ORALES	17	42,5%	304	18,6%
ASIGNAR A LOS Y LAS ESTUDIANTES QUE EXPONGAN SOBRE UN TEMA ASIGNADO PARA SER EVALUADOS	26	65,0%	703	42,9%
CREAR LISTAS DE COTEJO PARA EVALUAR LAS EXPOSICIONES ORALES DE LOS Y LAS ESTUDIANTES	14	35,0%	288	17,6%
RETROALIMENTAR A ESTUDIANTES CON LAS EVALUACIONES DE SUS EXPOSICIONES	20	50,0%	199	12,2%
LLEVARLES PRACTICAS ADICIONALES A LAS QUE TRAE EL LIBRO DE TEXTO PARA SER DESARROLLADAS EN CLASE	14	35,0%	841	51,4%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	40		1.637	

4.1.1. Actividades de Fijación

El Gráfico 3 presenta los tres tipos de actividades didácticas para fijación del conocimiento, que marcaron tanto los y las docentes como los y las estudiantes, dentro de las doce que se le presentaron (ver Cuadro 9), como las más utilizadas en el aula para lograr el desarrollo de la expresión oral.

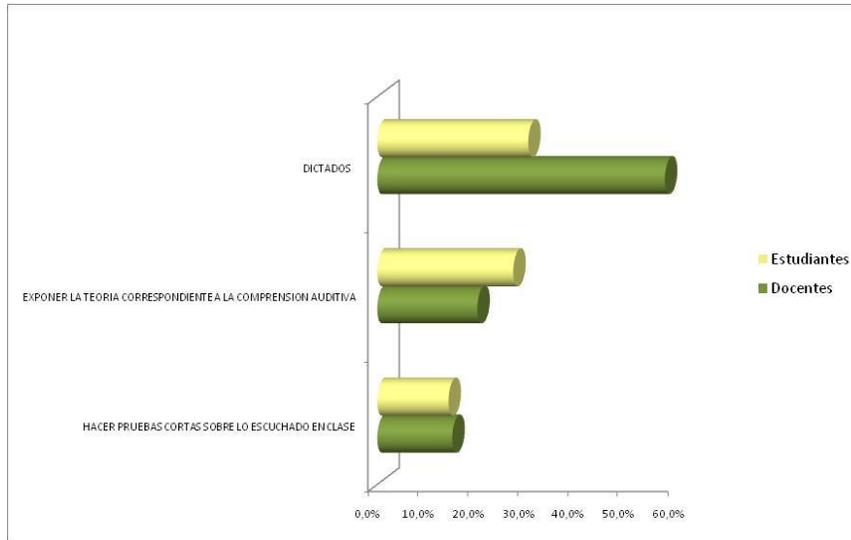
Gráfico 3

Cartago: Proporción de Actividades didácticas de fijación que se practican en el aula para el desarrollo de la expresión oral, con mayor mención por parte de los y las docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos. 2009



Con respecto al desarrollo de la habilidad de la comprensión auditiva, el Gráfico 4 presenta, igualmente que en el caso anterior, los tres tipos de actividades didácticas para fijación del conocimiento, que marcaron tanto los y las docentes como los y las estudiantes, dentro de las doce que se le presentaron, como las más utilizadas en el aula (Cuadro 9).

Gráfico 4
Cartago: Proporción de Actividades didácticas de fijación que se practican en el aula para el desarrollo de la comprensión auditiva, con mayor mención por parte de los y las docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos. 2009



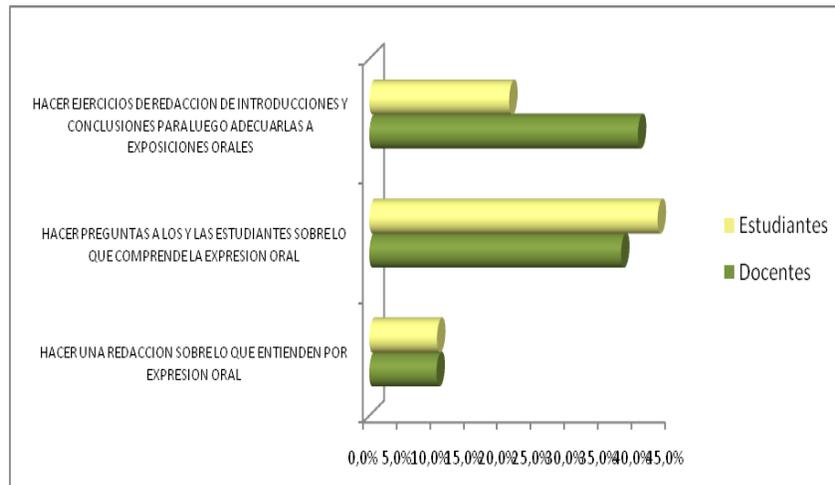
Como se puede observar en los dos gráficos anteriores (3 y 4) no hay “actividad de fijación” alguna que alcance el 70% indicado en la definición de las variables, ni por parte del profesorado ni por el estudiantado; lo que permite afirmar que en el aula de Español no se desarrollan actividades para la fijación del conocimiento tanto para el desarrollo de la habilidad de expresión oral como de la comprensión auditiva.

4.1.2. Actividades de Integración

Con respecto a las actividades que permiten integrar el conocimiento para el desarrollo de la expresión oral, de las doce opciones que se presentaron (Cuadro 9) las tres que obtuvieron mayor porcentaje fueron las que muestra el Gráfico 5:

Gráfico 5

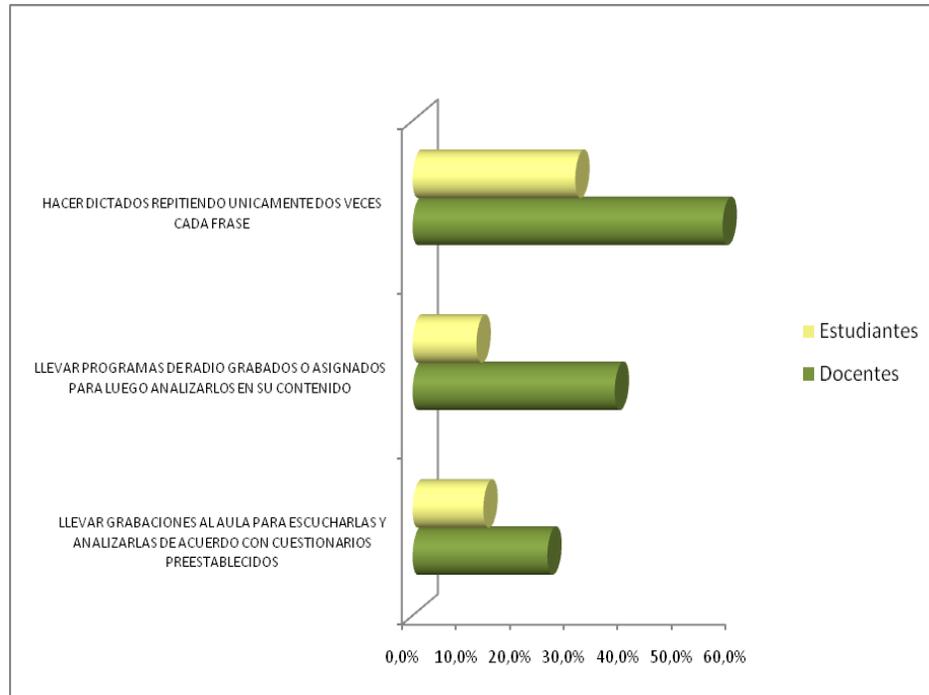
Cartago: Proporción de Actividades didácticas de integración que se practican en el aula para el desarrollo de la expresión oral, con mayor mención por parte de los y las docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos. 2009



Relacionado con el desarrollo de la habilidad de la comprensión auditiva, el Gráfico 6 presenta, igualmente que en el caso anterior, los tres tipos de actividades didácticas para integración del conocimiento, que marcaron tanto los y las docentes como los y las estudiantes, como las más utilizadas en el aula, dentro de las doce que se le presentaron (Cuadro 9).

Gráfico 6

Cartago: Proporción de Actividades didácticas de integración que se practican en el aula para el desarrollo de la comprensión auditiva, con mayor mención por parte de los y las docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos. 2009



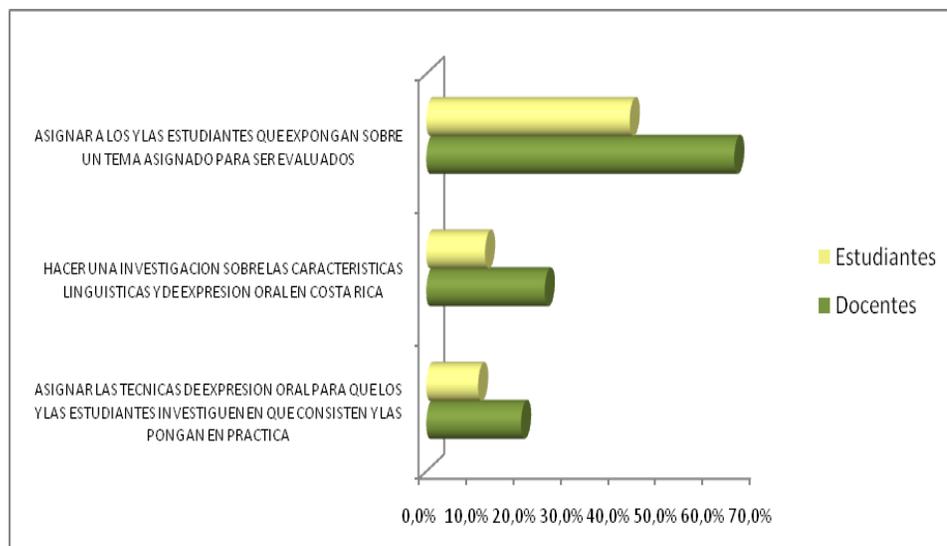
Se deduce, de los resultados presentados en los gráficos anteriores, que no hay “actividad de integración” alguna que alcance el 70% indicado en la definición de las variables, ni por parte del profesorado ni por el estudiantado, lo que deja ver que no se está trabajando tal y como lo recomienda el “enfoque comunicativo”, hecho que se refuerza con la actividad que alcanzó el porcentaje mayor por parte de los y las docentes: “hacer dictados”, actividad totalmente con enfoque tradicional y que además no se hace con el objetivo de desarrollar la comprensión auditiva, sino únicamente para el mejoramiento de la ortografía.

4.1.3. Actividades de Investigación

Con respecto a las actividades que permiten investigar sobre el desarrollo de la expresión oral; de las doce opciones que se presentaron (Cuadro 9) las tres que obtuvieron mayor porcentaje fueron las siguientes:

Gráfico 7

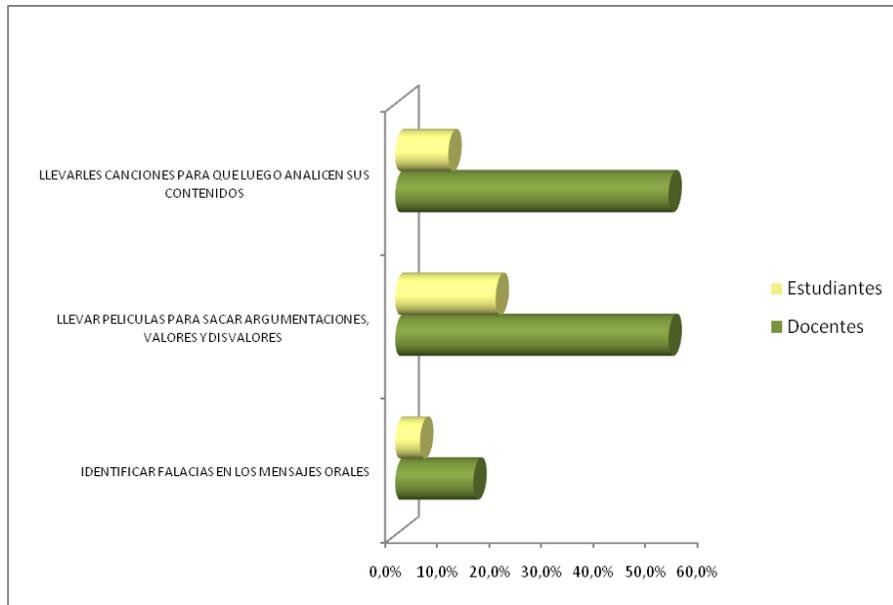
Cartago: Proporción de Actividades didácticas de investigación que se practican en el aula para el desarrollo de la expresión oral, con mayor mención por parte de los y las docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos.2009



Referente al desarrollo de la habilidad de la comprensión auditiva, el Gráfico 8 presenta, igualmente que en el caso anterior, los tres tipos de actividades didácticas para investigación, que marcaron tanto los y las docentes como los y las estudiantes, dentro de las doce que se le presentaron (cuadro 9) como las más utilizadas en el aula.

Gráfico 8

Cartago: Proporción de Actividades didácticas de investigación que se practican en el aula para el desarrollo de la comprensión auditiva, con mayor mención por parte de los y las docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos.2009



En lo que se refiere a las “actividades de investigación” igualmente que sucedió con los otros dos tipos anteriores, ninguna alcanza el 70% que se señaló como indicador, a pesar de que los y las docentes dicen asignar algunas en porcentajes más altos que los y las de los estudiantes, además de haber diferencias muy significativas entre ambos.

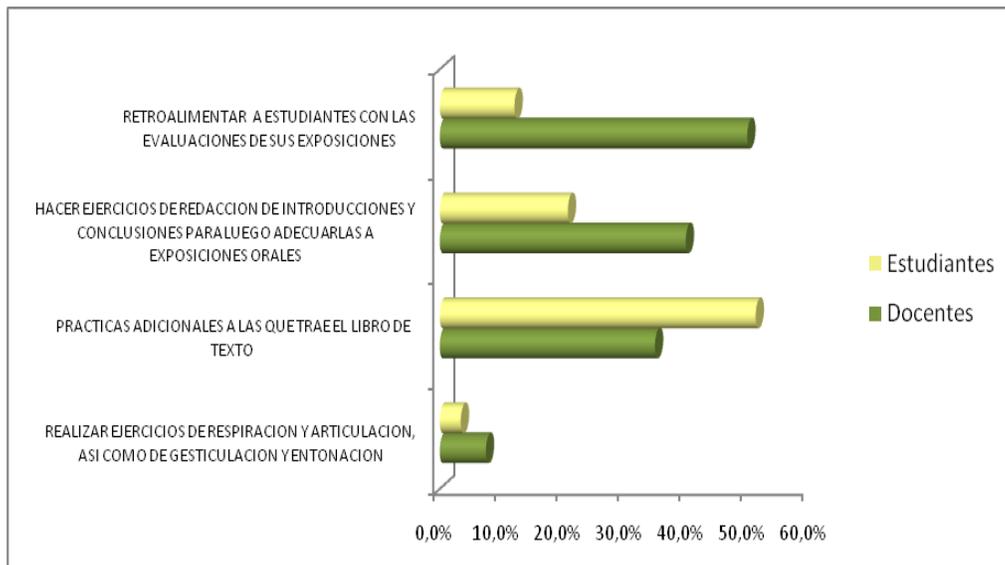
4.1.4. Actividades de Aplicación

Con respecto a las actividades que permiten la aplicación del conocimiento sobre el desarrollo de la expresión oral; de las doce

opciones que se presentaron (Cuadro 9) las que obtuvieron mayor porcentaje fueron las siguientes:

Gráfico 9

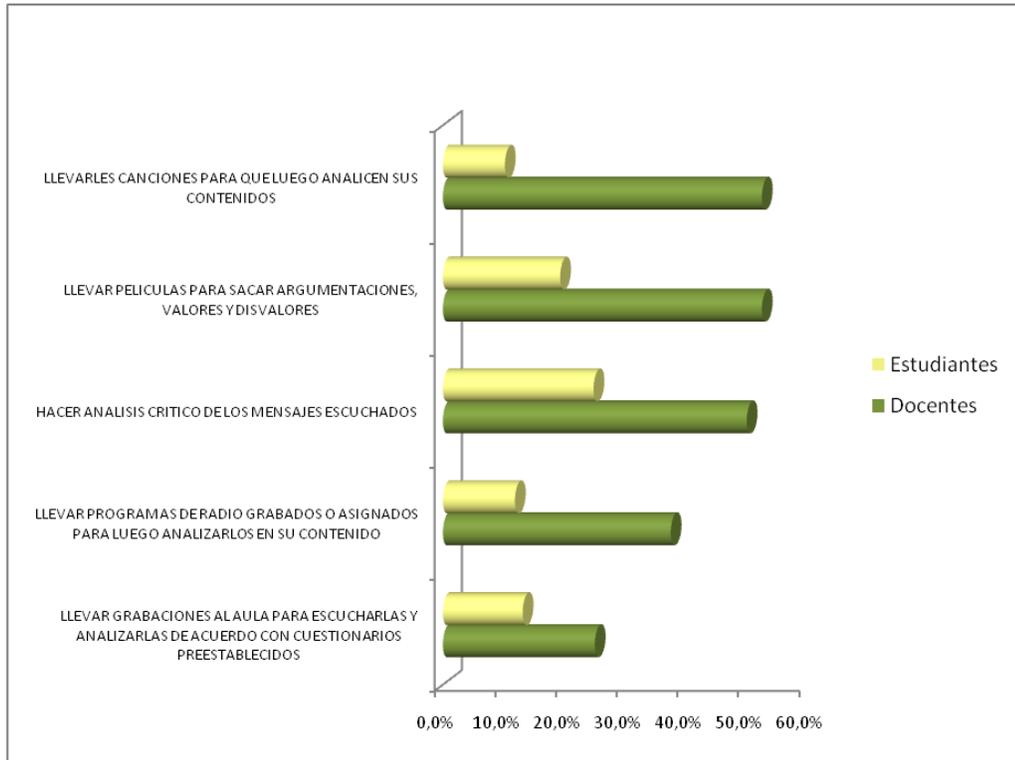
Cartago: Proporción de Actividades didácticas de aplicación que se practican en el aula para el desarrollo de la expresión oral con mayor mención por parte de los y las docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos. 2009



Referente al desarrollo de la habilidad de la comprensión auditiva, el Gráfico 10 presenta, igualmente que en el caso anterior, los tipos de actividades didácticas para aplicación, que marcaron tanto los y las docentes como los y las estudiantes, dentro de las doce que se le presentaron (Cuadro 9) como las más utilizadas en el aula.

Gráfico 10

Cartago: Proporción de Actividades didácticas de aplicación que se practican en el aula para el desarrollo de la comprensión auditiva, con mayor mención por parte de los y las docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos. 2009



Al ser las actividades con mayor grado de dificultad definitivamente son las que presentan los porcentajes más bajos de aplicabilidad, tanto por parte del personal docente como del estudiantado.

De acuerdo con los resultados mostrados anteriormente se puede afirmar que los y las docentes de Español posiblemente continúan trabajando con actividades tradicionales y no las que recomienda el enfoque comunicativo.

Igualmente se consultó sobre el tipo de actividades, de acuerdo con la cantidad de personas que intervienen en el proceso; que emplea el o la docente para el desarrollo de la expresión oral y comprensión auditiva y la respuesta que mayor porcentaje tuvo fue la de “pequeños grupos” por parte de los y las docentes frente a la opción “ninguna” marcada por los y las estudiantes; no obstante fueron porcentajes muy bajos, como se observa en el Cuadro 10:

Cuadro 10

Cartago. Tipo de actividades que emplea el o la docente, para el desarrollo de la expresión oral y comprensión auditiva; según los y las docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos. 2009

Tipo de Actividades	Docentes		Estudiantes	
	Cantidad	%	Cantidad	%
MAGISTRALES	13	32,5%	278	17,2%
INDIVIDUALES	9	22,5%	369	22,5%
EN PEQUEÑOS GRUPOS	14	35,0%	186	11,4%
NINGUNA	4	10,0%	804	49,0%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	40	100	1.637	100

Con respecto a las actividades para el desarrollo de la Comprensión Auditiva, también se le presentó al estudiantado y al profesorado los cuatro tipos de escucha que hay, de acuerdo con la teoría estudiada, para que marcaran cuál de ellas se desarrolla más y el Cuadro 11 dejar ver, claramente que no hay acuerdo entre lo que afirman los y las estudiantes, para quienes la “evaluativa” es la que más se practica y los y las docentes, para quienes es la “apreciativa”; no obstante, ningún porcentaje alcanza el 70 % señalado como indicador de aplicabilidad.

Cuadro 11

Cartago. Tipo de comprensión auditiva que se trabaja con el grupo; según los y las docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos. 2009

Tipos de escucha	DOCENTES		ESTUDIANTES	
	Cantidad	Proporción	Cantidad	Proporción
APRECIATIVA	22	55,0%	590	36,0%
EVALUATIVA	10	25,0%	671	41,0%
RACIONAL	10	25,0%	455	27,8%
DISCRIMINATIVA	5	12,5%	311	19,0%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	40		1637	

Por otro lado, la actividad que más ejecutan los y las docentes para el desarrollo de la expresión oral, es la de “exposiciones dirigidas”, pero como se anotó líneas atrás y de acuerdo con conversaciones realizadas con los y las docentes durante el periodo de observación en el aula, no es una actividad específica para evaluar el desarrollo de la expresión oral sino el contenido literario de las obras en análisis.

Como se puede visualizar en el Cuadro 12 las actividades que más han realizado, para el desarrollo de la “comprensión auditiva” son, “explicación de la teoría” el 60%; “análisis y discriminación de argumentos” el 45%; en tercer lugar “exposiciones dirigidas para discriminar” con el 32.5%; no obstante, como se anotó de acuerdo con conversaciones con los y las docentes durante el periodo de observación en el aula, no son actividades para evaluar el desarrollo de la comprensión auditiva sino el contenido literario de las obras en estudio.

Cuadro 12

Cartago. Proporción de docentes de educación diversificada de los colegios públicos que indican tipo de Actividades que ha utilizado en el desarrollo de la comprensión auditiva tanto en décimo como en undécimo año, 2009

ACTIVIDADES	CANTIDAD	Proporción
EXPLICACION DE LA TEORÍA	24	60,00
ANÁLISIS Y DISCRIMINACIÓN DE ARGUMENTOS	18	45,0%
EXPOSICIONES DIRIGIDAS PARA DISCRIMINAR	13	32,5%
EJERCICIOS DE PRE-ESCUCHA, POST ESCUCHA	13	32,5%
RECONOCIMIENTO DE PREMISAS Y CONCLUSIONES	7	17,5%
OTRO	2	5,0%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	40	

Siempre dentro de la Variable de Actividades, se le preguntó al estudiantado así como a la población docente si consideraban necesario que en el nivel de Educación Diversificada y referente a la materia de Español, se les ayude a desarrollar la expresión oral y la comprensión auditiva y las respuestas fueron proporciones altas de que sí, esto puede observarse en el Cuadro 13, lo que refuerza una vez más el interés de la investigación y el desarrollar una propuesta que permita al MEP capacitar al personal docente de Español en el desarrollo de estas dos habilidades.

Cuadro 13

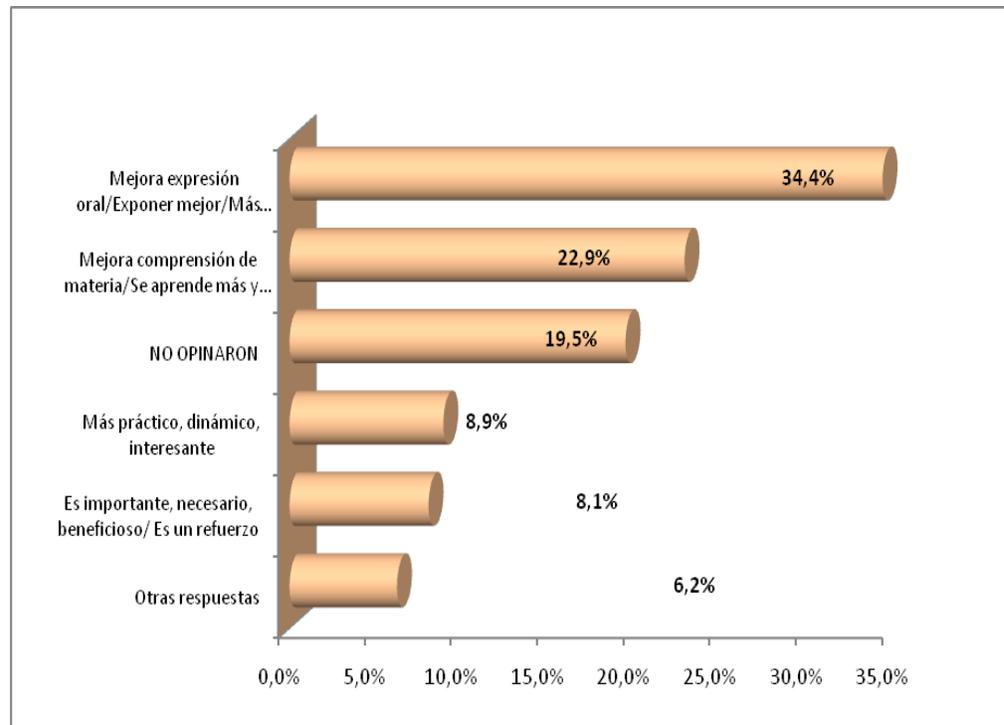
Cartago. Proporción de docentes y estudiantes de educación diversificada, de los colegios públicos que opinan sobre la necesidad de desarrollar la expresión oral y la comprensión auditiva en educación diversificada; 2009

OPINION	Docentes		Estudiantes	
	Cantidad	Proporción	Cantidad	Proporción
LA EXPRESION ORAL	34	85,0%	1.346	82,2%
LA COMPRENSION AUDITIVA	33	82,5%	1.295	79,1%
NO OPINARON	6	15,0%	138	8,4%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	40		1.637	

Con el fin de indagar sobre las razones del por qué los y las estudiantes consideran necesario el desarrollo de la Expresión Oral y la Comprensión Auditiva en este nivel, se les presentó alternativas para que marcaran las que consideraban pertinentes y las dos que mayor porcentaje obtuvieron fueron las siguientes: el 34.4% dice que les sirve para “mejorar la expresión oral, exponer mejor y con más seguridad y confianza” y el 22.9% porque les puede ayudar a “mejorar la comprensión de la materia y se aprende más y mejor” tal y como lo demuestra el siguiente Gráfico:

Gráfico 11

Cartago. Distribución relativa de los y las estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos, según razones por las que consideran necesario el desarrollo de la expresión oral y la comprensión auditiva en la educación diversificada. 2009



Por su lado el 55,9% del personal docente, como lo muestra el Cuadro 14, fue muy claro en señalar que para un “mejor desarrollo de las habilidades y una mejora en el aprendizaje, además de ser una necesidad”.

Cuadro 14

Cartago. Proporción de estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos que menciona diferentes razones por las cuales se le debe dar importancia al desarrollo de la expresión oral y la comprensión auditiva. 2009

RAZONES	Cantidad	Proporción
HABILIDADES/ DESARROLLO/ NECESIDAD/ MEJORAR APRENDIZAJE	19	55,9%
COMPRESIÓN AUDITIVA/ NO ASOCIAN ESCUCHA CON ACCIÓN	5	14,7%
DIFICULTOSO: EL PROGRAMA ES EXTENSO/ FALTA DE TIEMPO	4	11,8%
DEBEN MEJORAR/ REFORZAR NORMAS	3	8,8%
OTRAS RESPUESTAS	2	5,9%
NO OPINARON	4	11,8%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	34	

De acuerdo con los datos presentados tanto en el Gráfico 11 como en el Cuadro 14, se puede deducir que aunque no se alcanza el 70% señalado como parámetro, el porcentaje más alto de las alternativas lo tiene la “necesidad de mejorar su desarrollo para lograr un mejor aprendizaje, de ahí la importancia de esta investigación cuando se busca analizar cómo se desarrollan estas dos habilidades en el nivel de la educación diversificada; ya que se puede demostrar que tanto los y las docentes como el estudiantado es consciente de su importancia.

Para complementar la información anterior, también se consideró de suma importancia consultar sobre los fines que se deben perseguir al aplicar las actividades didácticas para la expresión oral y comprensión auditiva, de ahí los datos suministrados por los y las docentes y que aparecen en el Cuadro 15:

Cuadro 15

Cartago. Proporción de docentes de educación diversificada de los colegios públicos que indican los fines por los que aplican las actividades didácticas para la expresión oral y comprensión auditiva. 2009

FINES	CANTIDAD	Proporción
DESARROLLAR PROCEDIMIENTOS COMPR.	17	42,5%
MOTIVAR AL ESTUDIANTE	17	42,5%
REFORZAR LA TEORIA PRESENTADA	13	32,5%
ASIMILAR HECHOS IMPORTANTES	8	20,0%
TODAS LAS ANTERIORES	8	20,0%
EVALUAR EL APRENDIZAJE	7	17,5%
BUSCAR NUEVOS CAMPOS DONDE SE APLIQUE EL CONOCIMIENTO DADO	7	17,5%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	40	

Como se aprecia en la tabla anterior, cuando se le consultó a los y las docentes cuáles eran los fines que se buscaban a la hora de la aplicación de las actividades didácticas tanto para el desarrollo de la Expresión oral como de la Comprensión auditiva se obtuvo que el 42.5% externó que era “desarrollar procedimientos comprensivos” y el mismo porcentaje para “motivar al estudiantado.

Para la elaboración de la propuesta se le solicitó al estudiantado que mencionara actividades que les gustaría que les llevaran al aula para desarrollar estas habilidades y las tres que mayor porcentaje obtuvieron fueron “antorchas, debates, discusiones, mesas redondas” para la expresión oral y “material auditivo, canciones, música, grabaciones de radio” para la comprensión auditiva, como se puede observar en los siguientes dos cuadros (16 y 17):

Cuadro 16

Cartago. Proporción de estudiantes que menciona las Actividades que le gustaría que su profesor de Español traiga a la clase para desarrollar la expresión oral. 2009

ACTIVIDADES	CANTIDAD	Proporción
ANTORCHAS/DEBATES/ DISCUSIONES/ MESAS REDONDAS	1.637	100%
EXPOSICIONES/ CONFERENCIAS/ DISCURSOS/ COMENTARIOS	909	55,5%
DINÁMICAS/ JUEGOS/ ACTIVIDADES RECREATIVAS, PARA HABLAR	524	32,0%
PELÍCULAS/ VIDEOS/ AYUDA VISUAL	412	25,2%
TEATRO/ DRAMATIZACIONES/ MÍMICAS/ ACTUACIONES	326	19,9%
ASIGNACIONES, INVESTIGACIONES, TAREAS, PRÁCTICAS, EJERCICIOS	287	17,5%
LECTURAS/ LIBROS/ TEXTOS/ REVISTAS/ MATERIAL IMPRESO	258	15,8%
MATERIAL AUDITIVO/ CANCIONES/ MÚSICA/ GRABACIONES/ RADIO	251	15,3%
OTRAS	250	15,3%
EJERCICIOS DE RESPIRACIÓN, ARTICULACIÓN, RELAJACIÓN	158	9,7%
CUENTOS/ NOVELAS/ HISTORIAS/ POEMAS/ VERSOS	158	9,7%
NARRACIONES/ REDACCIONES/ DICTADOS	143	8,7%
CUESTIONARIOS/ PREGUNTAS	122	7,5%
ESQUEMAS/ LÁMINAS/ DIAPOSITIVAS/ PANCARTAS/ CARTELES	107	6,5%
TRABAJO EN GRUPOS	95	5,8%
PROFUNDIZAR EN LA MATERIA/ EXPLICAR TEMAS	92	5,6%
GUÍAS	44	2,7%
NINGUNA/ NADA	11	0,7%
NO OPINARON	379	23,2%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	1637	

Cuadro 17

Cartago. Proporción de estudiantes que menciona las Actividades que le gustaría que su profesor de Español traiga a la clase para desarrollar la comprensión auditiva. 2009

ACTIVIDADES	CANTIDAD	Proporción
MATERIAL AUDITIVO/ CANCIONES/ MÚSICA/ GRABACIONES/ RADIO	1.32	80,9%
PELÍCULAS/ VIDEOS/ AYUDA VISUAL	885	54,1%
EXPOSICIONES/ CONFERENCIAS/ DISCURSOS/ COMENTARIOS	321	19,6%
CUENTOS/ NOVELAS/ HISTORIAS/ POEMAS/ VERSOS	246	15,0%
DINÁMICAS/ JUEGOS/ ACTIVIDADES RECREATIVAS, PARA HABLAR	196	12,0%
NARRACIONES/ REDACCIONES/ DICTADOS	148	9,0%
OTRAS	138	8,4%
LECTURAS/ LIBROS/ TEXTOS/ REVISTAS/ MATERIAL IMPRESO	108	6,6%
ANTORCHAS/DEBATES/ DISCUSIONES/ MESAS REDONDAS	102	6,2%
TEATRO/ DRAMATIZACIONES/ MÍMICAS/ ACTUACIONES	97	5,9%
ASIGNACIONES, INVESTIGACIONES, TAREAS, PRÁCTICAS, EJERCICIOS	84	5,1%
EJERCICIOS DE ESCUCHA	75	4,6%
CUESTIONARIOS/ PREGUNTAS	62	3,8%
ANÁLISIS CRÍTICO/ CRITICAR	59	3,6%
PRUEBAS CORTAS	51	3,1%
PROFUNDIZAR EN LA MATERIA/ EXPLICAR TEMAS	45	2,7%
TRABAJO EN GRUPOS	28	1,7%
NINGUNA/ NADA	11	0,7%
NO OPINARON	402	24,6%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	1637	

De acuerdo con los dos cuadros anteriores (16 y 17) se puede afirmar que se refuerza la perspectiva de Nussbaum (1994) quien dice que no existen actividades específicas para evaluar el uso oral pero que pueden ser útiles aquellas que partan de las necesidades del estudiantado, siempre que tengan definidos sus objetivos.

Por otro lado, al analizar los datos recopilados en el cuestionario dos para los y las docentes, aunque no hay nada explícito con respecto a esta variable, si se puede deducir que las actividades que el personal docente emplea en la materia de Español no son las que el enfoque comunicativo recomienda sino que, a pesar de que ellos y ellas sienten la necesidad de que debe haber un cambio continúan con el énfasis en la Gramática, tal y como lo deja ver el Cuadro 18:

Cuadro 18

Cartago. Distribución relativa, según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada de los colegios públicos que consideran la gramática como un instrumento al servicio de la mejora de las habilidades comunicativas de los y las estudiantes; 2009.

GRADO DE ACUERDO	CANTIDAD	%
ABSOLUTAMENTE EN DESACUERDO	3	7,7%
BASTANTE EN DESACUERDO	1	2,6%
ALGO DE ACUERDO	7	17,9%
BASTANTE DE ACUERDO	8	20,5%
ABSOLUTAMENTE DE ACUERDO	19	48,7%
NO OPINARON	1	2,6%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	39	100,0%

Se observa que el 88% de los y las docentes dijo estar “de acuerdo” en que la Gramática no es un fin en sí misma sino un instrumento al servicio de la mejora de las habilidades comunicativas.

El siguiente cuadro (19) muestra que el 76.9% dice “estar de acuerdo” en que enseñar literatura es enseñar historia de la literatura pues esto incrementa el bagaje cultural del estudiantado, siempre vista como un contenido aislado y que no aporta actividades que contribuyan en el desarrollo de las habilidades comunicativas en forma integral sino, simplemente como “un incremento del bagaje cultural del estudiantado”.

Cuadro 19

Cartago. Distribución relativa, según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada de los colegios públicos que consideran semejante “enseñar literatura” y enseñar la historia de la literatura. 2009

GRADO DE ACUERDO	CANTIDAD	%
ABSOLUTAMENTE EN DESACUERDO	6	15,4%
BASTANTE EN DESACUERDO	2	5,1%
ALGO DE ACUERDO	13	33,3%
BASTANTE DE ACUERDO	8	20,5%
ABSOLUTAMENTE DE ACUERDO	9	23,1%
NO OPINARON	1	2,6%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	39	100,0%

Por otro lado cuando se habla de hacer una revisión de las actividades y el modo de trabajar en Español se obtienen los siguientes resultados:

Cuadro 20

Cartago. Distribución relativa, según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada de los colegios públicos que consideran que se debe hacer revisión del modo en que hasta ahora se ha enseñado español; 2009

GRADO DE ACUERDO	CANTIDAD	%
ABSOLUTAMENTE EN DESACUERDO	3	7,7%
BASTANTE EN DESACUERDO	1	2,6%
ALGO DE ACUERDO	3	7,7%
BASTANTE DE ACUERDO	12	30,8%
ABSOLUTAMENTE DE ACUERDO	19	48,7%
NO OPINARON	1	2,6%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	39	100,0%

El 79% de los encuestados, de acuerdo con el Cuadro 20 dice estar de “acuerdo” en que se deben revisar las actividades y el modo en que hasta ahora se ha enseñado Español pues los tiempos han cambiado y con ello todo el micro y macro espacio que rodea la educación, no obstante, cuando se conversa, aportan que esa es “una tarea que debe retomar el Ministerio de Educación y la Asesoría de Español, pues ellos no pueden hacer nada solos”.

Es claro que si no se tienen los objetivos claros y bien definidos, no se podrá avanzar con actividades didácticas para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, de ahí que al consultar al personal docente sobre el objetivo esencial de la materia de Español con respecto a dos contenidos que de acuerdo con el histórico son los que más tiempo ocupan en las lecciones de Español, la gramática y la literatura, o sea lo estructural de la lengua; el 95% respondió que están “de acuerdo”, tal y como lo muestra el Cuadro 21:

Cuadro 21

Cartago. Distribución relativa, según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada de los colegios públicos que consideran que el objetivo esencial de la materia de Español en los niveles X y XI años es que los y las estudiantes conozcan la fonología, morfología, sintaxis y literatura; 2009

GRADO DE ACUERDO	CANTIDAD	%
ABSOLUTAMENTE EN DESACUERDO	0	0,0%
BASTANTE EN DESACUERDO	2	5,1%
ALGO DE ACUERDO	6	15,4%
BASTANTE DE ACUERDO	14	35,9%
ABSOLUTAMENTE DE ACUERDO	17	43,6%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	39	100,0%

Pero, cuando se les preguntó si el objetivo es mejorar las capacidades expresivas y comprensivas de la lengua, o sea un conocimiento más hacia el saber hacer, conocer y ser, el porcentaje fue de 77% “de acuerdo”, tal y como lo muestra el Cuadro 22. Lo que permite afirmar la urgencia de una capacitación en el desarrollo de estas capacidades pues el porcentaje supera el límite indicado en la tabla de valoración mencionada en el capítulo tercero.

Cuadro 22

Cartago. Distribución relativa, según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada de los colegios públicos que consideran que el objetivo esencial de la materia de Español en los niveles X y XI años es que los y las estudiantes mejoren las capacidades expresivas y comprensivas de la lengua; 2009

GRADO DE ACUERDO	CANTIDAD	%
ABSOLUTAMENTE EN DESACUERDO	4	10,3%
BASTANTE EN DESACUERDO	4	10,3%
ALGO DE ACUERDO	7	17,9%
BASTANTE DE ACUERDO	13	33,3%
ABSOLUTAMENTE DE ACUERDO	11	28,2%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	39	100,0%

Al consultar sobre el objetivo de aludir al desarrollo de las capacidades comunicativas que se han de adquirir, como consecuencia de los aprendizajes realizados con el apoyo didáctico del profesor, el 92% dijo estar “de acuerdo”, tal y como se visualiza en el Cuadro 23:

Cuadro 23

Cartago. Distribución relativa, según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada de los colegios públicos que consideran que el objetivo esencial de la materia de Español en los niveles X y XI años debería aludir al desarrollo de las capacidades comunicativas que el alumnado ha de adquirir como consecuencia de los aprendizajes realizados con el apoyo didáctico del profesor; 2009

GRADO DE ACUERDO	CANTIDAD	%
ABSOLUTAMENTE EN DESACUERDO	2	5,1%
BASTANTE EN DESACUERDO	1	2,6%
ALGO DE ACUERDO	2	5,1%
BASTANTE DE ACUERDO	14	35,9%
ABSOLUTAMENTE DE ACUERDO	20	51,3%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	39	100,0%

El profesorado considera la parte estructural como objetivo de la materia de Español, pues ese ha sido el eje de su preparación profesional y de ahí el reflejo en las actividades didácticas practicadas e el aula, no obstante que considera también necesario mejorar las capacidades expresivas y comprensivas de la lengua lo que conduce a establecer una capacitación inmediata en este campo.

Tal y como lo muestra el Cuadro 24, como parte de la programación didáctica tradicional que repercute directamente en las actividades que se llevan al aula se tienen los contenidos y cuando se indagó sobre ellos, primero se hizo básicamente con los de Lingüística y Literatura y la respuesta fue el 90% “de acuerdo”, lo que reforzaba lo que ya habían respondido en otras preguntas, de ahí la ausencia de actividades como las que recomienda el enfoque comunicativo.

Cuadro 24

Cartago. Distribución relativa, según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada de los colegios públicos que consideran que los contenido de Español para X y XI año son los conceptos esenciales de lingüística y las obras y autores consagrados en la historia de la literatura; 2009

GRADO DE ACUERDO	CANTIDAD	%
ABSOLUTAMENTE EN DESACUERDO	2	5,1%
BASTANTE EN DESACUERDO	2	5,1%
ALGO DE ACUERDO	14	35,9%
BASTANTE DE ACUERDO	10	25,6%
ABSOLUTAMENTE DE ACUERDO	11	28,2%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	39	100,0%

Siempre en el campo de las actividades, dentro de la programación didáctica se consultó si las consideran como el elemento en donde se concretan los objetivos y los contenidos del área y al respecto el 87% del personal encuestado dijo “estar de acuerdo, por lo que igualmente es de vital importancia brindar la capacitación necesaria en este campo desde el enfoque comunicativo, siempre persiguiendo el objetivo del desarrollo de las competencias comunicativas en el estudiantado (Cuadro 25):

Cuadro 25

Cartago. Distribución relativa, según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada de los colegios públicos que consideran que las actividades de enseñanza y aprendizaje constituyen el elemento de la programación didáctica y de la práctica docente en el que se concretan los objetivos y los contenidos del área. 2009

GRADO DE ACUERDO	CANTIDAD	%
ABSOLUTAMENTE EN DESACUERDO	1	2,6%
BASTANTE EN DESACUERDO	2	5,1%
ALGO DE ACUERDO	9	23,1%
BASTANTE DE ACUERDO	12	30,8%
ABSOLUTAMENTE DE ACUERDO	13	33,3%
NO OPINARON	2	5,1%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	39	100,0%

Siempre buscando actividades propias para el desarrollo de las habilidades en estudio se les consultó a los y las docentes sobre la adecuación de éstas al nivel cognitivo de los y las estudiantes y la respuesta fue 99% de “acuerdo”, lo que permite deducir que hay clara conciencia de la población docente con la que se está trabajando, no así del momento histórico ni real que se está viviendo, tal y como lo deja ver el Cuadro 26:

Cuadro 26

Cartago. Distribución relativa, según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada de los colegios públicos que consideran que las actividades didácticas deben adecuarse al nivel de desarrollo cognitivo de los y las estudiantes, así como a partir de sus conocimientos previos, de su competencia académica y de sus experiencias de aprendizaje anteriores; 2009

GRADO DE ACUERDO	CANTIDAD	%
ABSOLUTAMENTE EN DESACUERDO	0	0,0%
BASTANTE EN DESACUERDO	0	0,0%
ALGO DE ACUERDO	3	7,7%
BASTANTE DE ACUERDO	13	33,3%
ABSOLUTAMENTE DE ACUERDO	23	59,0%
NO OPINARON	0	0,0%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	39	100,0%

No obstante la respuesta a la anterior pregunta, tal y como lo muestra el Cuadro 27, cuando se consultó sobre su selección con el fin de mejorar las habilidades de la expresión oral y la comprensión auditiva y el seguir la intuición, la experiencia docente y el saber de los docentes el 86% respondieron “de acuerdo”.

Cuadro 27

Cartago. Distribución relativa, según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada de los colegios públicos que consideran que la selección de las actividades para la mejora de las habilidades de la expresión oral y la comprensión auditiva en las lecciones de Español debe efectuarse siguiendo la intuición, la experiencia docente y los saberes del profesorado; 2009

GRADO DE ACUERDO	CANTIDAD	%
ABSOLUTAMENTE EN DESACUERDO	0	0,0%
BASTANTE EN DESACUERDO	3	7,7%
ALGO DE ACUERDO	14	35,9%
BASTANTE DE ACUERDO	7	17,9%
ABSOLUTAMENTE DE ACUERDO	13	33,3%
NO OPINARON	2	5,1%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	39	100,0%

A diferencia de lo mostrado en el Cuadro anterior, cuando se consulta si consideran que lo que se debe tomar en cuenta para la selección de las actividades es lo que establezca el libro de texto, el 71.8% estuvo en “desacuerdo”, tal y como lo muestra el Cuadro 28:

Cuadro 28

Cartago. Distribución relativa, según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada de los colegios públicos que consideran que la selección de las actividades para la mejora de las habilidades de la expresión oral y la comprensión auditiva en las lecciones de Español debe efectuarse en función de lo que establezca el libro de texto; 2009

GRADO DE ACUERDO	CANTIDAD	%
ABSOLUTAMENTE EN DESACUERDO	20	51,3%
BASTANTE EN DESACUERDO	8	20,5%
ALGO DE ACUERDO	4	10,3%
BASTANTE DE ACUERDO	3	7,7%
ABSOLUTAMENTE DE ACUERDO	4	10,3%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	39	100,0%

Y cuando la consulta fue teniendo en cuenta los objetivos previstos y las características del alumnado así como el contexto sociocultural del centro educativo la respuesta fue el 97% de “acuerdo”, tal y como lo deja ver el Cuadro 29.

Igualmente aquí se deja ver la necesidad de toda una capacitación en el desarrollo de las lecciones desde el enfoque comunicativo para enriquecer las competencias comunicativas de cada estudiante que permanece en las aulas, pues los y las docentes son conscientes de la importancia del contexto sociocultural, solo que posiblemente no saben cómo implementarlo en sus lecciones.

Cuadro 29

Cartago. Distribución relativa, según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada de los colegios públicos que consideran que la selección de las actividades para la mejora de las habilidades de la expresión oral y la comprensión auditiva en las lecciones de Español debe efectuarse teniendo en cuenta los objetivos previstos y las características del alumnado y del contexto sociocultural del centro educativo; 2009

GRADO DE ACUERDO	CANTIDAD	%
ABSOLUTAMENTE EN DESACUERDO	0	0,0%
BASTANTE EN DESACUERDO	0	0,0%
ALGO DE ACUERDO	8	20,5%
BASTANTE DE ACUERDO	10	25,6%
ABSOLUTAMENTE DE ACUERDO	20	51,3%
NO OPINARON	1	2,6%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	39	100,0%

Lo anterior se afianza aún más con los datos que arroja el Cuadro 30, en donde igualmente ellos y ellas son conscientes de que las actividades de gramática y la literatura no son suficientes para mejorar el desarrollo de la lengua.

Cuadro 30

Cartago. Distribución relativa, según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada de los colegios públicos que consideran que las actividades esenciales de Español en educación diversificada deben ser para la gramática y la literatura porque solo ellas permiten mejorar el uso de la lengua; 2009

GRADO DE ACUERDO	CANTIDAD	%
ABSOLUTAMENTE EN DESACUERDO	16	41,0%
BASTANTE EN DESACUERDO	12	30,8%
ALGO DE ACUERDO	4	10,3%
BASTANTE DE ACUERDO	2	5,1%
ABSOLUTAMENTE DE ACUERDO	4	10,3%
NO OPINARON	1	2,6%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	39	100,0%

A la aseveración de que la lengua oral, en las clases de Español, no ha sido objeto de un tratamiento didáctico continuo, como sí lo ha sido la lengua escrita, el texto literario y los contenidos gramaticales el 87.2% dijo “estar de acuerdo”, como lo deja ver el Cuadro 31. Lo que impulsa la necesidad de ejecutar este tratamiento lo antes posible.

Cuadro 31

Cartago. Distribución relativa, según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada de los colegios públicos que consideran que la lengua oral, en las clases de español, no ha sido objeto de un tratamiento didáctico continuo, al contrario de lo que ha ocurrido con los contenidos gramaticales, la lengua escrita y el texto literario; 2009

Grado de acuerdo	CANTIDAD	%
ABSOLUTAMENTE EN DESACUERDO	1	2,6%
BASTANTE EN DESACUERDO	3	7,7%
ALGO DE ACUERDO	4	10,3%
BASTANTE DE ACUERDO	13	33,3%
ABSOLUTAMENTE DE ACUERDO	17	43,6%
NO OPINARON	1	2,6%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	39	100,0%

En la línea de la pregunta anterior, pero justificando ese trato en que no hay tiempo para ello, además de que los y las estudiantes no muestran interés alguno en “hablar bien” se consultó la razón del porqué la lengua oral, en las clases de español, no ha sido objeto de un tratamiento didáctico preferente y el 71% estuvo “en desacuerdo” en que fuese por esas razones, tal y como lo muestra el Cuadro 32:

Cuadro 32

Cartago. Distribución relativa, según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada de los colegios públicos que consideran que la lengua oral, en las clases de español, no ha sido objeto de un tratamiento didáctico preferente porque no hay tiempo para ello, además los alumnos no tienen ningún interés en hablar bien ni en aumentar su vocabulario continuo, al contrario de lo que ha ocurrido con los contenidos gramaticales, la lengua escrita y el texto literario; 2009

GRADO DE ACUERDO	CANTIDAD	%
ABSOLUTAMENTE EN DESACUERDO	19	48,7%
BASTANTE EN DESACUERDO	5	12,8%
ALGO DE ACUERDO	3	7,7%
BASTANTE DE ACUERDO	3	7,7%
ABSOLUTAMENTE DE ACUERDO	7	17,9%
NO OPINARON	2	5,1%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	39	100,0%

Específicamente sobre la adquisición de las habilidades orales y su relación con los contextos extraescolares desde donde se puede contribuir con el desarrollo de las competencias comunicativas, el 92% dijo estar “de acuerdo”, tal y como se visualizar en el Cuadro 33:

Cuadro 33

Cartago. Distribución relativa, según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada de los colegios públicos que consideran que aunque la adquisición de las habilidades orales está ligada con contextos extra-escolares (familia y contexto sociocultural de los y las estudiantes) una enseñanza sistemática de la lengua oral puede contribuir al desarrollo de las competencias comunicativas; 2009

GRADO DE ACUERDO	CANTIDAD	%
ABSOLUTAMENTE EN DESACUERDO	0	0,0%
BASTANTE EN DESACUERDO	0	0,0%
ALGO DE ACUERDO	2	5,1%
BASTANTE DE ACUERDO	13	33,3%
ABSOLUTAMENTE DE ACUERDO	23	59,0%
NO OPINARON	1	2,6%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	39	100,0%

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, el Diagrama 27 resume, por variables e indicadores, los resultados obtenidos:

Diagrama 27

Valoración general de la variable 1

Actividades didácticas empleadas por los y las docentes para el desarrollo de la expresión oral y la comprensión auditiva

Indicadores	Resultados obtenidos
Actividades para Fijación del conocimiento	<p>Las actividades de fijación del conocimiento para la expresión oral se emplean relativamente muy poco y a pesar de que se presentaron varias opciones ninguna logró alcanzar ni siquiera el 50%. Dentro de ellas se tiene el redactar argumentaciones con un grado de dificultad 1, exponer en clase la teoría referente a la expresión oral, llevar prácticas adicionales a la que aparecen en el libro de texto.</p> <p>Para el desarrollo de la comprensión auditiva también se desarrollan muy pocas actividades y con un muy bajo porcentaje de aplicabilidad, de acuerdo con lo que respondieron los y las docentes así como los y las estudiantes. Además de que hay una gran diferencia porcentual entre lo que afirman los y las docentes con respecto a los y las estudiantes. Dentro de estas actividades están los dictados con un grado de dificultad 1, la exposición de la teoría y las pruebas cortas sobre lo escuchado el clase.</p>
	<p>Dentro de las actividades de expresión oral que permiten integrar el conocimiento a otras experiencias diarias están los ejercicios de redacción de introducciones y conclusiones para luego adaptarlos a las exposiciones orales; las preguntas a los y las estudiantes sobre lo que comprende la expresión oral y las redacciones sobre este mismo tópico.</p>

Actividades para Integración del conocimiento	<p>Al respecto ninguna de ellas obtuvo un porcentaje significativo.</p> <p>Con respecto a estas actividades para el desarrollo de la comprensión auditiva igualmente que sucedió con la expresión oral, ninguna de ellas obtuvo un porcentaje significativo.</p> <p>Los dictados con grado de dificultad 2, escuchar programas de radio para análisis de contenidos y llevar grabaciones para análisis con cuestionarios diseñados para este tipo de actividades son algunas de las actividades que se enlistaron para verificar su aplicabilidad.</p>
Actividades para Investigación del conocimiento	<p>Al respecto de este tipo de actividades es importante indicar que los porcentajes entre lo que respondieron los y las docentes varía significativamente en relación con lo que respondieron los y las estudiantes por lo que se puede decir que al igual que los otros indicadores se aplican muy poco.</p> <p>El asignar temas para exposiciones orales es la que más alto porcentaje alcanza, no obstante como se dijo a lo largo del apartado, estas exposiciones eran para evaluar dominio literario y no para fomentar el desarrollo de la expresión oral. Se ubicó aquí también el investigar sobre características de la expresión oral, así como las diferentes técnicas y su práctica.</p> <p>Para el desarrollo de la comprensión auditiva están el escuchar canciones para su correspondiente análisis de contenido, observar películas para sacar valores y disvalores y el identificar falacias; precisamente este tipo de actividades son las que más bajo porcentaje obtuvieron tanto por parte de los y las docentes como de los y las estudiantes.</p>
Actividades para Aplicación del conocimiento	<p>Las actividades para aplicación del conocimiento al igual que las anteriores muestran gran diferencia porcentual entre los y la docentes y el estudiantado, además de que se desarrollan muy poco.</p> <p>Para la expresión oral se señalaron la retroalimentación a los y las estudiantes con evaluaciones posteriores a las exposiciones; los ejercicios de redacción de introducciones y conclusiones para luego adecuarlas a las exposiciones orales los ejercicios de respiración y articulación, así como gesticulación y las prácticas adicionales a las que trae el libro de texto para que apliquen el conocimiento en otras situaciones diarias.</p> <p>Para la comprensión auditiva se señalaron las canciones para su análisis de mensajes, las películas para extraer argumentaciones y elaborar análisis críticos; así como los programas radiales y las grabaciones también para hacer análisis crítico de los mensajes escuchados.</p>
Resumen de valoración	<p>Las Actividades didácticas empleadas por los y las docentes para el desarrollo de la expresión oral y la comprensión auditiva, tanto para los y las docentes como para los y las estudiantes, es muy necesario pues permite un mejor desarrollo personal, un mejor aprendizaje y lo que es fundamental: motiva al estudiantado.</p> <p>No obstante se desarrollan muy poco dentro del aula, por lo que se debe revisar en general todas las actividades didácticas que se desarrollan en el aula, se debe saber aplicar las más apropiadas para el desarrollo de las competencias comunicativas y sacarles provecho en beneficio del desarrollo integral del estudiantado.</p> <p>Las actividades didácticas que más se desarrollan son para trabajar la gramática y la literatura, o sea lo estructural de la lengua.</p>

4.2 Variable 2

RECURSOS DIDÁCTICOS

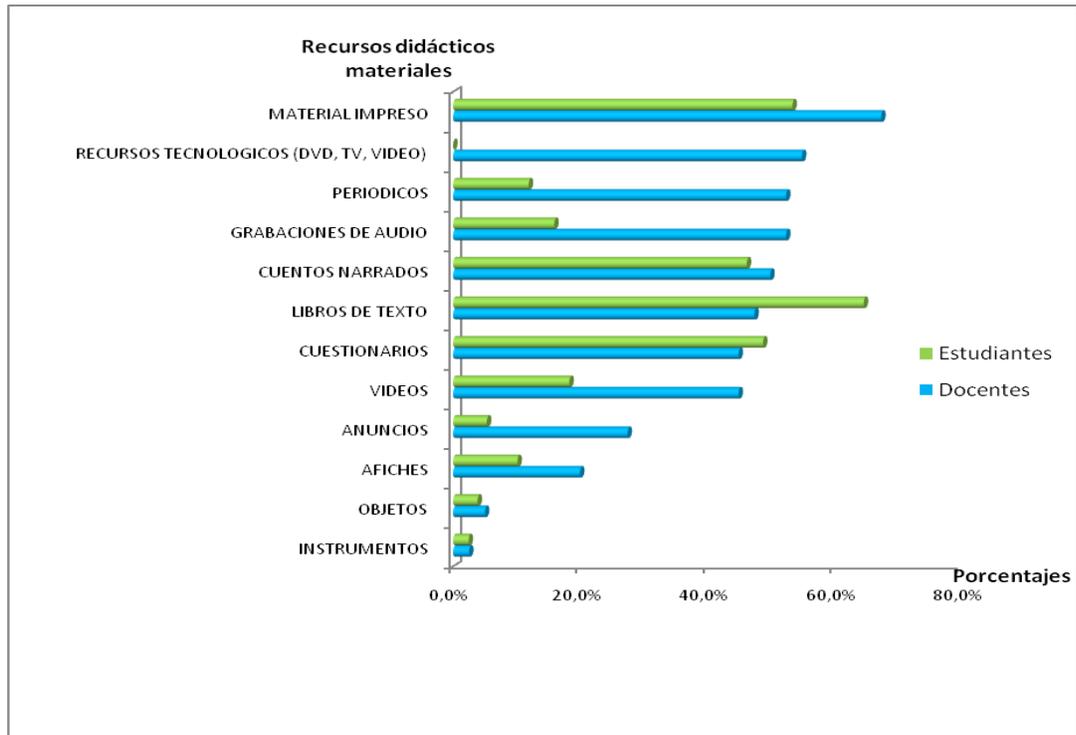
Con respecto a la segunda variable: RECURSOS DIDÁCTICOS que el o la docente utiliza en el aula para el desarrollo de la Expresión Oral y de la Comprensión Auditiva” se obtuvo, de acuerdo con los indicadores, los siguientes resultados:

4.2.1 Recursos didácticos materiales

De acuerdo con el Gráfico 12, los Recursos didácticos materiales que los y las docentes utilizan para el desarrollo de la expresión oral y de la comprensión auditiva son los impresos; ya sea el “libro de texto” o propiamente el “material impreso”. Entre las dos poblaciones hay una diferencia entre el libro y el material impreso pues mientras que el 64.8% de la población estudiantil afirma que es “el libro de texto”, el 67.5% de la población docente dice que es el “material impreso”.

Gráfico 12

Cartago. Distribución relativa de docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos según “Recursos didácticos materiales” utilizados en el aula para el desarrollo de la expresión oral y de la comprensión auditiva; 2009



La investigadora considera que la diferencia entre los dos tipos de recurso material, para esta población, no es tan significativa, pues el material impreso que los y las docentes utilizan en el aula, de acuerdo con los observaciones realizadas, seguían siendo “libro de texto” pues simplemente tomaban ejemplos y páginas de otros libros y los agrupaban en un folleto específico para sus estudiantes.

Los recursos didácticos materiales en mención son los dos que tienen los porcentajes más altos además de que los otros muestran diferencias muy significativas entre las dos poblaciones, como se puede observar en el gráfico anterior (12).

Resultado contrario ofrecen los cuestionarios de las dos Asesoras, pues el 50% reconoce que no ha trabajado estas “áreas” con los y las docentes y el otro 50% marca la opción “Recursos Tecnológicos” no obstante aclara que no trabaja directamente con los y las docentes sino con Asesores Regionales.

Los datos anteriores evidencian también que nada ha cambiado a lo largo de la historia, de acuerdo con la investigadora, pues ha sido “el impreso” el que siempre ha ocupado el primer lugar entre los recursos didácticos materiales empleados en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje en general.

Por otro lado, en el Cuadro 34 se observa como el 77% de ellos y ellas es consciente de que el utilizar los medios de comunicación de masas actuales, como un recurso didáctico para su análisis en el aula de Español es necesario por su calidad artística y los procedimientos lingüísticos que utilizan, no obstante, de acuerdo con los resultados logrados dicen utilizarlos muy poco.

Cuadro 34

Cartago. Distribución relativa, según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada de los colegios públicos que consideran que el lenguaje de los medios de comunicación de masas, del cine, del comics y de la publicidad no debe ser objeto de estudio en el aula de Español por su escasa calidad artística y porque utilizan procedimientos no lingüísticos; 2009

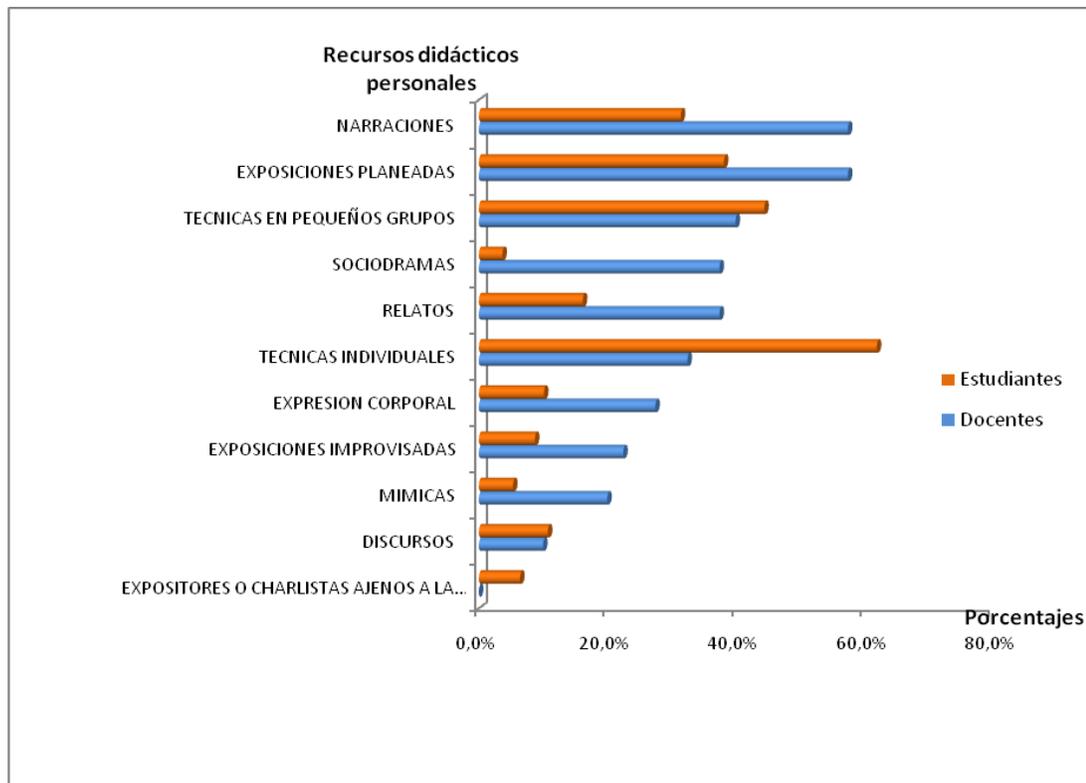
GRADO DE ACUERDO	CANTIDAD	%
ABSOLUTAMENTE EN DESACUERDO	21	53,8%
BASTANTE EN DESACUERDO	9	23,1%
ALGO DE ACUERDO	3	7,7%
BASTANTE DE ACUERDO	3	7,7%
ABSOLUTAMENTE DE ACUERDO	2	5,1%
NO OPINARON	1	2,6%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	39	100,0%

4.2.2. Recursos didácticos personales

De acuerdo con el Gráfico 13 , los Recursos didácticos personales que más se emplean en el aula son “las exposiciones planeadas” pues el 57.5% de los y las docentes dicen utilizarlos y aunque el 62% del estudiantado marca que son las “técnicas individuales”, a la hora de las observaciones se concluye que son el mismo recurso pues son las exposiciones planeadas que ellos y ellas realizan, solo que sobre obras literarias, la mayoría de las veces.

Gráfico 13

Cartago. Distribución relativa de docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos según opinión sobre los “Recursos didácticos personales” utilizados en el aula para el desarrollo de la expresión oral y de la comprensión auditiva; 2009

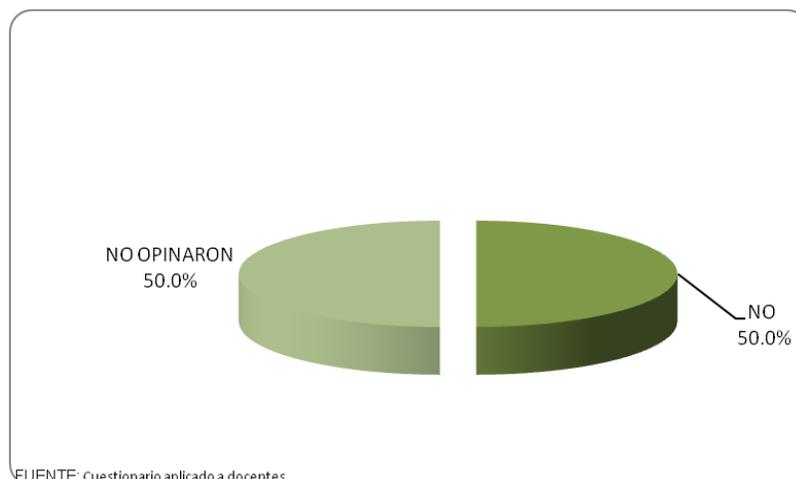


De acuerdo con los datos anteriores se puede afirmar que en el aula el recurso didáctico personal que se utiliza es únicamente el inmediato, en otras palabras el o la estudiante y se está dejando de lado todo el potencial que está fuera del aula pero que se podría estar incorporando para aprovechar su riqueza de información, como lo hace ver el enfoque comunicativo. Al igual que sucede con el recurso didáctico material, se continúa con lo tradicional porque si bien es cierto ahora hay exposiciones por parte del estudiantado y ya no es la lección 100% magistral, aun se pueden utilizar muchísimos más recursos didácticos personales para potenciar las habilidades de la expresión oral y la comprensión auditiva dentro del aula.

También se consultó si los y las docentes tienen conocimiento sobre los Recursos Didácticos que el Ministerio posee y al respecto se obtuvo los datos que presenta el Gráfico 14:

Gráfico 14

Cartago. Distribución relativa de docentes de Español, educación diversificada, de los colegios públicos según conocimiento de los recursos didácticos que posee el MEP para facilitar el desarrollo de las dos habilidades en estudio; 2009.



Como se puede observar en el gráfico anterior (14), si se suman los porcentajes alcanzados en las dos alternativas dadas se puede afirmar que definitivamente el personal docente afirma que el MEP no posee recursos didácticos para facilitar el desarrollo de las dos habilidades en estudio. Datos que se refuerzan con la respuesta que dan las Asesoras al respecto, pues el 50% dice desconocer la existencia de un banco de recursos didácticos en el MEP para este fin y el otro 50% aporta hasta un catálogo con la referencia de los materiales que podrían servir para este fin.

Lo anterior denota que no hay una información fluida entre el órgano superior y los y las docentes, ya que el MEP tiene un catálogo actualizado de los recursos que se podrían utilizar para el desarrollo de las dos habilidades o bien es ausencia de capacitación y que el personal no sabe como utilizar dichos recursos.

Siempre tomando como tema los recursos didácticos, el Cuadro 35 muestra los datos recopilados en el cuestionario dos para los y las docentes y se observa que el 93% afirma que estos deben seleccionarse conscientemente y hacer un uso crítico de ellos, pues su función es ayudar al profesorado en el proceso de planificación y en la práctica de las tareas de enseñanza, pero cada uno de ellos también debía responder a una determinada forma de entender la enseñanza.”

Cuadro 35

Cartago. Distribución relativa, según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada de los colegios públicos que consideran que la función de los materiales didácticos es ayudar al profesorado en el proceso de planificación y puesta en práctica de las tareas de enseñanza, de ahí la importancia de una selección consciente y adecuada, así como de un uso crítico; 2009

GRADO DE ACUERDO	CANTIDAD	%
ABSOLUTAMENTE EN DESACUERDO	1	2,6%
BASTANTE EN DESACUERDO	0	0,0%
ALGO DE ACUERDO	1	2,6%
BASTANTE DE ACUERDO	8	20,5%
ABSOLUTAMENTE DE ACUERDO	27	69,2%
NO OPINARON	2	5,1%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	39	100,0%

Por otro lado, la relevancia sobre su escogencia y empleo se deja evidente con los datos que presenta el Cuadro 36:

Cuadro 36

Cartago. Distribución relativa, según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada de los colegios públicos que consideran que el papel de los materiales didácticos es secundario; da igual que se utilicen unos u otros porque lo importante es el trabajo que realiza el o la docente; 2009

GRADO DE ACUERDO	CANTIDAD	%
ABSOLUTAMENTE EN DESACUERDO	13	33,3%
BASTANTE EN DESACUERDO	10	25,6%
ALGO DE ACUERDO	6	15,4%
BASTANTE DE ACUERDO	6	15,4%
ABSOLUTAMENTE DE ACUERDO	2	5,1%
NO OPINARON	2	5,1%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	39	100,0%

Los datos anteriores dejan en evidencia, una vez más que es necesaria y urgente una capacitación en esta área pues los y las docentes son conscientes del papel que desempeñan los recursos materiales en el proceso de enseñanza aprendizaje solo que no se les ha capacitado en su selección y empleo, y con muchísima más razón en los que permiten el desarrollo de las dos habilidades en estudio.

Diagrama 28

Valoración general de la variable 2

Recursos didácticos empleados por los y las docentes para el desarrollo de la expresión oral y la comprensión auditiva

Indicadores	Resultados obtenidos
Recursos didácticos materiales	<p>Los recursos didácticos tienen como fin primordial ayudar a los y las docentes en el proceso de planificación y puesta en práctica de las tareas de enseñanza y deben ser de gran motivación para el estudiantado por lo que deben variar de acuerdo con el estudiantado y el momento.</p> <p>Los recursos materiales que se continúan utilizando son los impresos y dentro de éstos el libro de texto.</p> <p>El enfoque comunicativo recomienda hacer uso de la tecnología (televisor, DVD, discos, grabaciones compactos, videos) así como de cuentos narrados, anuncios, afiches, pero ninguno de estos es utilizado por la población estudiada; no obstante que el MEP posee un catálogo con una cantidad bastante significativa de videos que se podrían utilizar para el desarrollo de la expresión oral y de la comprensión auditiva.</p>
Recursos didácticos personales	<p>El único recurso didáctico que se emplea es el mismo estudiante en exposiciones planeadas sobre literatura, pero sin enfatizar en el desarrollo de la expresión oral. Se desaprovechan el resto de recursos que recomienda el enfoque comunicativo y que está disponible en todo momento, tal es el caso de los expositores o charlistas con exposiciones planeadas o improvisadas en forma individual o en grupos así como con diferentes técnicas como los relatos y las narraciones.</p>

4.3 Variable 3

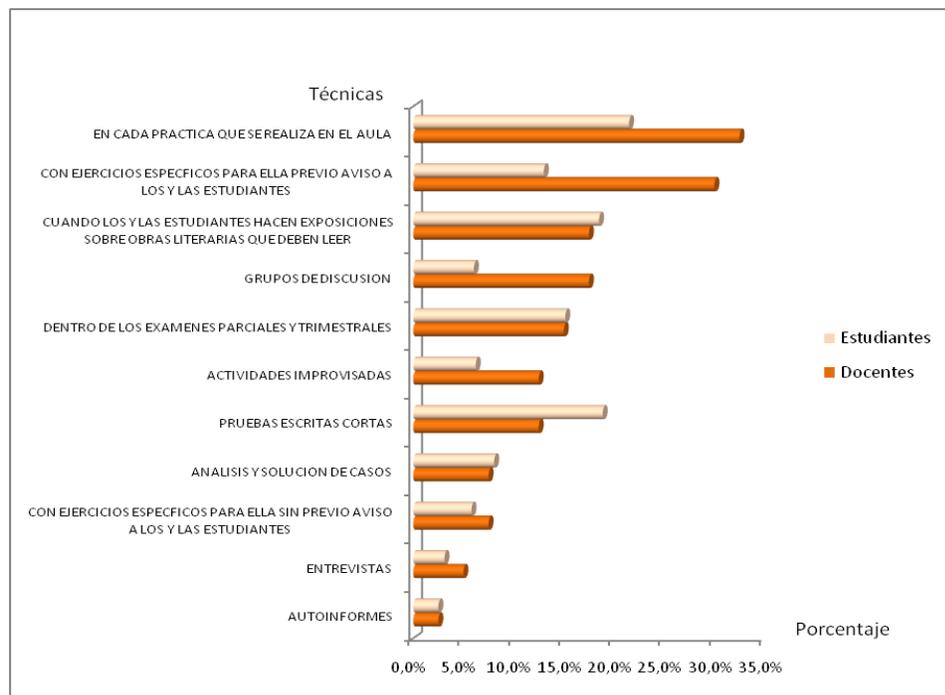
TÉCNICAS EVALUATIVAS

La tercera variable de la investigación es la de las TÉCNICAS EVALUATIVAS que la o el docente utiliza en el aula para el desarrollo de la expresión oral y de la comprensión auditiva. Se tomaron los 4 indicadores seleccionados y se consultó sobre la forma en cómo se evalúa el desarrollo de estas dos habilidades.

No obstante antes de pasar a desarrollar cada uno de los indicadores, los Gráficos 15 y 16 permiten visualizar las 11 opciones que se le presentaron a los y las encuestadas. Con respecto a las técnicas para evaluar la expresión oral se obtuvo los siguientes resultados:

Gráfico 15

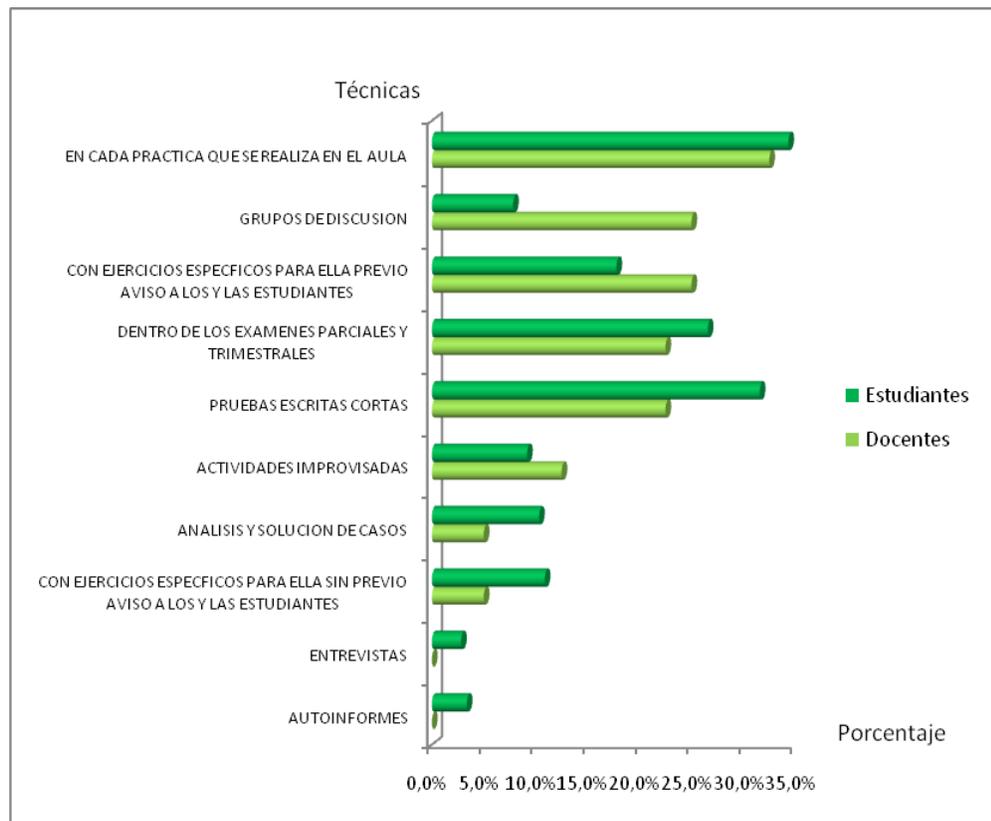
Cartago. Distribución relativa de docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos según opinión sobre las técnicas que el y la docente utilizan en el aula para evaluar la expresión oral; 2009



Con respecto a las técnicas para evaluar el desarrollo de la comprensión auditiva se obtuvo los siguientes resultados:

Gráfico 16

Cartago Distribución relativa de docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos según opinión sobre las técnicas que el y la docente utilizan en el aula para evaluar la comprensión auditiva; 2009



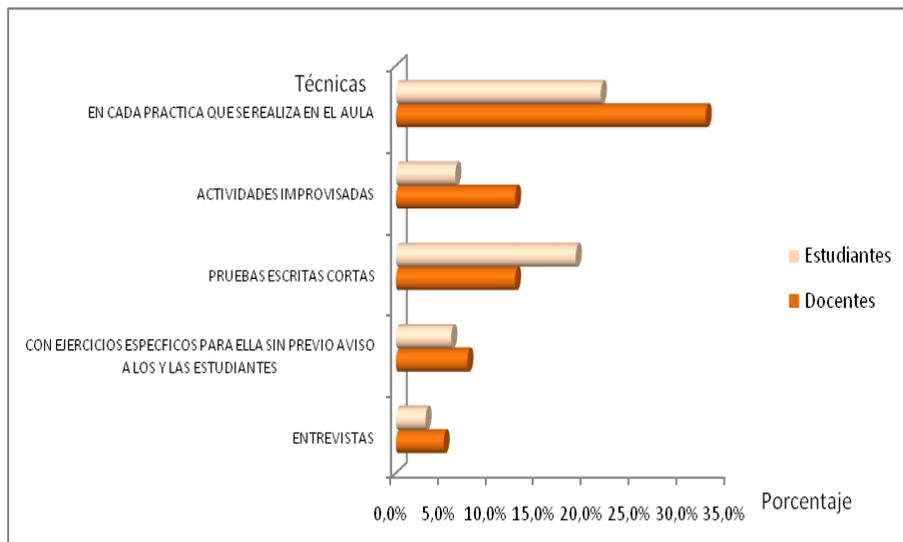
4.3.1 Entrevista

De acuerdo con los Gráficos 15 y 16, se deduce que la técnica evaluativa de la “Entrevista” es significativamente poco utilizada; porcentualmente es poca la diferencia entre las dos poblaciones, solo el 2.5%. Para evaluar el desarrollo de la expresión oral sólo el 5% de los y

las docentes dice utilizarla y en igual porcentaje para el de la comprensión auditiva; mientras que solo el 3% de los y las estudiantes afirman que sus docentes la utilizan para evaluar la expresión oral y el 2.8% dicen que sus docentes la utilizan para evaluar el desarrollo de la comprensión auditiva. No obstante, también se valoraron otras técnicas que en forma indirecta se pueden aplicar, de acuerdo con el enfoque comunicativo, dentro de la técnica de la Entrevista y que aparecen en el Gráfico 17, aunque tampoco alcanzan el mínimo señalado como parámetro.

Gráfico 17

Cartago. Distribución relativa de docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos según opinión sobre la aplicabilidad de la técnica “Entrevista en el aula” para evaluar la expresión oral; 2009



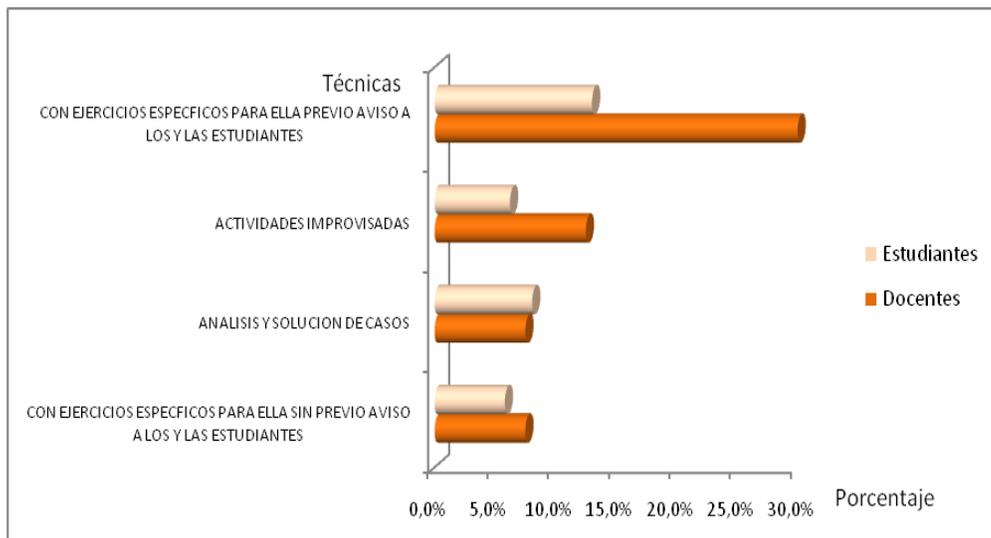
4.3.2. Observación

La técnica evaluativa de la observación, como se mencionó en la definición de las variables, se trabajó desde las dos formas recomendadas por el enfoque comunicativo: la sistemática y la asistemática, e igualmente

ambas se pueden trabajar en cada práctica que se realiza en el aula, con ejercicios específicos previo aviso a los y las estudiantes o bien sin avisarles; e igualmente con análisis y solución de casos observando cómo se comportan durante el proceso, siempre guiada por instrumentos que permitan registrar los acontecimientos que se desea evaluar. Todas ellas fueron dadas a los y las encuestadas en los cuestionarios y como se observa en el Gráfico 18 las respuestas por parte de los y las docentes promediando las cuatro alcanzan el 52.5%; mientras que por parte de los y las estudiantes alcanzan el 48.2%.

Gráfico 18

Cartago. Distribución relativa de docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos según opinión sobre la aplicabilidad de la técnica “Observación en el aula” para evaluar la expresión oral; 2009



Durante el periodo de observación se comprobó lo anterior, pues cuando se les solicitó el instrumento con que guiaban la observación ningún docente lo mostró y decían que lo hacían “solo observando y luego recordaban cómo se comportaba cada grupo”. Por otra parte, el 50% de las asesoras solo marcó la opción “en cada práctica que se realiza en el aula”,

pero cuando se le solicitó la guía de observación, al igual que los y las docentes dijo no tenerla confeccionada aún; el otro 50% no indicó alternativa alguna. Por su parte los y las estudiantes, durante el periodo de observación dijeron no conocer cómo les evaluaba su docente la expresión oral y la comprensión auditiva cuando los observaba, porque “no sabían que durante la lección.los estaban observando”.

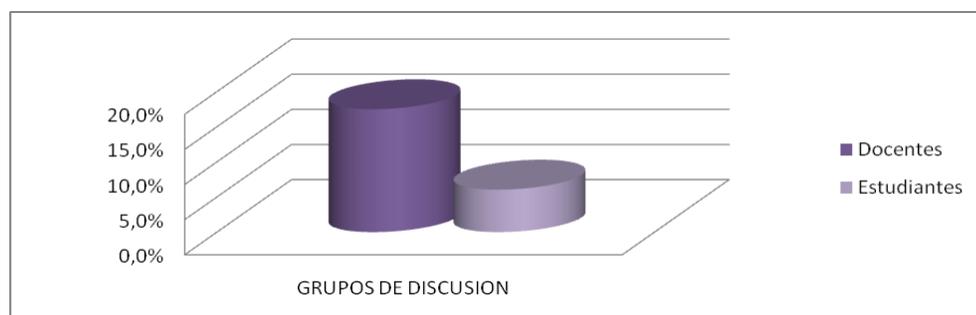
De acuerdo con lo mostrado anteriormente se puede observar que la técnica evaluativa de la “Observación” es significativamente poco utilizada por parte de los y las docentes tanto para el desarrollo de la expresión oral como de la comprensión auditiva.

4.3.3. Grupo de discusión

La técnica evaluativa “grupos de discusión” es muy adecuada para el desarrollo de las habilidades de la expresión oral y la comprensión auditiva pues, de acuerdo con el enfoque comunicativo permite evaluar el desempeño de cada participante y trabajar tanto en pequeños grupos como en conjuntos más amplios. Igual que las dos anteriores, requiere de instrumentos que permitan llevar el control de cada participante y del grupo.

Gráfico 19

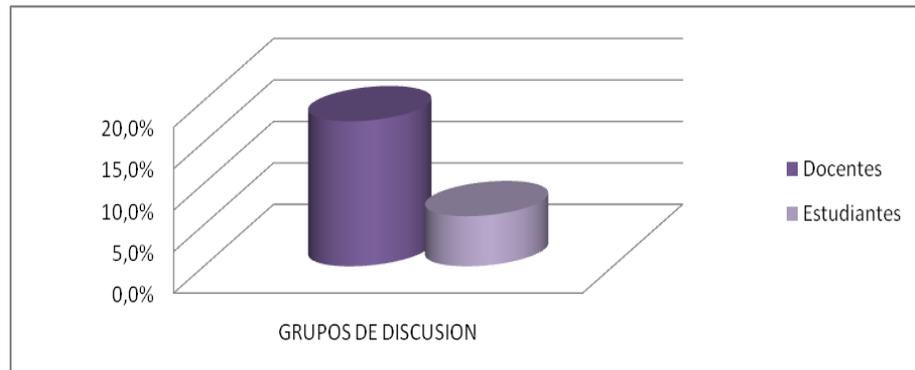
Cartago. Distribución relativa de docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos según opinión sobre la aplicabilidad de la técnica “Grupos de discusión” en el aula para evaluar la expresión oral; 2009



De los datos mostrados en el Gráfico 19, se deduce que únicamente el 17.5% de los y las docentes afirman utilizarla en sus aulas, mientras que sólo el 6% del estudiantado dice que sus docentes la utilizan para el desarrollo de la expresión oral.

Gráfico 20

Cartago. Distribución relativa de docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos según opinión sobre la aplicabilidad de la técnica “Grupos de discusión” en el aula para evaluar la comprensión auditiva; 2009



Para la comprensión auditiva los resultados son similares como se aprecia en el gráfico anterior (20), pues el 25% de los y las docentes dicen utilizarla y el 7.5% del estudiantado afirman que sus docentes la utilizan.

A pesar de que la diferencia es algo marcada entre las dos poblaciones, para esta investigación no es significativa pues ni siquiera alcanza el porcentaje mínimo indicado en la definición de las variables. Por otro lado el 100% de las asesoras no la marcó dentro de sus respuestas para evaluar las dos habilidades en estudio.

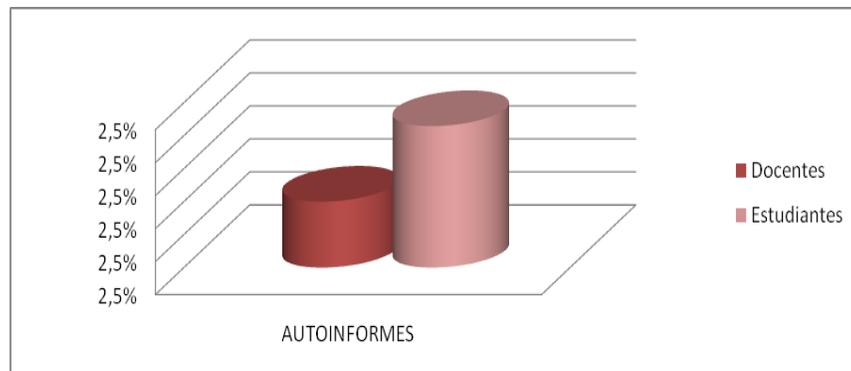
De acuerdo con los gráficos anteriores se puede observar que la técnica evaluativa de “Grupos de discusión” es significativamente poco utilizada por parte de los y las docentes tanto para el desarrollo de la expresión oral como de la comprensión auditiva; lo que permite continuar diciendo que las técnicas evaluativas recomendadas por el enfoque comunicativo no son puestas en práctica por los y las docentes de Español, al menos en la población en estudio.

4.3.4. Autoevaluación

La técnica de la autoevaluación es la que más bajo porcentaje de empleo muestra de acuerdo con el Gráfico 21. Para la evaluación de la expresión oral únicamente el 2.5% de la población docente dice utilizarla y en igual porcentaje responde la estudiantil.

Gráfico 21

Cartago. Distribución relativa de docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos según opinión sobre la aplicabilidad de la técnica “Autoevaluación” en el aula para evaluar la expresión oral; 2009

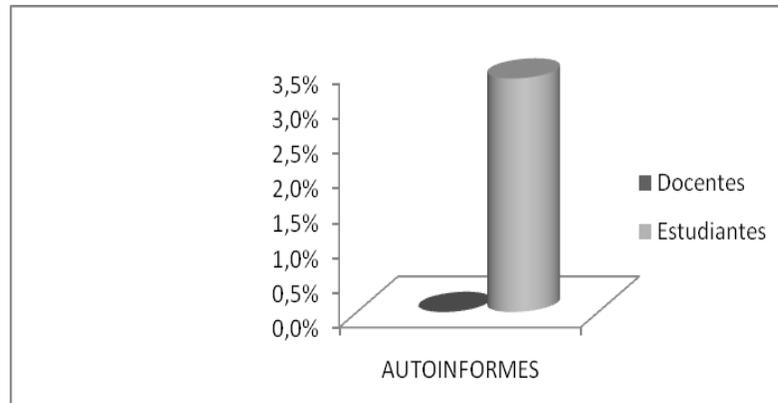


Para la de la comprensión auditiva, el Gráfico 22 muestra que el 100% de los y las docentes dicen no utilizarla, frente al 3.4% de los y las estudiantes que dicen que sus docentes la emplean para evaluar su

participación. El 100% de las asesoras no la marcaron como técnica para evaluar.

Gráfico 22

Cartago. Distribución relativa de docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos según opinión sobre la aplicabilidad de la técnica “Autoevaluación” en el aula para evaluar la comprensión auditiva; 2009



Por los datos obtenidos para este indicador se puede afirmar que la técnica de la autoevaluación no se emplea por parte de los y las docentes en el desarrollo de las habilidades de la expresión oral y de la comprensión auditiva dentro del aula.

De acuerdo con el Gráfico 17 en donde se muestran las diez alternativas ofrecidas para verificar el empleo de los 4 indicadores para la variable Técnicas Evaluativas se puede decir que los y las docentes no utilizan técnicas recomendadas por el enfoque comunicativo pues además de que ninguno alcanzó el 70% que se indicó como parámetro, el porcentaje más alto estuvo concentrado en las “pruebas escritas cortas” con el 31.6%, seguido por los “exámenes parciales y trimestrales, con el 26.6%, en otras palabras, se continúa con las técnicas evaluativas tradicionales.

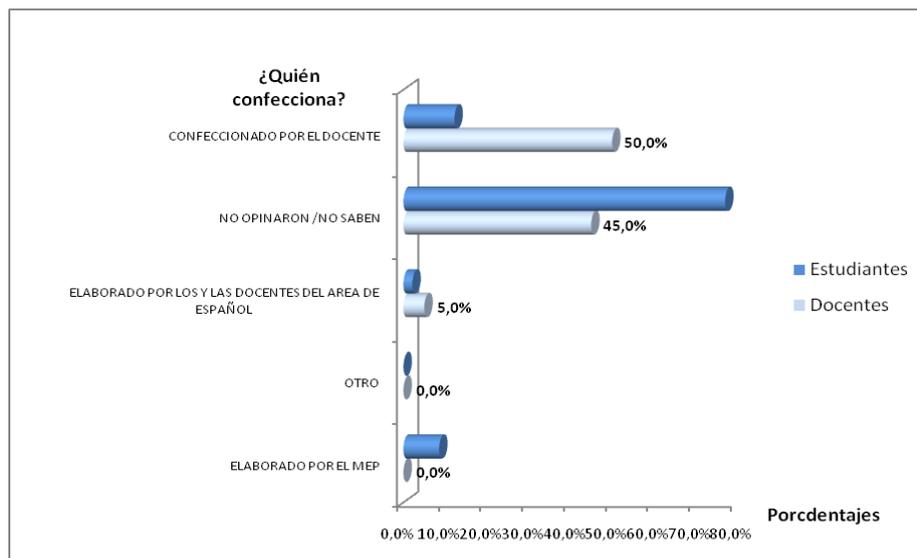
Al respecto de las pruebas cortas; indican que los instrumentos que más utilizan son “los exámenes de selección única” y “preguntas de completar”, opción que marcó el 17.6% mientras que el 49.3% decidió “no opinar”.

En los exámenes parciales y trimestrales al igual que en las pruebas cortas, los instrumentos que más utilizan son “los ítemes de selección única” y “preguntas de completar” y “desarrollo breve”, opción que marcó el 20.5% de las personas entrevistadas; el 47.1% “no opinaron”.

El Gráfico 23 permite visualizar los resultados que se obtuvieron cuando se le consultó a la población si tenía conocimiento acerca de quién confeccionaba el instrumento con que se les evaluaba, el 77% del estudiantado y afirmó “no saber” o “simplemente no opinaron, frente al 50% de los y las docentes que por el contrario respondieron que “confeccionado por el docente”.

Gráfico 23

Cartago. Distribución relativa de docentes y estudiantes de Español, de educación diversificada de los colegios públicos según opinión sobre quién confecciona el instrumento para evaluar; 2009.



Lo anterior permite afirmar que el proceso de evaluación continúa siendo desconocido para uno de los dos sujetos que participan en dicho proceso y poco conocido para el otro segmento, aspecto que critica fuertemente el enfoque comunicativo, pues desde éste la evaluación más que “simples exámenes” es vista como una retroalimentación.

El 50% de la población docente afirma que el instrumento para evaluar es confeccionado por ellos mismos por lo que luego durante el periodo de observación se les preguntó si era revisado o retroalimentado, al menos, por el área de Español a lo que el 78% respondieron que “no” que lo elaboraban de acuerdo con lo que querían que se analizara de la obra, en el momento”.

Por otro lado, en el Cuadro 37, se visualizan los resultados con respecto al tipo de instrumento que se utiliza para evaluar el desarrollo de las habilidades en estudio, al respecto, el porcentaje más alto del estudiantado prefirió “no opinar” aunque relativamente es un porcentaje muy bajo (26.3%) e igualmente sucedió con respecto a quién lo confecciona; no obstante el 65% de los docentes dicen utilizar “tablas de cotejo”. Ninguna de las respuestas logró llegar al 70% estipulado, además afirman que son elaboradas por ellos y ellas de acuerdo con el momento, pero cuando se les solicitó únicamente un 10% las traía y cuando se revisaron eran tablas referidas solo a contenidos de literatura (Anexo 8).

Cuadro 37

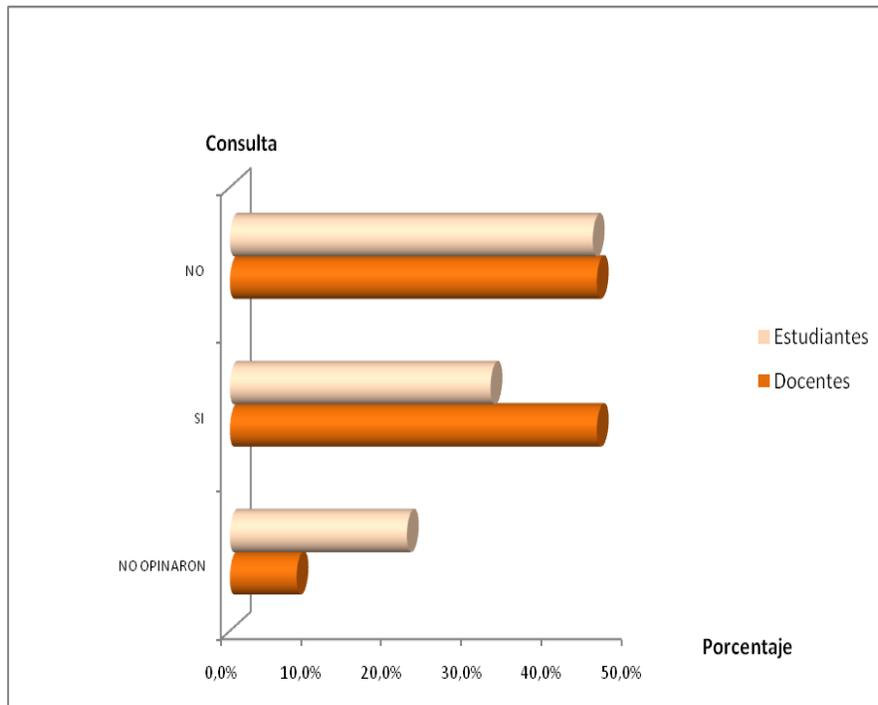
Cartago. Opinión de los y las docentes y estudiantes de Español, de educación diversificada de los colegios públicos, sobre los instrumentos que utilizan para evaluar las exposiciones orales; 2009.

INSTRUMENTOS	ESTUDIANTES		DOCENTES	
	Cantidad	%	Cantidad	%
TABLAS DE COTEJO	420	25,7%	26	65%
ESCALAS DE APRECIACION	54	3,3%	3	7,5%
ESCALAS DE CALIFICACION	343	21,0%	4	10%
JUICIOS PERSONALIZADOS INDIVIDUALES	62	3,8%	3	7,5%
JUICIOS PERSONALIZADOS EN GRUPOS	32	2,0%	2	5%
NINGUNO	215	13,1%	1	2,5%
OTROS	81	4,9%	1	2,5%
NO OPINARON	430	26,3%	0	0,0%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	1637	100,0%	40	100

Otra de las recomendaciones que hace el enfoque comunicativo para las técnicas evaluativas es consultar al escucha qué sabe sobre el tema del que se va a hablar, para así poder encaminar el asunto de una forma más interesante y atinente al interlocutor; no obstante en el Gráfico 24 se puede observar como los y las docentes de Español no aplican esta recomendación, pues si se agrega al “no” el “no opinaron” se tiene 54% de docentes y 67% de estudiantes en esta alternativa y aunque no alcanza el 70% sí es el porcentaje más alto.

Gráfico 24

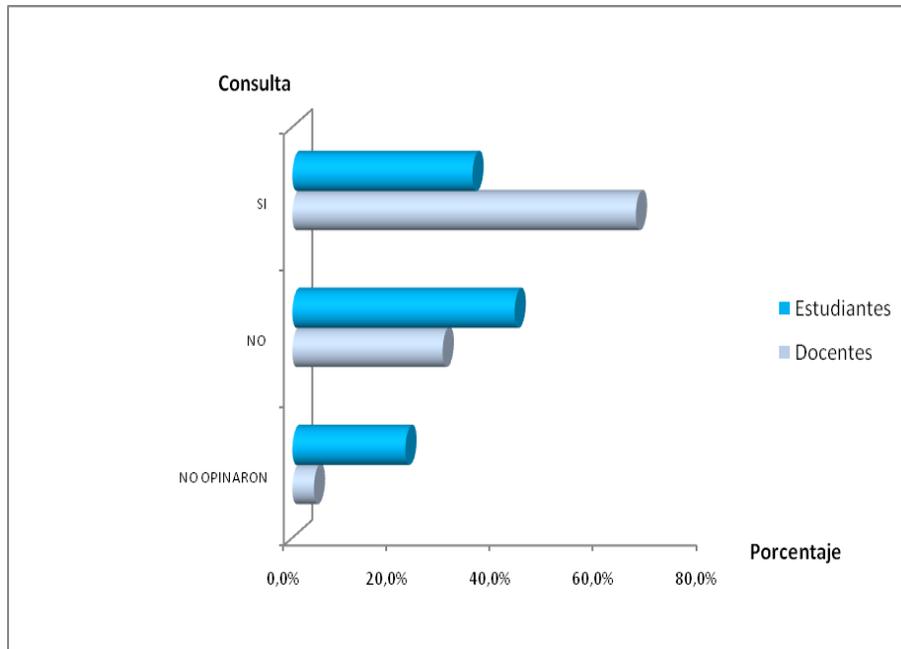
Cartago. Distribución relativa de docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos según opinión sobre si el docente, antes de cada exposición, pregunta a todo el grupo que conocen acerca del tema que se va a exponer; 2009



A la consulta sobre si el o la docente evalúa la comprensión auditiva en cada exposición se puede observar en el Gráfico 25 que el porcentaje más alto de los y las docentes dice que “Si” aunque este porcentaje no alcanza el 70% señalado como parámetro, caso contrario se da con los y las estudiantes pues el 43.1% opina que no la evalúa. Igualmente el 100% de las asesoras dicen no asesorar en la evaluación del desarrollo de esta habilidad.

Gráfico 25

Cartago. Distribución relativa de docentes y estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos según opinión sobre si el docente, evalúa la comprensión auditiva en cada exposición; 2009



Con respecto al momento en que se evalúa la expresión oral en el aula, aunque no precisamente empleando los indicadores señalados por el enfoque comunicativo, se obtuvo, de acuerdo con el Cuadro 38, que el 45.2% del estudiantado dice que es a “lo largo de todo el curso”, mientras que el 32.7% dice que es “en un segmento del curso”, esto frente al 65% del cuerpo docente y el 100% de las asesoras; que dicen que se debe evaluar la Expresión oral integralmente “a lo largo de todo el curso”.

Cuadro 38

Cartago. Porcentaje de docentes de Español y sus estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos según su opinión sobre el momento en que se ejecuta la evaluación de la expresión oral; 2009

MOMENTO	DOCENTES		ESTUDIANTES	
	Cantidad	%	Cantidad	%
A LO LARGO DE TODO EL CURSO	26	65,0%	740	45,2%
EN UN SEGMENTO DEL CURSO	5	12,5%	536	32,7%
NO OPINARON ENTREVISTADOS QUE DIJERON QUE SI	9	22,5%	361	22,1%
	40	100,0%	1.637	100,0%

Situación similar sucedió con la comprensión auditiva pues el 60% dijo evaluarla “a lo largo de todo el curso”; el 12.5% en “un segmento del curso” y el 27.5% “no opinaron”, tal y como lo muestra el Cuadro 39:

Cuadro 39

Cartago. Porcentaje de docentes de Español y sus estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos según su opinión sobre el momento en que se ejecuta la evaluación de la comprensión auditiva; 2009

OPINION	DOCENTES		ESTUDIANTES	
	Cantidad	%	Cantidad	%
A LO LARGO DE TODO EL CURSO	24	60,0%	597	36,5%
EN UN SEGMENTO DEL CURSO	5	12,5%	597	36,5%
NO OPINARON	11	27,5%	443	27,1%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	40	100,0%	1.637	100,0%

De acuerdo con los dos últimos cuadros, (38 y 39) se puede decir que el 65% de los y las docentes de Español “evalúan a lo largo de todo el curso” la expresión oral y el 60% la comprensión auditiva, no obstante ninguno de los dos alcanza el 70% señalado como parámetro, lo que

permite deducir que no se está evaluando el desarrollo de estas dos habilidades, de acuerdo con lo señalado por el enfoque comunicativo.

El 36.5% del estudiantado, por su parte, dice que lo hacen “a lo largo de todo el curso e igual porcentaje “en un segmento del curso”.

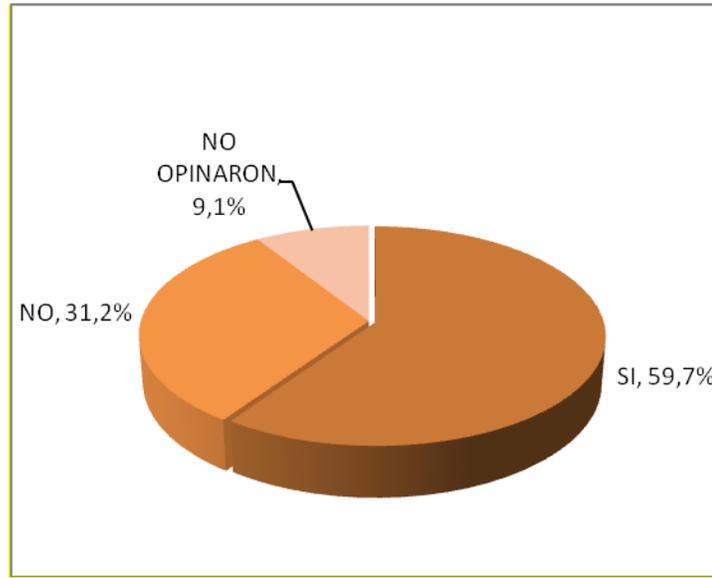
Como se puede apreciar, la diferencia entre los porcentajes para la expresión oral y para la comprensión auditiva, en cada una de las poblaciones, no es muy significativa lo que sí sucede entre las dos poblaciones, a pesar de que ambas fijan la misma opción de “a lo largo de todo el curso” con el porcentaje superior.

Igual que se hizo con la comprensión auditiva, se tomó del número de personas que respondieron a cada una de las técnicas y se les preguntó sobre los instrumentos utilizados en ellas y de las 13 que respondieron “en cada práctica que se realiza en clase”, el 30.8% “no opinaron” y el 21.8% dijo que por medio de “tablas de cotejo y escalas de calificación”. De las 12 que dijeron que “con ejercicios específicos previo aviso a los y las estudiantes el 50% “no opinaron” y el 25% anotaron otras respuestas. De las 7 que marcaron “grupos de discusión” el 28.6% “no opinaron”. De las 7 que seleccionaron “exposiciones sobre obras literarias que deben leer” el 78.1% “no opinaron” y de las 6 que marcaron “dentro de los exámenes parciales y trimestrales” el 66% no dieron respuesta.

A efecto de confirmar la veracidad en las respuestas, en otro momento de la encuesta se les consultó de nuevo a los y las estudiantes si el o la docente asignaba exposiciones orales a lo que el 59.7% indica que sí y el 31.2%, que no, tal y como lo deja ver los datos presentados en el gráfico 26:

Gráfico 26

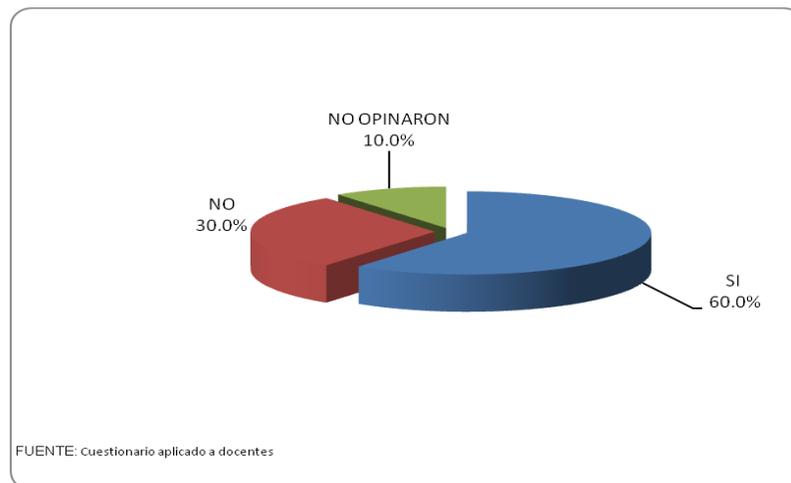
Cartago. Porcentaje de estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos, según opinión sobre si el docente de Español asigna exposiciones orales; 2009.



Por otra parte, cuando a los y las docentes se les hace la misma pregunta el 60% respondió que “Sí” y el 30% que “no; tal y como se puede apreciar en el Gráfico 27. En un primer momento esto arrojaba una respuesta muy esperanzadora, pues los porcentajes eran muy similares; no obstante, durante el periodo de observación, esto no se llegó a comprobar, pues únicamente se observaron 3 exposiciones orales, cabe agregar que bastante deficientes.

Gráfico 27

Cartago. Porcentaje de docentes de Español, de educación diversificada de los colegios públicos, que dicen asignar exposiciones orales; 2009



A la pregunta sobre el número de veces que cada estudiante debe exponer en un semestre se obtuvo que el porcentaje mayor, 29.7%, dice que “una vez por trimestre”, el 28.3% marcó la alternativa “otros” y el 26.4% decidió “no opinar”.

Cuando se hace la misma pregunta a los y las docentes se obtiene que el 70.8% dice que deben exponer sólo una vez por trimestre; pero al conversar al respecto en el periodo de observación se dijo que las exposiciones no debían durar más de diez minutos por grupo, o sea que durante el curso lectivo, máximo hacen tres exposiciones.

Gráfico 28

Cartago. Porcentaje de estudiantes de educación diversificada de los colegios públicos, que opinan sobre el número de veces que deben exponer en un semestre, en la materia de Español; 2009

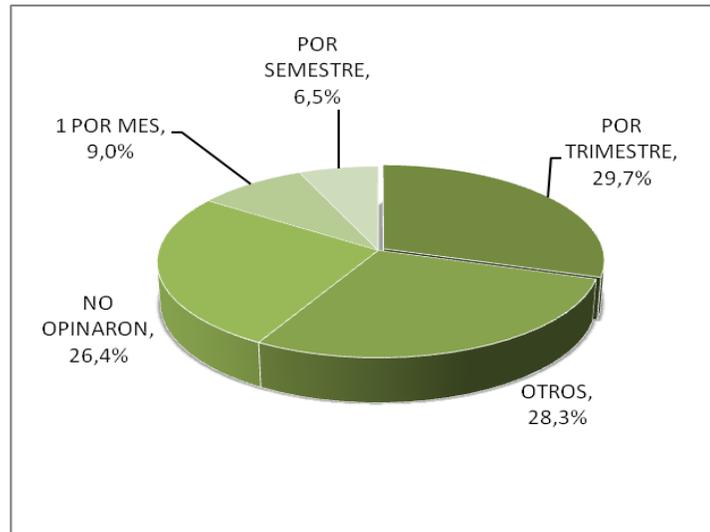
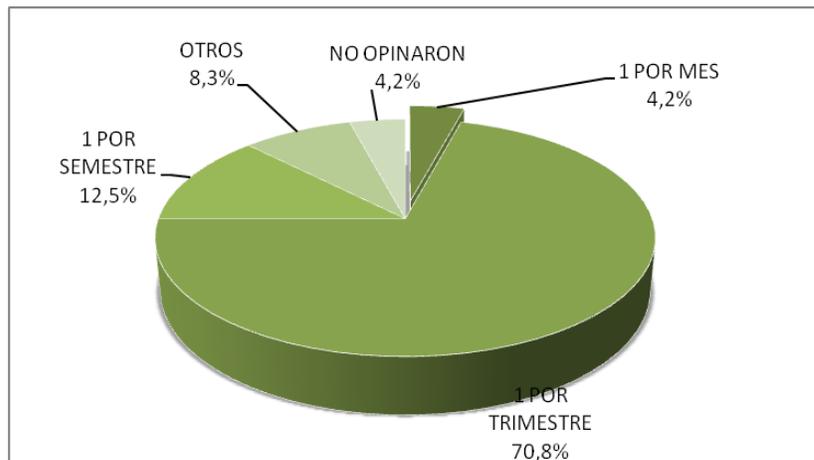


Gráfico 29

Cartago. Porcentaje de docentes de Español, de educación diversificada de los colegios públicos, que opinan sobre el número de veces que los y las estudiantes deben exponer en un semestre; 2009

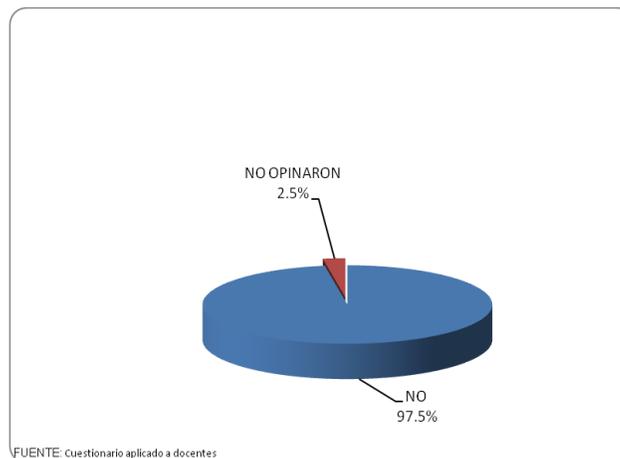


Aunque la diferencia porcentual es significativa, lo que sí se puede afirmar es que cada estudiante expone en forma oral, al menos una vez por trimestre, lo que es relativamente pobre si se considera que el enfoque comunicativo enfatiza un desarrollo constante de la expresión oral para poder lograr una mayor seguridad y confianza en sí mismos.

En el Gráfico 30 se visualiza las respuestas que dieron los y las docentes a la pregunta sobre si tenían conocimiento de la existencia de algún instrumento ya estandarizado que el MEP pusiera a su disposición para evaluar las exposiciones orales; el 97.5% respondió negativamente y el 2.5% “no opinaron”. Respuestas similares dieron las asesoras pues el 100% dijo desconocer la existencia de instrumento alguno.

Gráfico 30

Cartago. Porcentaje de docentes de Español, de educación diversificada de los colegios públicos, que opinan sobre el conocimiento que tienen acerca de los instrumentos que el MEP posee para evaluar la expresión oral, 2009

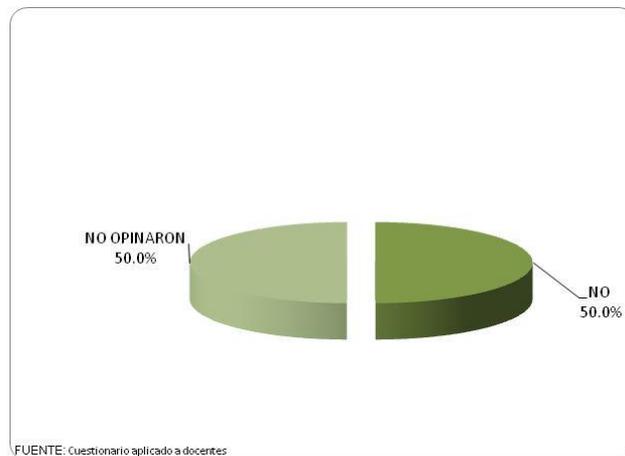


Resultado similar se sucedió con las preguntas sobre los instrumentos para evaluar la “comprensión auditiva” pues el 50% dijo “no

tener conocimiento sobre ese tipo de instrumentos y el otro 50% decidió no opinar al respecto, como se deja ver en el Gráfico 31:

Gráfico 31

Cartago. Porcentaje de docentes de Español, de educación diversificada de los colegios públicos, que opinan sobre el conocimiento que tienen acerca de los instrumentos que el MEP posee para evaluar la comprensión auditiva, 2009



Con respecto a la forma de evaluar las exposiciones orales, tal y como lo muestran los datos del Cuadro 40, éstas de acuerdo con los y las docentes, son evaluadas por medio de “Tablas de cotejo” de acuerdo con la respuesta que da el 66.7% de los y las docentes; el 33.3% indica que evalúa por medio de “escalas de calificación”.

Cuadro 40

Cartago. Respuestas de los y las docentes de Español, de educación diversificada sobre los instrumentos que utilizan para evaluar las exposiciones orales; 2009

INSTRUMENTOS	Cantidad	Proporción
TABLAS DE COTEJO	16	66,7%
ESCALAS DE CALIFICACION	8	33,3%
JUICIOS APRECIATIVOS INDIVIDUALES	5	20,8%
JUICIOS APRECIATIVOS GRUPALES	4	16,7%
ESCALAS DE APRECIACION	3	12,5%
MAGISTRALES	2	8,3%
CUESTIONARIOS	2	8,3%
OTRO	2	8,3%
NINGUNO	1	4,2%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	24	

No obstante los datos anteriores, es importante resaltar que los y las docentes no pudieron definir las características objetivas de cada uno de estos instrumentos, en otras palabras, para ellos y ellas estos tres nombres son sinónimos al igual que el término “machote” y solo los refieren como un listado de “los aspectos que necesitan revisar marcando con una “X” si se cumple o no”.

Son 24 los y las docentes que dicen asignar exposiciones orales y de ellos el 75% dice hacerlas sobre temas que tienen que ver con “contenidos del curso”, mientras que el 41.7% responden que “sobre temas de interés social”, tal y como lo muestra el Cuadro 41:

Cuadro 41

Cartago. Respuesta de los y las docentes de Español, de educación diversificada de colegios públicos sobre los temas de las exposiciones; 2009

TEMAS DE LAS EXPOSICIONES	CANTIDAD	Proporción
CONTENIDOS DEL CURSO	18	75,0%
DE INTERES SOCIAL	10	41,7%
ACTUALES	9	37,5%
LIBRES	7	29,2%
HISTORICOS	2	8,3%
CULTURALES	2	8,3%
OTROS	2	8,3%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	24	

Cuando las exposiciones orales se realizan en grupo, es importante saber cómo se otorga la calificación, de ahí que se le preguntara a los y las estudiantes. El 40% expresaron que en “forma individual”, el 32.6% prefirieron “no opinar” y el 27.4% dijo que en forma igual para todo el grupo.

Por otra parte, pero siempre dentro de la misma pregunta, el 50% de los y las docentes, consideran que la calificación debe ser en forma individual, el 25% afirma que debe ser grupal, y el 20.8% utiliza ambas. El Cuadro 42, resume lo anteriormente dicho:

Cuadro 42

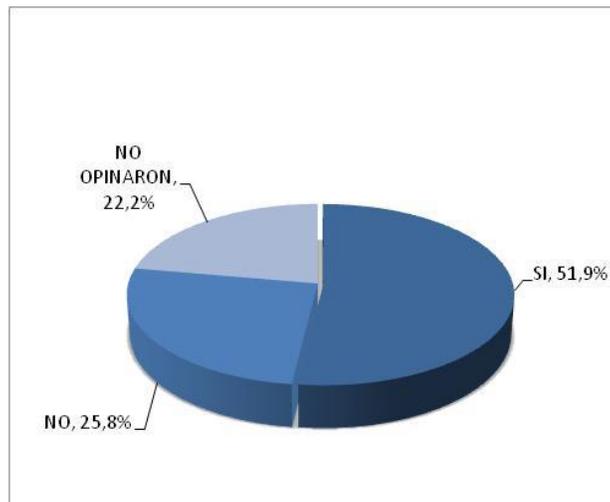
Cartago. Porcentaje de docentes y estudiantes de Español de educación diversificada de colegios públicos que responden acerca de la forma en que es otorgada la calificación cuando la exposición es grupal; 2009

OPINION	DOCENTES		ESTUDIANTES	
	Cantidad	%	Cantidad	%
EN FORMA INDIVIDUAL	12	50,0%	654	40,0%
EN FORMA GRUPAL	6	25,0%	449	27,4%
AMBAS	5	20,8%	0	0,0%
NO OPINARON	1	4,2%	534	32,6%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	24	100,0%	1.637	100,0%

Uno de los factores fundamentales de la evaluación es la retroalimentación, por lo que se les preguntó si luego de la exposición su docente les comunicaba los aciertos y desaciertos, a lo que el 51.9% dijo que “sí” y el 25.8% que “no”, mientras el 22.2% decidió “no opinar”, datos que aparecen ilustrados en el Gráfico 32:

Gráfico 32

Cartago. Porcentaje de estudiantes, de educación diversificada de los colegios públicos, que dicen si luego de la exposición oral su docente les comunica los aciertos y desaciertos que tuvieron; 2009



Para precisar la retroalimentación que recibe el estudiantado antes y luego de las exposiciones orales se consultó si los y las docentes hacían un sondeo sobre lo que conocían del tema que se iba a exponer y si luego de la exposición se trabajaban planes remediales, con el fin de mejorar la exposición oral y la comprensión auditiva; en el Cuadro 43 se puede visualizar como el 43.4% dijo que si se les facilitan, el 33.7% que “no” y el 22.9% decide “no opinar”.

Cuadro 43

Cartago. Porcentaje de estudiantes de educación diversificada de colegios públicos que responden sobre si el o la docente facilita algún plan remedial para mejorar en futuras exposiciones; 2009

RESPUESTA	CANTIDAD	%
SI	711	43,4%
NO	551	33,7%
NO OPINARON	375	22,9%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	1637	100,0%

Siempre relacionado con la retroalimentación también se consultó al estudiantado si el o la docente introduce los temas de clase, consultando acerca del tema que se va a exponer, esto más que todo con el fin de evaluar la expresión oral y a la vez el interés y grado de conocimiento que se tiene sobre el tema en estudio.

Al respecto y como se puede observar en el Cuadro 44, el 45% del estudiantado dice que el docente no pregunta al grupo sobre el tema que se va a exponer; el 32.6% dice que sí y el 22.1% “no opinan”, frente al 45.8% de los docentes que dicen que sí, datos que contrastan con la

respuesta que da el 100% de las asesoras que dicen “no preguntar al grupo sobre el tema que se va a exponer”.

Cuadro 44

Porcentaje de docentes de Español y estudiantes de educación diversificada de colegios públicos que responden sobre si el o la docente antes de cada exposición, pregunta al grupo que conoce acerca del tema que se va a exponer; 2009

RESPUESTA	Docentes		Estudiantes	
	Cantidad	%	Cantidad	%
SI	11	45,8%	533	32,6%
NO	11	45,8%	742	45,3%
NO OPINARON	2	8,3%	362	22,1%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	24	100,0%	1.637	100,0%

Con respecto a la comprensión auditiva, el Cuadro 45 permite visualizar mejor los datos obtenidos en la pregunta sobre si “el docente evalúa la comprensión auditiva luego de las exposiciones” Aquí, del estudiantado el 43.1% dijo que “no”; el 34.9% respondió que “sí”, mientras que el 66% de los y las docentes afirmó la premisa y el 100% de las asesoras dijo que el o la docente “debería evaluar la comprensión auditiva luego de las exposiciones”.

Cuadro 45

Cartago. Porcentaje de docentes y estudiantes de Español de educación diversificada de colegios públicos, que responden sobre si el o la docente evalúa la escucha en cada exposición, 2009

OPINION	Docentes		Estudiantes	
	Cantidad	%	Cantidad	%
SI	16	66,7%	572	34,9%
NO	7	29,2%	706	43,1%
NO OPINARON	1	4,2%	359	21,9%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	24	100,0%	1.637	100,0%

Recalcando la importancia que tiene la evaluación, desde el enfoque comunicativo y cómo se debe realizar a lo largo de todo el curso, en el cuestionario 2, aplicado a los y las docentes, se consultó sobre su principal función dentro del proceso de enseñanza aprendizaje y se obtuvo que el 52% estuvo en desacuerdo cuando se le preguntó si la función de la evaluación era calificar su rendimiento académico; como se observa en el Cuadro 46:

Cuadro 46

Cartago. Distribución relativa, según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada de los colegios públicos que consideran que la función de la evaluación es saber cuánto ha estudiado cada alumno y por tanto, calificar su rendimiento académico; 2009

GRADO DE ACUERDO	CANTIDAD	%
ABSOLUTAMENTE EN DESACUERDO	11	28,2%
BASTANTE EN DESACUERDO	9	23,1%
ALGO DE ACUERDO	7	17,9%
BASTANTE DE ACUERDO	6	15,4%
ABSOLUTAMENTE DE ACUERDO	4	10,3%
NO OPINARON	2	5,1%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	39	100,0%

Igualmente, es de vital importancia que el 90% afirme que la función de la evaluación es no solo valorar el aprendizaje del alumnado, sino también aportar información sobre el diseño y la aplicación del programa de enseñanza. No obstante, cuando se conversó con ellos y ellas afirmaban “no tener el conocimiento ni las herramientas necesarias para poder evaluar de otra forma que no fuera la que fija el MEP, pues “tienen a su cargo muchos estudiantes y no tienen tiempo de evaluar de otra manera”, tal y como lo deja ver el Cuadro 47:

Cuadro 47

Cartago. Distribución relativa, según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada de los colegios públicos que consideran que la función de la evaluación es no solo valorar el aprendizaje del alumnado, sino también aportar información sobre el diseño y la aplicación del programa de enseñanza; 2009

GRADO DE ACUERDO	CANTIDAD	%
ABSOLUTAMENTE EN DESACUERDO	2	5,1%
BASTANTE EN DESACUERDO	1	2,6%
ALGO DE ACUERDO	5	12,8%
BASTANTE DE ACUERDO	15	38,5%
ABSOLUTAMENTE DE ACUERDO	14	35,9%
NO OPINARON	2	5,1%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	39	100,0%

Para cerrar el apartado sobre las Técnicas Evaluativas y siempre dentro del Enfoque Comunicativo, en las técnicas de evaluación debe tomarse en cuenta no solo el evaluar a los y las estudiantes sino también recibir la retroalimentación de parte de ellos y ellas para con los y las docentes, de ahí que se les consultó sobre las que utilizaban para evaluar su desempeño y el 52.5% dijo que utilizaban la “conversación con el grupo”; el 25% la conversación personal y el 22.5% afirmó que ninguna.

Diagrama 29

Valoración general de la variable 3

Técnicas evaluativas empleadas por los y las docentes para el desarrollo de la expresión oral y la comprensión auditiva

Indicadores	Resultados obtenidos
Técnica evaluativa de la entrevista	<p>La técnica evaluativa de la entrevista para el desarrollo de la expresión oral y de la comprensión auditiva, desde el enfoque comunicativo, debe desarrollarse, al igual que las otras técnicas, con guía de una tabla de cotejo al menos y puede realizarse con ejercicios específicos sin previo aviso, como prácticas en el aula o bien por medio de pruebas escritas cortas.</p> <p>Cualquiera que sea el entrevistado y el entrevistador debe considerarse y evaluarse el desarrollo de los dos sujetos y la retroalimentación también debe ir en ambos sentidos.</p> <p>Es una técnica evaluativa poco utilizada en el aula y no hay instrumentos para cotejar sus resultados.</p>
Técnica evaluativa de la observación	<p>Esta técnica evaluativa se puede trabajar desde el análisis y solución de casos observando las respuestas al respecto, como por medio de actividades improvisadas con o sin previo aviso. Al igual que la anterior debe tener una guía de aspectos que se desea evaluar tanto de la expresión oral como de la comprensión auditiva.</p> <p>De acuerdo con el enfoque comunicativo se puede desarrollar en varias direcciones: docente-estudiante; estudiante-estudiante; estudiante-docente.</p> <p>Es una técnica evaluativa poco utilizada en el aula para el desarrollo de las habilidades en estudio y no se poseen instrumentos para cotejar sus resultados.</p>
Técnica evaluativa grupos de discusión	<p>Esta técnica se trabaja, como su nombre lo indica, con grupos que discuten la evaluación de un aspecto desarrollado en el aula con la guía de una tabla de evaluación.</p> <p>Es un proceso que se da en varias direcciones por lo que es sumamente rico en retroalimentación.</p> <p>Sirve para el desarrollo de la expresión oral y de la comprensión auditiva, pero lamentablemente su desarrollo es nulo en el aula de los grupos estudiados.</p>
Técnica evaluativa de la autoevaluación	<p>Es una técnica muy rica en resultados si se llega a ejecutar, pero al igual que las anteriores su desarrollo es casi nulo en el aula de los grupos estudiados, tanto para la expresión oral como para la comprensión auditiva.</p> <p>Se trabaja por medio de los autoinformes ya sea en forma oral o escrita y al igual que las anteriores este debe tener una guía de base que contemple los principales aspectos que se desea evaluar.</p>
Técnica evaluativa utilizada en el aula	<p>En la población estudiada se trabajan las técnicas evaluativas tradicionales: exámenes de selección única y preguntas de completar en forma escrita, para una evaluación sumativa.</p> <p>La única técnica evaluativa que se aplica es la exposición oral por parte de los y las estudiantes para evaluar la literatura, pero no la expresión oral ni la escucha y tampoco existe la tabla de cotejo para la retroalimentación, además de que únicamente se realiza una vez por trimestre.</p>

4.4 Variable 4

CAPACITACIÓN DOCENTE EN EL ENFOQUE COMUNICATIVO

La cuarta variable de la investigación es la CAPACITACION DOCENTE EN EL ENFOQUE COMUNICATIVO; formulada con el fin de indagar sobre el conocimiento que poseen los y las docentes sobre el enfoque comunicativo y desde él, específicamente el desarrollo de la expresión oral y la comprensión auditiva y cuál es la que el MEP les ha facilitado en los últimos años, con el fin de guiar futuras capacitaciones. El Cuadro 48 permite visualizar cuáles han sido estos resultados:

Cuadro 48

Cartago. Porcentaje de docentes de Español de educación diversificada de colegios públicos que se han capacitado en las áreas de la expresión oral y de la comprensión auditiva; 2009

CAPACITACIÓN	Cantidad	%
NINGUNA	23	57,5%
DE LA EXPRESIÓN ORAL	3	7,5%
DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA	1	2,5%
AMBAS	1	2,5%
NO OPINARON	12	30,0%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	40	100.0%

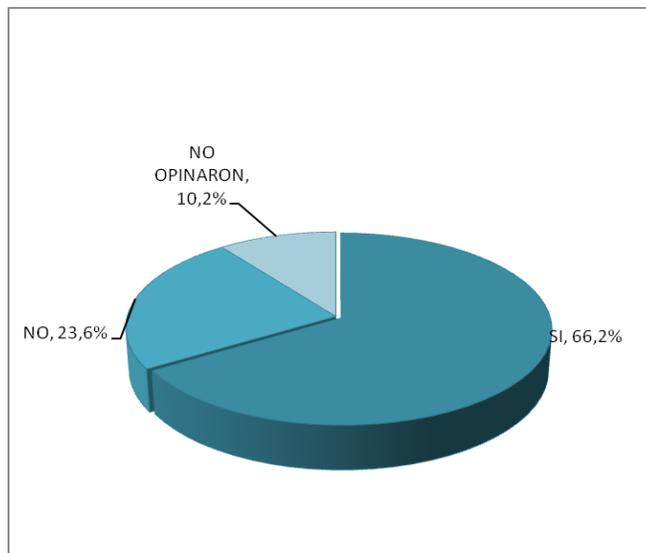
Tomando como base el Cuadro anterior, la investigadora considera pertinente aclarar que se analizan prioritariamente los datos que se obtuvieron por parte del personal docente pues es hacia ellos hacia quienes iría la capacitación tanto sobre el enfoque comunicativo como sobre las competencias comunicativas.

No obstante, se toman en cuenta las respuestas que da el estudiantado sobre sus preferencias, para analizar si en realidad a ellos y ellas les sería de interés desarrollar las habilidades en análisis a lo largo de

esta investigación y la respuesta es evidente, cuando el 66.2% afirma que si es de su interés el desarrollar estas dos habilidades, tal y como lo muestra el Gráfico 33:

Gráfico 33

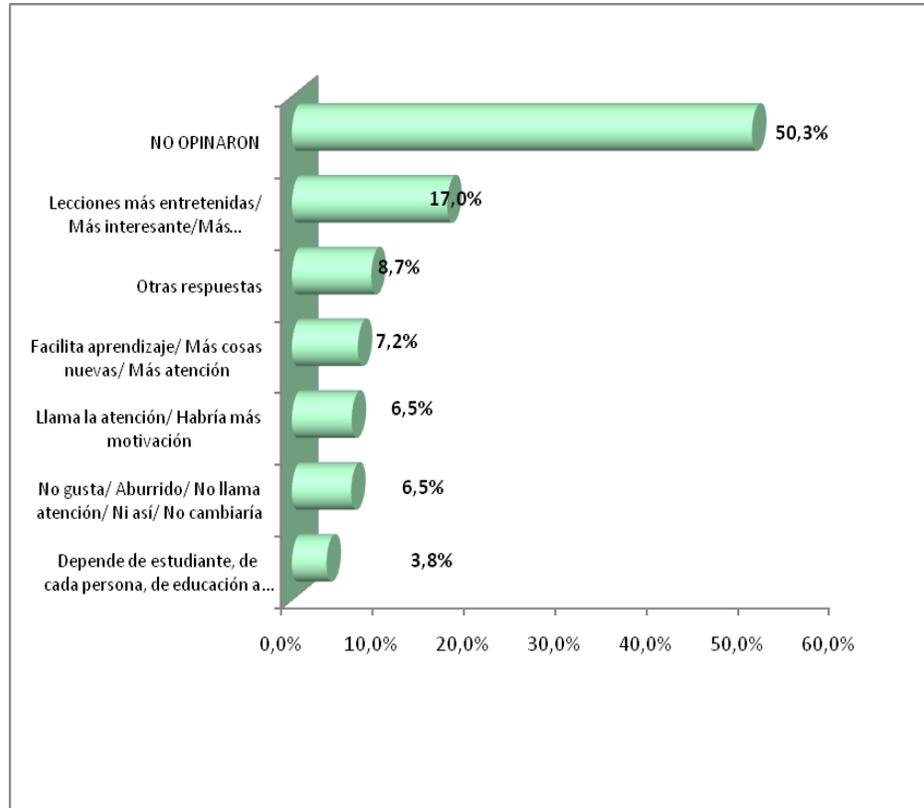
Cartago. Porcentaje de estudiantes de Español de educación diversificada de colegios públicos que consideran que el Desarrollo de la habilidad de la expresión oral y de la comprensión auditiva es de su interés; 2009



Igualmente es importante resaltar que ellos y ellas consideran que la prioridad que le da el enfoque comunicativo al desarrollo de estas dos habilidades es adecuada y “haría las clases más interesantes” pues les puede ayudar a desenvolverse mejor, resultados que muestra el Gráfico 34:

Gráfico 34

Cartago. Porcentaje de estudiantes de Español de educación diversificada de colegios públicos que justifican porqué es importante el desarrollo de las habilidades de la expresión oral y de la comprensión auditiva en clase; 2009



Se trabajará con los tres indicadores formulados y definidos en el capítulo tercero: la capacitación personal, la profesional y por contexto; al respecto el Cuadro 49 permite visualizar los resultados obtenidos por parte de los docentes para esta variable y cada uno de sus indicadores:

Cuadro 49

Cartago. Porcentaje de docentes de Español de educación diversificada de colegios públicos para cada uno de los motivos por los que ha realizado la capacitación, en las áreas de la expresión oral y de la comprensión auditiva; 2009

MOTIVOS	CANTIDAD	%
INTERES PERSONAL	20	50,0%
EL MINISTERIO SE LO EXIGE	10	25,0%
SUS LABORES SE LO EXIGEN	7	17,5%
NO OPINARON	3	7,5%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	40	100,0%

4.4.1 Capacitación Personal

Con respecto a la capacitación personal, en el Cuadro 49 se puede observar como únicamente el 50% lo hace por interés personal. Lo que permite deducir claramente que hay otro 50% que no posee interés personal de continuar actualizándose en el campo profesional en que se desempeñan. La investigadora deduce de esta posición que se debe trabajar fuerte para concientizar en la necesidad de una capacitación de actualización del conocimiento, específicamente en un área que se contempla en los Planes de Estudio y debería estar desarrollándose desde hace varios años.

4.4.2 Capacitación Profesional

Esta capacitación, tal y como se define en el capítulo tercero; fue brindada, de acuerdo con el 25% de los y las informantes, por la universidad pública.

El 20% manifestó que era por el MEP y el 35% “no opinaron”, como se muestra en el Cuadro 50:

Cuadro 50

Cartago. Institución que brindó la capacitación profesional, según los y las docentes de español de educación diversificada de colegios públicos, 2009

INSTITUCIÓN	Cantidad	%
UNIVERSIDAD PUBLICA	10	25,0%
MINISTERIO DE EDUCACIÓN	8	20,0%
GUBERNAMENTAL	4	10,0%
PRIVADA	4	10,0%
NO OPINARON	14	35,0%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	40	100,0%

Específicamente sobre la capacitación que brinda la Asesoría de Español, en el Area de la Expresión Oral, el 77.5 % de los y las encuestadas afirma que “ninguna” y el 15.6% “no opinaron”, tal y como lo deja ver el Cuadro 51:

Cuadro 51

Cartago. Número de veces al año en que la Asesoría de Español le ofrece capacitación en el área de expresión oral, según los y las docentes de español de educación diversificada de colegios públicos, 2009

FRECUENCIA DE CAPACITACION	CANTIDAD	%
NINGUNA	31	77.5 %
UNA VEZ	3	7.5%
NO OPINARON	6	15,6%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	40	100,0%

De igual forma, cuando se consultó sobre la capacitación en el área de la Comprensión Auditiva, el 82.3% afirmó que “ninguna” y el 12.5% “no opinaron”, tal y como lo muestran los datos del Cuadro 52:

Cuadro 52

Cartago. Número de veces al año en que la Asesoría de Español le ofrece capacitación en el área de comprensión auditiva, según los y las docentes de Español de educación diversificada de colegios públicos, 2009

FRECUENCIA DE CAPACITACION	CANTIDAD	%
NINGUNA	33	82.3%
UNA VEZ	2	5 %
NO OPINARON	5	12.5 %
TOTAL DE ENTREVISTADOS	40	100,0%

Al respecto, el 100% de las Asesoras afirman que si se ha dado por parte del MEP este tipo de capacitación, en las áreas de lectura, literatura y redacción, no así en el enfoque comunicativo ni en competencias comunicativas.

De acuerdo con los datos anteriores este tipo de capacitación tampoco alcanza los parámetros establecidos para afirmar que sí es aplicada, de acuerdo con la tabla de interpretación del capítulo tercero.

4.4.3 Capacitación por Contexto

Este tipo de capacitación se da cuando los y las docentes deben asistir a otros eventos y en forma indirecta reciben capacitación en las

habilidades en estudio, tal y como se definió en los capítulos segundo y tercero.

Partiendo de la capacitación en general, se pasó luego a consultar sobre ésta en el campo de la expresión oral y la comprensión auditiva y al respecto, como se puede visualizar en el Cuadro 53, se obtuvo que el 57.5% respondió que “ninguna”, mientras que el 30% “no opinaron”. Por lo anterior, se puede afirmar que es nula, además, de acuerdo con las preguntas que se les hicieron durante el periodo de observación el 87% dijo no haber recibido ninguna capacitación de este tipo ni el enfoque comunicativo, “ni en expresión oral y menos en comprensión auditiva”.

Datos que también son respaldados por las Asesoras, ya que el 100% afirman que no se ha capacitado en estas áreas o “al menos ellas no tienen conocimiento al respecto”.

Cuadro 53

Cartago. Porcentaje de docentes de Español de educación diversificada de colegios público que han recibido capacitación en el área de la expresión oral y comprensión auditiva; 2009

CAPACITACIÓN	CANTIDAD	%
NINGUNA	23	57.5%
DE LA EXPRESIÓN ORAL	3	7.5%
DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA	1	4 %
AMBAS	1	4 %
NO OPINARON	12	30%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	40	100,0%

Del 15% que respondieron afirmativamente a la capacitación, el 40% respondió que se habían capacitado “por interés personal” y solo el 20% respondió que “por el currículum universitario”, como se puede apreciar en el Cuadro 54:

Cuadro 54

Motivos de la capacitación, según los y las docentes de Español de educación diversificada de colegios públicos, 2009

MOTIVO	CANTIDAD	%
POR INTERES PERSONAL	2	40 %
POR EL CURRÍCULUM UNIVERSITARIO	1	20 %
NO OPINARON	2	40 %
TOTAL DE ENTREVISTADOS	5	100,0%

Con respecto a la necesidad de capacitación y de acuerdo con los resultados que se observan en el Cuadro 55, el 85% del personal docente considera necesario recibir capacitación en el área de Comprensión Auditiva y el 82.5% en el área de Expresión Oral, en otras palabras se puede apreciar una enorme urgencia de capacitación en este campo.

Cuadro 55

Cartago. Proporción de docentes que expresan necesidad de recibir capacitación para desarrollar las áreas de expresión oral y comprensión auditiva, 2009

NECESIDAD DE CAPACIT. EN:	CANTIDAD	Proporción
LA COMPRENSIÓN AUDITIVA	34	85,0%
LA EXPRESIÓN ORAL	33	82,5%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	40	

Por otro lado, y como lo muestra el Cuadro 56, cuando se les consultó los motivos de la “no capacitación” el 57.5% dijo “no haber tenido conocimientos de capacitaciones en esos campos” y el 30% “no opinaron”.

Cuadro 56

Cartago. Motivos por los que los y las docentes de Español de educación diversificada de colegios públicos no se han capacitado en esas áreas; 2009

MOTIVOS	CANTIDAD	%
NO HA TENIDO CONOCIMIENTOS DE CAPACITACIONES EN ESOS CAMPOS	23	57.5 %
ESAS ÁREAS NO SON RELEVANTES EN EL PROGRAMA DE ESPAÑOL	3	10,7%
OTRA	2	7,1%
NO OPINARON	12	30 %
TOTAL DE ENTREVISTADOS	28	100,0%

Con el fin de indagar qué conocimiento sobre Enfoque Comunicativo posee el cuerpo docente encuestado se preguntó al respecto y el 67.5% dijo “no tener alguno”, frente al 20% que respondió afirmativamente, tal y como se visualiza en el Cuadro 57:

Cuadro 57

Cartago. Conocimiento que poseen los y las docentes de Español de educación diversificada de colegios públicos sobre el enfoque comunicativo, 2009

CONOCIMIENTO	CANTIDAD	%
NO	27	67,5%
SI	8	20,0%
NO OPINARON	5	12,5%
TOTAL DE ENTREV.	40	100,0%

No obstante los datos obtenidos en la pregunta anterior, cuando se consultó al 20% que respondieron afirmativamente, sobre la opinión que les merece el Enfoque Comunicativo” el 37% de los y las docentes respondieron que “sí se adapta a la materia de Español” y el mismo porcentaje reconoció que “los y las docentes no están preparados para ejecutarlo”, datos que se pueden apreciar en el Cuadro 58:

Cuadro 58

Cartago. Opinión que le merece el enfoque comunicativo a los y las docentes de español de educación diversificada de colegios públicos, 2009

OPINIÓN	CANTIDAD	%
SI SE ADAPTA A LA MATERIA DE ESPAÑOL	3	37,5%
LOS DOCENTES NO ESTAN PREPARADOS PARA EJECUTARLO	3	37,5%
SE DEBE PONER EN PRÁCTICA LO ANTES POSIBLE	1	12,5%
NO OPINARON	1	12,5%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	8	100,0%

Al personal docente encuestado se le ofrecieron 6 alternativas para que marcara en cuáles áreas del Español había recibido capacitación en los últimos 3 años: tal y como lo muestra el Cuadro 59, el 47.5% dijo que en “literatura”, el 27.5%, en otras áreas; el 25% en “comprensión de lectura”; el 22% en “Expresión escrita” y en porcentajes menores las otras áreas. Dato preocupante que reafirma la necesidad de una capacitación profunda en el campo del enfoque comunicativo y de las áreas de la expresión oral y la comprensión auditiva, pues no se puede continuar con el Programa del MEP sino se tiene la capacitación necesaria para poder desarrollarlo.

Cuadro 59

Cartago. Areas en las que los y las docentes de español de educación diversificada de colegios públicos han recibido capacitación en los últimos tres años; 2009

ÁREAS	CANTIDAD	Proporción
LITERATURA	19	47,5%
OTRA	11	27,5%
COMPRESIÓN DE LECTURA	10	25,0%
EXPRESIÓN ESCRITA	9	22,5%
REDACCION	7	17,5%
EXPRESIÓN ORAL	5	12,5%
COMPRESIÓN AUDITIVA	2	5,0%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	40	

Luego de obtenidos estos datos se les consultó sobre las áreas en las que se especializarían en los próximos 12 meses si tuvieran la oportunidad de hacerlo y el 60% respondió que en “literatura”; el 52% en “expresión oral”; el 42.5% en comprensión auditiva; y el 40% en “redacción; en “comprensión de lectura”; y en “expresión escrita”, tal y como lo muestra el Cuadro 60:

Cuadro 60

Cartago. Area en que los y las docentes de Español de educación diversificada de colegios públicos se especializarían en los próximos 12 meses, 2009

ÁREA	CANTIDAD	Proporción
LITERATURA	24	60,0%
EXPRESIÓN ORAL	21	52,5%
COMPRESIÓN AUDITIVA	17	42,5%
REDACCION	16	40,0%
COMPRESIÓN DE LECTURA	16	40,0%
EXPRESIÓN ESCRITA	16	40,0%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	40	

De acuerdo con el Cuadro anterior se puede afirmar que a pesar de que la literatura continúa ocupando el primer lugar en necesidad de capacitación, la expresión oral también presenta más del 50%. Aunque como se verá en la propuesta de esta investigación, ambas se podrían trabajar interdependientes con una buena capacitación a los y las docentes.

Con respecto a la prioridad que le daba el Enfoque Comunicativo a la expresión oral y a la comprensión auditiva, en el Cuadro 61 se visualiza como el 40% opinó que “no” y el 37.5% que sí.

Cuadro 61

Cartago. Opinión sobre la prioridad que le da el enfoque comunicativo a la expresión oral y a la comprensión auditiva, según los y las docentes de español de educación diversificada de colegios públicos, 2009

OPINIÓN	CANTIDAD	%
NO	16	40,0%
SI	15	37,5%
NO OPINARON	9	22,5%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	40	100,0%

Porcentajes que relativamente poseen una diferencia muy estrecha, por lo que no se puede concluir al respecto, máxime cuando a pesar de las respuestas mostradas en el cuadro anterior, se consultó sobre las razones al porqué mencionó que sí y el 57.5% “no opinaron”, como se evidencia en el Cuadro 62:

Cuadro 62

Cartago. Razones por las que los y las docentes de Español de educación diversificada de colegios públicos, consideran la prioridad que le da el enfoque comunicativo a la expresión oral y a la comprensión auditiva, según 2009

RAZONES QUE SI	Cantidad	%
Es muy poco contenido / no abarca mucho conocimiento/ No se puede evaluar	6	15,0%
Otras respuestas	5	12,5%
No es importante/ Mayor énfasis en lo escrito/ No hay tiempo	4	10,0%
Buena adquisición de conocimiento	1	2,5%
No conoce/ No maneja información	1	2,5%
NO OPINARON	23	57,5%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	40	100,0%

Ya propiamente dentro del área de las competencias comunicativas, se consultó si consideran que como parte de su desarrollo se pueden trabajar las otras áreas del programa de Español para educación diversificada y al respecto se obtuvo los datos que se visualizan en la Cuadro 63:

Cuadro 63

Cartago. Opinión de los y las docentes de Español de educación diversificada de colegios públicos sobre si desde la competencia comunicativa se pueden ver las otras áreas del programa de Español para educación diversificada; 2009

OPINIÓN	CANTIDAD	%
SI	28	70 %
NO	4	10 %
NO OPINARON	8	20 %
TOTAL DE ENTREV.	40	100,0%

El 70 % de los y las docentes encuestados dicen que consideran que desde las Competencias Comunicativas se puede ver las otras áreas del Programa de Español para educación diversificada, el 20% no opinaron y solamente el 10 % respondió en forma negativa. Respuesta que de acuerdo con la tabla de interpretación sí alcanza los parámetros aceptables, lo que indica que sí es pertinente capacitar en el enfoque comunicativo y en el desarrollo de las competencias comunicativas desde donde se puede visualizar una formación más integral, dinámica y útil para el desarrollo personal de los y las estudiantes.

No obstante, cuando se les preguntó las razones, el 62.5% “no opinó” y el resto cubrieron porcentajes relativamente bajos, como lo deja ver el Cuadro 64. Porcentaje que se podría revertir en cuanto se les dé la capacitación sugerida en la propuesta.

Cuadro 64

Cartago. Razones por las que los y las docentes de Español de educación diversificada de colegios públicos consideran que desde la competencia comunicativa se pueden ver las otras áreas del programa de español para educación diversificada; 2009

RAZONES	CANTIDAD	%
PERMITE INTEGRAR CONOCIMIENTOS/ TÉCNICA METODOLÓGICA	5	12.5 %
INICIA POR LA COMUNICACIÓN/ PARTE DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA	3	7.5 %
CREA PROGRAMAS INTERDISCIPLINARIOS/ RELACIÓN OTRAS MATERIAS	3	7.5 %
OTRAS RESPUESTAS	3	7.5 %
LO QUE HAY ES SUFICIENTE	1	4 %
NO OPINARON	25	62.5%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	40	100,0%

Relacionado, indirectamente, con la Capacitación se consultó sobre las Pruebas de Bachillerato y si éstas debían evaluar la expresión oral y la comprensión auditiva; en el Cuadro 65 se puede apreciar como el 42.5% respondió afirmativamente a la expresión oral y el 37.5% a la comprensión auditiva, lo que deja ver que el 80% de los y las encuestadas están de acuerdo en que se realice la evaluación de estas dos áreas en el examen de Bachillerato.

Cuadro 65

Cartago. Criterio de los y las docentes de Español de educación diversificada de colegios públicos sobre si se debe evaluar la expresión oral y la comprensión auditiva en las pruebas de Bachillerato; 2009

OPINIÓN QUE SI	CANTIDAD	%
LA EXPRESIÓN ORAL	17	42,5%
LA COMPRENSIÓN AUDITIVA	15	37,5%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	40	

El dato anterior se refuerza con la opinión de las Asesoras, ya que el 100% de ellas opina que sí se debería evaluar, pero que se debe brindar una capacitación “a fondo” pues no saben “cómo hacerlo con tantos estudiantes y tan poco tiempo”.

Cuando se solicitaron las razones a la respuesta de la pregunta anterior los porcentajes fueron muy bajos y el más alto fue el 27.9% que “no opinaron, tal y como lo muestra el Cuadro 66:

Cuadro 66

Cartago. Razones por las que los y las docentes de Español de educación diversificada de colegios públicos consideran que sí se debe evaluar en Bachillerato; 2009

RAZONES QUE SI	CANTIDAD	%
MÁS DIDÁCTICO/ MÁS FORMACIÓN AL ESTUDIANTE/ COMPETENCIAS	8	20 %
OTRAS RESPUESTAS	6	15 %
IMPORTANTE/CONTENIDOS IMPORTANTES/ INTEGRAL DE LA FORMACIÓN	5	12.5%
PRUEBAS ESTANDARIZADAS/ DIFÍCIL MEDIR MEDIANTE UNA PRUEBA	3	7.3 %
SE MIDE EN EL AULA/ DESARROLLAR A TRAVÉS DEL PROGRAMA	3	7.3 %
NO HAY RECURSOS	2	5 %
SE CONVERTIRÍA EN MECÁNICO/NO ESTÁ DE ACUERDO CON EXÁMENES	2	5 %
NO OPINARON	11	27,9%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	40	100,0%

Es evidente que al preguntar sobre los inconvenientes que le encuentran los y las docentes al Enfoque Comunicativo el 60% prefirió “no opinar”, tal y como lo muestra el Cuadro 67 pues ya habían dicho no conocer al respecto (pregunta 76 del cuestionario).

Cuadro 67

Cartago. Inconvenientes que le encuentran, los y las docentes de español de educación diversificada de colegios públicos, al enfoque comunicativo; 2009

INCONVENIENTES	CANTIDAD	%
FALTA DE PREPARACIÓN, CAPACITACIÓN, CONOCIMIENTO	6	15,0%
TIEMPO/ PROGRAMAS EXTENSOS	5	12,5%
APLICACIÓN/ SUBJETIVO/ DEPENDE DE SU DESARROLLO	4	10,0%
NINGUNA	3	7,5%
POCOS RECURSOS	1	2,5%
EL MEP/ BACHILLERATO NO LO INCLUYE	1	2,5%
NO HAY VOLUNTAD/ POCO COMPROMISO	1	2,5%
NO OPINARON	24	60,0%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	40	

Con el fin de ir cerrando el apartado sobre Capacitación y los indicadores trabajados para esta variable y como información adicional que permitiría tener una panorámica un poco más amplia sobre el manejo del enfoque comunicativo, se les consultó sobre la etapa de su formación universitaria profesional en la que habían tenido conocimiento en el desarrollo de las áreas de la expresión oral y de la comprensión auditiva. Al citar la etapa de “formación universitaria”, el 45% dijo que en Expresión Oral y el 25% en Comprensión Auditiva, tal y como se puede visualizar en el Cuadro 68:

Cuadro 68

Cartago. Conocimiento que recibió el o la docente, en su etapa de formación profesional, para desarrollar las áreas de expresión oral y comprensión auditiva, según los y las docentes de Español de educación diversificada de colegios públicos, 2009

Conocimiento	CANTIDAD	%
LA EXPRESIÓN ORAL	18	45,0%
LA COMPRENSIÓN AUDITIVA	10	25,0%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	40	

Cuando, de nuevo, se hizo referencia a la capacitación Post-universitaria, solo el 12.5% dijo que en expresión oral y el 5% en comprensión auditiva, tal y como lo muestra el Cuadro 69; en otras palabras, se reafirma lo que habían respondido líneas atrás sobre la ausencia de capacitación en estas dos áreas.

Cuadro 69

Cartago. Capacitación que han recibido los y las docentes de Español de educación diversificada de colegios públicos en su etapa post-universitaria para desarrollar las áreas de expresión oral y comprensión auditiva; 2009

CAPACITACIÓN	CANTIDAD	%
LA EXPRESIÓN ORAL	5	12,5%
LA COMPRENSIÓN AUDITIVA	2	5,0%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	40	

A los y las estudiantes se les consultó también sobre el enfoque comunicativo y la competencia comunicativa, esto con el fin de alimentar la propuesta que lleva la presente investigación; al respecto se obtuvo que las habilidades que menos porcentaje obtuvieron fueron precisamente la

de la expresión oral y la comprensión auditiva; tal y como lo muestra el Cuadro 70. No obstante y conocedores de que no se puede desarrollar una sin la otra, se podría decir que el 52% de esta población muestra interés en su desarrollo. Cuando se conversó con ellos al respecto, durante el periodo de observación, se obtuvo que es que de estas dos habilidades no conocen mucho pues “en Español lo que más se les da es redacción y literatura”.

Cuadro 70

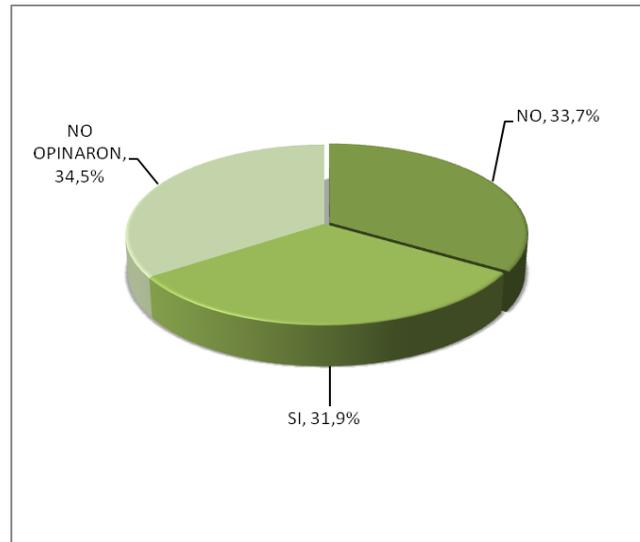
Cartago. Habilidades que le gustaría a los y las estudiantes de Español de educación diversificada de colegios públicos desarrollar en el programa de Español para ampliar su competencia comunicativa; 2009

HABILIDADES	CANTIDAD	Proporción
REDACCION	580	35,4%
LITERATURA	495	30,2%
COMPRESION DE LECTURA	452	27,6%
EXPRESION ESCRITA	414	25,3%
EXPRESION ORAL	440	26,9%
COMPRESION AUDITIVA	416	25,4%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	1637	

El 31.9% de los y las estudiantes consideran adecuada la prioridad que le delega el enfoque comunicativo a las habilidades de la expresión oral y de la comprensión auditiva, mientras que el 34.5% “no opinaron” y el 33.7% dijo que “no”, tal y como se visualiza en el Gráfico 35:

Gráfico 35

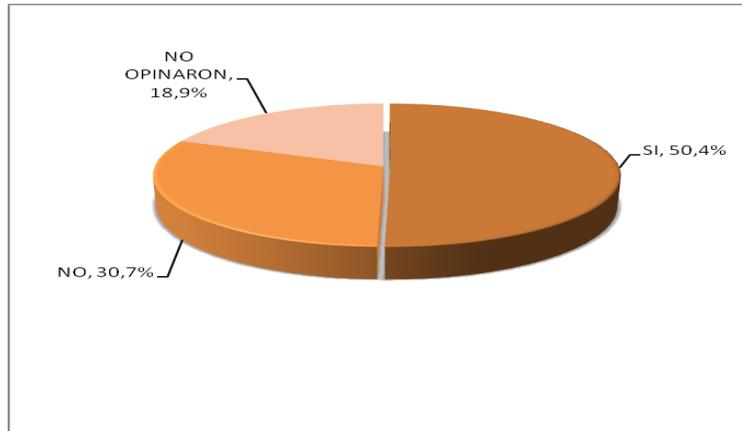
Cartago. Porcentaje de estudiantes de Español de educación diversificada de colegios públicos que consideran que el enfoque comunicativo da prioridad a la expresión oral y a la comprensión auditiva; 2009



De igual forma que cuando se les consultó a los y las docentes; cuando se pregunta a los y las estudiantes si consideran que junto al desarrollo de la Competencia Comunicativa se pueden ver las otras áreas del Programa de Español para educación diversificada el 50.4% externa que “sí”; el 30.7% dice “no”, tal y como lo muestra el Gráfico 36. Del porcentaje que responde afirmativamente el 68.8% se abstiene de dar las razones por lo que marca la opción “no responde”.

Gráfico 36

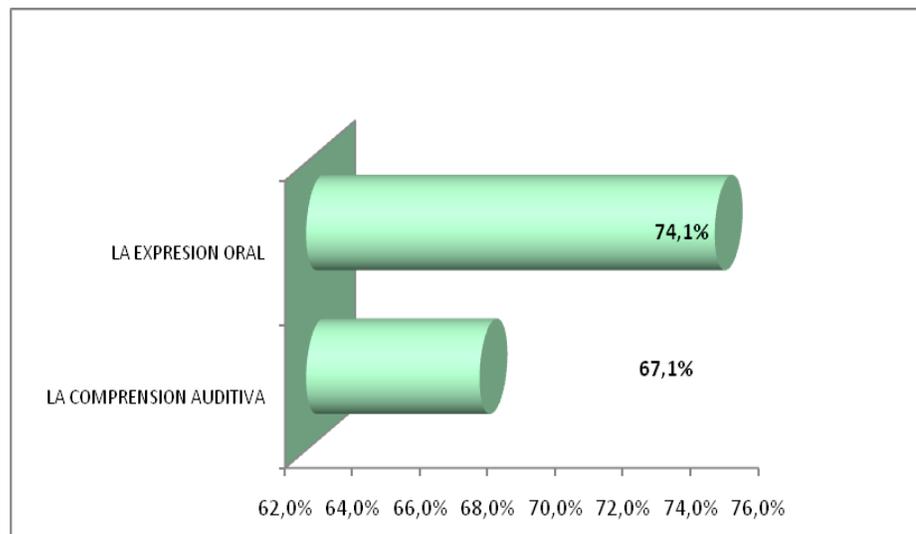
Cartago. Opinión de los y las estudiantes de Español de educación diversificada de colegios públicos sobre si junto al desarrollo de la Competencia Comunicativa se pueden ver las otras áreas del Programa de Español para educación diversificada; 2009



El estudiantado considera que los y las docentes de Español si están capacitados para el desarrollo de la expresión oral (el 74.1%) y el 67.1% para la comprensión auditiva, como se puede visualizar en el Gráfico 37. Cuando se conversó con ellos y ellas al respecto algunos dijeron simplemente que sí porque “si son profesores deben estar capacitados para oír a los estudiantes”. Lamentablemente y a pesar de que la respuesta alcanza lo recomendado en la tabla de interpretación, lo observado y contestado en otros ítemes referentes al mismo asunto no permite aceptar estar esta respuesta como positiva; sino que por el contrario, da pistas para considerar urgente dicha capacitación.

Gráfico 37

Cartago. Porcentaje de estudiantes de Español de educación diversificada de colegios públicos que consideran que los y las docentes de Español están capacitados para desarrollar la expresión oral y la comprensión auditiva, 2009



Relacionado directamente con el conocimiento a la hora de impartir las lecciones, se les consultó si para enseñar es suficiente con saber la asignatura y conocer la teoría sobre lingüística, literatura y gramática a lo que el 79% dijeron “estar en desacuerdo”, tal y como lo muestra el Cuadro 71, aspecto sumamente importante y necesario cuando se habla de una capacitación urgente.

Cuadro 71

Cartago. Distribución porcentual según grado de acuerdo de los y las docentes de Español de educación diversificada que consideran que para enseñar basta con saber la asignatura, con conocer los conceptos de la lingüística, de la historia de la literatura y de la gramática; 2009

GRADO DE ACUERDO	CANTIDAD	%
ABSOLUTAMENTE EN DESACUERDO	19	48,7%
BASTANTE EN DESACUERDO	12	30,8%
ALGO DE ACUERDO	3	7,7%
BASTANTE DE ACUERDO	2	5,1%
ABSOLUTAMENTE DE ACUERDO	1	2,6%
NO OPINARON	2	5,1%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	39	100,0%
PROMEDIO PONDERADO	1,8	

Se complementó la pregunta anterior consultando el grado de conocimiento sobre las aportaciones que hacen las ciencias del lenguaje al uso real de la lingüística en el intercambio comunicativo diario a diferencia del que hace en la orientación gramatical y estructural, que poseía la mayoría del profesorado y la respuesta fue sorprendente cuando el 85% dijo “estar de acuerdo en que era poco” como se visualiza en el Cuadro 72:

Cuadro 72

Cartago. Distribución porcentual según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada que consideran que la mayoría del profesorado de secundaria posee una formación lingüística de orientación gramatical y estructural y conoce poco de las aportaciones de las ciencias del lenguaje que se ocupan del uso lingüístico que hacen las personas en contextos reales del intercambio comunicativo,2009

GRADO DE ACUERDO	CANTIDAD	%
ABSOLUTAMENTE EN DESACUERDO	2	5,1%
BASTANTE EN DESACUERDO	3	7,7%
ALGO DE ACUERDO	10	25,6%
BASTANTE DE ACUERDO	14	35,9%
ABSOLUTAMENTE DE ACUERDO	9	23,1%
NO OPINARON	1	2,6%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	39	100,0%

El 84.6% dice estar “de acuerdo” con una educación orientada a la formación integral de las personas y al desarrollo de la Competencia Comunicativa y no puede ignorar el influjo de los mensajes de los medios de comunicación de masas a la vez que debe hacerles una lectura crítica, tal y como lo muestra el Cuadro 73:

Cuadro 73

Cartago. Distribución porcentual según grado de acuerdo, de los y las docentes de Español de educación diversificada que consideran que una educación orientada a la formación integral de las personas y al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado no puede ignorar el influjo de los mensajes de los medios de comunicación de masas y debe ofrecer herramientas de análisis que hagan posible una lectura crítica, 2009

GRADO DE ACUERDO	CANTIDAD	%
ABSOLUTAMENTE EN DESACUERDO	1	2,6%
BASTANTE EN DESACUERDO	2	5,1%
ALGO DE ACUERDO	2	5,1%
BASTANTE DE ACUERDO	8	20,5%
ABSOLUTAMENTE DE ACUERDO	25	64,1%
NO OPINARON	1	2,6%
TOTAL DE ENTREVISTADOS	39	100,0%

Diagrama 30

**Valoración general de la Variable 4
Capacitación en el enfoque comunicativo de los y las docentes para el desarrollo de la expresión oral y la comprensión auditiva**

Indicadores	Resultados obtenidos
Capacitación Personal en el enfoque comunicativo	Este tipo de capacitación no se da en la población estudiada ni para el desarrollo de la expresión oral ni de la comprensión auditiva. A pesar de que la mayoría de los y las docentes consideran que es muy necesaria pues desde las competencias comunicativas se pueden desarrollar todas las áreas que conciernen al programa de Español.

Capacitación Profesional en el enfoque comunicativo	Al igual que la anterior, no se desarrolla para ninguna de las dos habilidades en estudio, pero sí para otras Areas propias del Español, como la literatura y la expresión escrita. De acuerdo con los resultados, es brindada por la Universidad pública, el MEP y en mucho menor porcentaje, por otras instituciones gubernamentales
Capacitación por contexto en el enfoque comunicativo	Al igual que los dos anteriores tampoco se lleva a cabo a pesar de que se afirma que desde el Bachillerato se deberían evaluar la expresión oral y la comprensión auditiva. Aspecto sumamente importante pues no se puede transmitir lo que se desconoce.

En resumen, ninguna de las variables analizadas evidencia el uso del enfoque comunicativo, lo que permite deducir que no se está permitiendo el desarrollo de las dos habilidades en estudio, tal y como lo sugiere y busca el Programa del Ministerio de Educación Pública, 2005 y de aquí también la necesidad urgente de una fuerte política de capacitación a nivel nacional sobre el enfoque comunicativo, enfoque que permitiría el desarrollo de las competencias comunicativas del estudiantado costarricense.

Como cierre de este apartado y antes de pasar a la Propuesta de Lineamientos; la cual busca orientar el proceso, para que tanto el profesorado como el estudiantado logren, con la motivación y el interés, soluciones a situaciones concretas en el desarrollo de las habilidades de la expresión oral y de la comprensión auditiva, desde el enfoque comunicativo, se presenta un apartado de discusión general de resultados.

4.5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

4.5.1. Actividades didácticas

Referente a esta primera variable es importante aportar que las Asesoras consideran que no se desarrollan en el aula actividades didácticas desde el enfoque comunicativo sino que por el contrario se continúa con actividades tradicionales, ejecutadas por el estudiantado y enfocadas hacia el desarrollo de la literatura y la gramática, o sea aspectos estructurales de la lengua.

Agudelo y Flores (2000) aportan que las actividades didácticas abarcan tanto las actuaciones de los docentes como del estudiantado y la manera de relacionarse, por lo que se puede afirmar que se continúa el enfoque tradicional pues se centran en las formas lingüísticas y no se ha podido construir aún la red de comunicación dentro del aula, en donde ambos puedan demostrar su conocer, saber y ser en forma integral a la hora de escoger y desarrollar dichas actividades.

Se observa también que éstas no están adecuadas al nivel de desarrollo próximo, mental, social de cada sujeto y no les permiten ser más autónomos en sus aprendizajes, ni tampoco dejar ver la función mediadora del o la docente.

Cuando se hicieron las observaciones en el aula esto quedó demostrado, pues no se visualizó, a lo largo de las cuatro sesiones, una sola lección sobre expresión oral o comprensión auditiva en colegio alguno. En muy pocos grupos había exposición oral, pero era sobre una obra

literaria; la o el docente no evaluaba la expresión oral ni la comprensión auditiva del estudiantado tal y como lo indica el enfoque comunicativo, sino únicamente las respuestas dadas a las preguntas que guiaban la exposición, dato que se refuerza cuando se consulta sobre las actividades que ha ejecutado para el desarrollo de la expresión oral en el cual el 60% responde que han sido “exposiciones dirigidas”.

Al no encontrarse actividades específicas, de acuerdo con el enfoque comunicativo, para el desarrollo de la habilidad de expresión oral tampoco se pudo demostrar el uso de los indicadores señalados para esta variable cuales eran: *Actividades para fijación, Actividades para integración del conocimiento, Actividades para investigación y Actividades para aplicación del conocimiento.*

Ninguna alcanzó el porcentaje mínimo establecido, ni en las respuestas que dio el estudiantado, ni en las del profesorado, pues la que llega más alto es en el estudiantado, con el 51% la de “llevar prácticas adicionales a las que trae el libro de texto”, pero no son prácticas sobre expresión oral, sino que correspondían a ejercicios sobre gramática y análisis a obras literarias, de acuerdo con lo que informaron los mismos estudiantes cuando se conversó con ellos y ellas en el periodo de observación en el aula.

Cuando al profesorado se le pregunta qué tipo de actividades ha desarrollado, igualmente la que mayor porcentaje alcanza es la de “fijación e integración del conocimiento”, con el 42.5%. En algún momento el 65% respondió que dentro de esas actividades didácticas está el asignar un tema para ser expuesto y evaluar; pero cuando se conversó con ellos y ellas se aclaró que esa exposición era para evaluar el tema, por lo general del campo literario y su dominio, pero no la exposición oral en sí. Ninguna

de estas actividades fue registrada por la docente, excepto algunas notas muy breves (Anexo 9) y en donde solo se hacen observaciones sobre el tema, nunca sobre la expresión oral, por lo que no se cumple con lo que dice Requejo (2003) sobre que toda actividad oral es fugaz por lo que debe registrarse para después observar, analizar, comparar y evaluar.

En las preguntas específicas para cada indicador se encontró también que ninguna alcanzó el 70%. El porcentaje más alto fue para las actividades que buscan “integrar el conocimiento” en donde “exposiciones, explicaciones y dudas” fue la escogida por el 40% de la población docente, mientras que en “actividades para fijar el conocimiento” y “para aplicar el conocimiento” el 47.5% “no opinó” y en “actividades para investigar” el porcentaje de los que “no opinaron” subió al 52.5%.

La población estudiantil enfatizó que no se desarrolla actividades para la comprensión auditiva en el aula; el indicador que mayor porcentaje alcanzó fue el de “motivación” con el 40% promedio; resultado similar al que se obtuvo en las respuestas que dieron los y las docentes con el 57.5% para ese mismo indicador. Sin embargo, cuando se especificaron las preguntas para cada uno de los indicadores el porcentaje más alto siempre lo obtuvo la opción “no opinaron” por lo que se demuestra que definitivamente los y las docentes no desarrollan actividades para la comprensión auditiva. Hecho que también fue comprobado durante las observaciones en el aula pues cuando los y las estudiantes expusieron sobre un tema y la docente preguntó sobre lo expuesto no era precisamente para evaluar la comprensión auditiva, por lo que se puede decir que se trabaja con “actividades extensivas” que son aquellas que Byrne (1989) define como las que ocupan solo unos minutos y cuyo objetivo no es precisamente la audición.

Un alto porcentaje de los y las docentes dice no tener conocimiento sobre actividades didácticas para expresión oral y comprensión auditiva que recomiende el MEP. Cuando esto mismo se les pregunta en el aula, la mayoría dice que “excepto las que aparecen en el Programa”; no obstante no hacen diferencia alguna entre las que se trabajan en décimo y en undécimo pues son muy similares, toda vez que el 70% dice no conocer de otras actividades para el desarrollo de estas habilidades. Cuando se les sugieren algunas, ellos y ellas se muestran interesados en que se incluyan en el Programa de Español para educación diversificada.

Por lo anterior es que se puede decir que las actividades didácticas no trascienden el “tradicional modelo descriptivo”, como lo llaman Lomas y Otros (2003) el cual se limita a la expresión de las destrezas lingüísticas.

Si a las actividades observadas en el aula se les aplica el esquema que aparece en la Figura 5, con el fin de concluir si son actividades comunicativas o lingüísticas, se obtiene que son de este último grupo, pues en casi ningún momento se observó interés ni motivación por parte del grupo, el sistema formal (guía que entregaba la profesora) era el fin no el medio y no partía de las necesidades reales ni intereses del educando por lo que no potenciaban sus competencias comunicativas a la vez que tampoco motivan a una participación activa y promotora del aprendizaje.

Zabala y Arnau (2007) insisten en que la planificación de las actividades didácticas que buscan el logro de las competencias comunicativas debe estar centrada en la interacción contenidos, ejes transversales, docente y alumno, pero esto tampoco se observó en la planificación que las docentes hacían de sus lecciones pues cuando se consultó su “plan de lección” la actividad planeada no establecía los indicadores que pudieran mostrar esta interacción (Anexo 8).

Hernández (1993) opina que las actividades didácticas deben estimular la creatividad y la reflexión por lo que tienen que reflejar hechos reales, cotidianos; a diferencia de las referidas en los enfoques tradicionales en donde, como ya se dijo líneas arriba, solo buscan la memorización y distan mucho de la realidad cotidiana, además de centrarse en un control de reglas; es precisamente esto último lo que se observó en el aula pues la reflexión y la creatividad no se hicieron presentes en ningún momento. Con los datos arrojados y las conversaciones realizadas durante el periodo de observación en el aula, se puede afirmar que las actividades que se practican en el aula, son para evaluar los contenidos de literatura y no de expresión oral; (el término “argumentaciones” lo relacionaron con “argumentos” de las obras literarias). Únicamente en una lección, la docente introdujo una obra literaria y empezó contando una anécdota sobre la agresión doméstica, consultó al estudiantado como era la relación en sus casas, pero al no haber mayor participación siguió con el tradicional análisis literario.

4.5.2. Recursos didácticos

Referente a esta segunda variable que es definida en el Marco Teórico como los materiales que sirven de ayuda en el desarrollo de la programación didáctica y Zabala y Arnau (2007) completan diciendo que deben ayudar a construir situaciones de la realidad, así como influenciar el uso del lenguaje y adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje, se puede concluir que los y las docentes no utilizan recursos didácticos materiales, ni humanos específicos para el desarrollo de las dos habilidades en estudio, desde la perspectiva del enfoque comunicativo.

Cuando el 57.5% de las docentes anota que dentro de los recursos didácticos personales utiliza las “exposiciones planeadas y las

narraciones”, por medio de exposiciones individuales, se nota una incoherencia con las observaciones, ya que si bien es cierto es recurso empleado, no es individual, sino más bien en grupos y tampoco es con el fin de ayudar en el desarrollo de las habilidades en estudio, pues no hay ningún indicador de logro que lo afirme, sino más bien con el fin de evaluar la lectura de la obra literaria en estudio, lectura guiada en algunos momentos por un cuestionario, o bien enfocada hacia un tema de actualidad tratado en la obra, de ahí que al consultarles sobre los recursos materiales y personales que utilizan el 72.5% dice que los utiliza para tratar temas de actualidad, no obstante, cuando esta misma pregunta se le hace al estudiantado marcan la opción de “otros temas”. Cuando en las observaciones se vuelve a hacer esta pregunta a algunos alumnos, ellos afirman que son temas literarios los que más se tratan.

Lomas (1999) dice que son la expresión de una determinada concepción de la enseñanza así como del lenguaje, a la vez constituyen una serie de herramientas útiles en el proceso de planificación y ejecución de las tareas, por lo que luego de las observaciones y análisis se puede decir que corresponden a un enfoque tradicional. Dentro de la clasificación que él presenta se puede concluir que se clasifican en el primer grupo, el de los “ajenos rígidamente estructurados”, pues se aduce a una conducta docente que limita a lo ya decidido por otros autores como oportuno y adecuado, sin tomar en cuenta la situación real de cada grupo de trabajo.

Esta falta de recursos didácticos recomendados desde el enfoque comunicativo, conlleva a que el alumnado no pueda mejorar su expresión oral ni comprensión auditiva, ya que es muy diferente lo que se aprende por estudio, repetición y memorización (textos didácticos) a lo que se aprende con aquellos recursos que conducen hacia actividades con finalidades claras: el desarrollo de su pensamiento crítico, en donde las habilidades que constituyen el eje no se adquieren de manera inmediata.

Si a los recursos didácticos utilizados en el aula, específicamente el libro de textos, (algunos de los que hay en el mercado otros confeccionados por la misma docente haciendo una especie de antología de prácticas de otros libros para luego fotocopiar el folleto) y en algunos casos, las prácticas en hojas sueltas (todas sobre literatura y gramática) se les hace un análisis con las características que presenta Nunan (1988) que deben poseer los recursos didácticos en el marco del enfoque comunicativo, se obtiene definitivamente que ninguno podría clasificarse pues no se relacionan con las necesidades e intereses del estudiantado, no son flexibles, además, no son sacados del medio que rodea a los educandos.

Cuando se hace la consulta, tanto a las asesoras, como al profesorado y al estudiantado, sobre el tipo de recurso didáctico que más se utiliza en el aula y se les presenta un listado para que marquen, ninguna de las opciones alcanza el 70%; la que más alto porcentaje obtiene es la de material impreso o libro de texto y los recursos tecnológicos; no obstante sí dicen estar de acuerdo en que “la función de los recursos didácticos es ayudar en el proceso de planificación y puesta en práctica de las tareas de enseñanza; por lo que se debe hacer una selección consciente y usarlos críticamente”; por otro lado, en las observaciones realizadas en el aula las pocas veces que se hizo uso, por ejemplo de los recursos tecnológicos fue una experiencia “muy pobre” como lo dijeron los mismos estudiantes que los utilizaron, pues no conocían su manejo y resultó en un intento fallido; otro grupo de los observados tampoco obtuvo el beneficio esperado pues los parlantes nunca aparecieron y no se pudo escuchar la presentación.

Únicamente hubo un caso en uno de los colegios, en donde los estudiantes montaron “un corto” sobre la adaptación que hacían de la obra literaria en estudio que muy bien hubiera dado para “explotarlo desde la expresión oral y la comprensión auditiva, pero no hubo ningún comentario al

final sino que simplemente aplaudieron para luego dar paso a otra exposición.

Igualmente el material impreso no se refería a las habilidades de expresión oral ni de comprensión auditiva, sino más bien para el desarrollo de literatura, específicamente de la novela que estaba en estudio en ese momento.

También se demuestra con los datos que el Ministerio de Educación Pública no posee un banco de materiales específico para el desarrollo de las habilidades de expresión oral ni de comprensión auditiva, criterio que se afirma cuando se consulta el catálogo de Recursos audiovisuales del Ministerio de Educación Pública (2008) pues no aparece un solo recurso didáctico referido a promover estas dos habilidades, no obstante se puede utilizar cualquiera de los materiales referidos ahí para motivar o buscar temas que se presten para una buena lección de expresión oral o de comprensión auditiva.

4.5.3. Técnicas de evaluación

Las técnicas evaluativas desde el enfoque comunicativo deben corresponder a un modelo abierto y flexible que permita visualizar las capacidades del individuo para la toma de decisiones, asumir nuevos retos y cumplir con sus responsabilidades, de acuerdo con Barrientos (2005). Acosta (2004) completa este concepto cuando dice que además deben verse desde cuatro caminos: el de los estudiantes, el de los docentes, los directivos docentes y el proyecto educativo institucional.

Al confrontar esta teoría con el análisis de los datos obtenidos se puede decir que definitivamente las técnicas evaluativas utilizadas no corresponden a un proceso dentro del enfoque comunicativo sino que forman parte de un enfoque tradicionalista, pues solo se enfilan hacia el camino de “medir” al estudiante, además de que no es un modelo abierto ni flexible pues continúa apegado a los criterios de evaluación dictados por el MEP, sin atreverse a la más mínima variación.

Tampoco destinan dentro de su programación un tiempo específico para su desarrollo, sino que lo hacen a lo largo del curso en las prácticas que realizan en el aula y por lo general cuando el docente informa cómo va a calificar esa exposición, la lista de rubros por calificar corresponde a dominio del tema y comprensión de la obra literaria, de acuerdo con lo que se observó en clase y el registro que llevaba la docente de la nota de exposición. En el Anexo 9 se puede observar una hoja de registro de una exposición.

González y Flores (1999) refiriendo a Herman y otros, aportan que la evaluación tradicional ayuda a responder la pregunta ¿conocés esto? mientras que la evaluación del desempeño, dentro del enfoque comunicativo va encaminada a analizar ¿qué tan bien podés usar lo que conocés?; en otras palabras, poner en práctica el conocimiento y a generar respuestas, por lo que se puede decir que las técnicas evaluativas utilizadas por los y las docentes de Español de la muestra en estudio están dentro del enfoque tradicional y distan mucho del enfoque comunicativo.

Cuando se asignan trabajos de expresión oral, específicamente las “exposiciones orales” no es evaluado el desarrollo de la habilidad como tal de acuerdo con el enfoque comunicativo, además de que, en promedio, cada estudiante solo realiza una exposición por trimestre y el tema, como lo

hicieron ver en el análisis a la variable “Recursos didácticos” básicamente corresponde a “contenidos del curso” y dentro de este a “obras literarias”.

A pesar de que las exposiciones son asignadas en grupos, la calificación se otorga individualmente, al igual que la evaluación de la comprensión auditiva por medio de preguntas orales de reconocimiento particular.

Dato importante de resaltar es que algunos docentes luego de la exposición comunican a los y las estudiantes sus aciertos y desaciertos no obstante, no entregan un plan remedial. Durante las observaciones se pudo ver que esta comunicación correspondía al contenido de la exposición y no al desarrollo propio de las habilidades en estudio.

Toda la evaluación se realiza posterior a la exposición oral, antes el o la docente dice desconocer el contenido de la exposición por lo que no hay retroalimentación previa a la exposición igualmente por parte del resto del grupo.

Ruiz (2000) dice que toda acción evaluadora dentro del enfoque comunicativo deberá ser integral, indirecta, científica, referencial, continua y cooperativa pero cuando se analizan las acciones evaluadoras observadas ninguna presenta estas características por lo que desde estas aristas tampoco se pueden ubicar dentro del enfoque comunicativo.

Con respecto a la existencia de instrumentos ya estandarizados en el MEP para la evaluación de estas habilidades la mayoría de docentes dicen que no los hay, a la vez que deciden “no opinar” cuando se les consulta si saben cómo evaluar el desarrollo de éstas.

Referido a la evaluación del mismo docente en su desempeño, como parte del proceso comunicativo, no hay evidencia de que ésta se lleve a cabo, como lo sugiere el enfoque comunicativo, toda la evaluación gira en torno al estudiante como se dijo al inicio de este apartado, o sea dentro del enfoque tradicional.

González y Flores (1999) citan a Aschbacher y Winters para afirmar que la evaluación es un proceso que facilita la toma de decisiones y provee una retroalimentación significativa para mejorar el aprendizaje, las prácticas de enseñanza y las opciones educativas; aspectos que quedan fuera de lo visto a lo largo de las observaciones en el aula y de las respuestas a los cuestionarios, pues definitivamente se continúa con los exámenes tradicionales que difícilmente contribuyen a la comprensión o al uso activo del conocimiento así como al desarrollo de la expresión oral y de la comprensión auditiva, además de que no facilitan en nada la identificación del estudiante con la prueba en sí ni con las mismas técnicas de evaluación y no hay observación sistemática de las opiniones ni de las actuaciones, tampoco se generan nuevas respuestas ni se trabaja con indicadores de logro.

Al presentar los indicadores de esta variable a la población encuestada, de acuerdo con la tipología que presenta Ahumada (2008 a) y referida en el Marco Teórico, buscando que marcaran cuáles se trabajaban en clase, se reafirmó aún más el enfoque tradicional que se sigue, pues ninguno de ellos alcanzó el porcentaje para poder clasificarlo como positivo y lo mismo sucedió con los instrumentos que permiten la recolección de los datos a la hora de la evaluación como tal, considerados como simples unidades medidoras del conocimiento y no como los facilitadores en la toma de decisiones a la hora de analizar las técnicas evaluativas desde el enfoque comunicativo como participativas y formativas, atractivas y no represivas.

Con el fin de tener certeza sobre la necesidad de enriquecer las habilidades de la expresión oral y la comprensión auditiva en la educación diversificada se le consultó a la población, en los tres cuestionarios, si este desarrollo era importante; la respuesta fue afirmativa, tanto por parte del estudiantado, como del profesorado. Ambas poblaciones coinciden en que con éstas se mejoraría la comunicación y les ayudaría a tener más seguridad y confianza; por lo que se refuerza el pensamiento de Caldeiro (2005) cuando refiere que para Freire la existencia del ser humano solo se da en el diálogo, en la comunicación; enseñamos lo que sabemos pero también lo que somos.

Páez (2003) también aporta en este sentido cuando dice que se mejoran las capacidades expresivas y comprensivas del alumnado cuando se les enseña a comunicarse.

Opinión que refuerza también lo que se dice Batjin, citado por Díaz y Caballero (2003) sobre la lengua y su praxis como generadora de transformación social y lo que cita Calsamiglia en Lomas (1999) cuando refiere que la comunicación oral es el eje en torno al cual gira la vida social de toda comunidad.

4.5.4. Capacitación docente en el enfoque comunicativo

En lo referente a esta variable, Doryan y otros (1998) dicen que los educadores deben ser personas activas, creativas y dinámicas; navegadores que provean meta aprendizajes para que los estudiantes descubran cómo aprender, que se responsabilicen de su propio desarrollo y que esto solo se logrará en el momento en que el perfil del docente tome características diferentes a las actuales, pues al ser partícipe en los actos comunicativos debe poseer una competencia comunicativa bien

desarrollada, además de ser consciente de que su labor ha de ser la de ampliar, desarrollar y activar esta competencia.

No obstante lo anterior, él no aduce si este perfil debe cambiar desde el proceso de formación profesional en las universidades o si debe iniciarse “ipso facto” todo un proceso de capacitación a los y las docentes activos.

De acuerdo con los datos obtenidos, los y las docentes ante la pregunta de si se han capacitado en las dos áreas en estudio, responden con los porcentajes más bajos, lo que permite concluir que definitivamente esta capacitación no se ha dado y los pocos que la han obtenido ha sido por interés personal. Es importante aclarar que cuando se especifica un poco más la pregunta y se les agrega que esta capacitación es desde el enfoque comunicativo el porcentaje de no capacitación es mayor pues aducen no tener conocimiento sobre dicho enfoque.

Sánchez (1999) afirma que es necesaria una capacitación en donde se clarifique qué se entiende por capacidad comunicativa y cuáles son sus características que la diferencian de otro tipo de actividades.

Hernández (1993) considera que la capacitación debe ser un llamado constante a la conciencia profesional del educador. No obstante, este llamado ha sido casi nulo en las áreas de la expresión oral y de la comprensión auditiva, de acuerdo con las respuestas obtenidas en los cuestionarios y lo conversado con la población docente durante el periodo de observaciones, aunque la mayoría de ellos dicen tener interés en capacitarse en los próximos meses si se les brinda dicha capacitación pues consideran que el desarrollo de estas áreas es “de mucha importancia en los muchachos y las muchachas”, aunque algunos lo ven difícil con tanta población en las aulas.

La UNLAM (2007) dice que la formación de profesores debe desarrollarse en las tres dimensiones: la personal, la profesional y la de contexto; indicadores ya analizados en la presente variable, pero las respuestas a cada uno de ellos no alcanza el porcentaje establecido para considerar su desarrollo afirmativo; en otras palabras, el personal docente no ha recibido capacitación desde ninguna de las tres aristas, sobre el desarrollo de las dos habilidades y desde el enfoque comunicativo.

Pain (1993) opina que ésta debe integrar, complementar y reforzar los conocimientos necesarios en la consolidación de las competencias requeridas para el correcto ejercicio del cargo y debe contemplar calidad, innovación y alto sentido de compromiso; pero más del 70% de los y las docentes aducen que la Asesoría de Español no ofrece capacitaciones en estas áreas.

Martinez (2007) es del criterio que el área de la expresión oral es una en la que los y las docentes necesitan mayor refuerzo porque la lengua oral nunca se ha concebido como un objeto autónomo y esto se refuerza con las respuestas que da el profesorado sobre la necesidad de capacitación en el desarrollo de estas dos habilidades pues consideran también que este giro podría motivar al estudiantado a permanecer en las aulas y a “darle un nuevo giro a la materia de Español”.

Luego de analizar los datos obtenidos para las cuatro variables establecidas y que se extraen del pensamiento de Hymes y Grumperz (1972) se puede decir que el desarrollo de las habilidades de la expresión oral y de la comprensión auditiva desde el enfoque comunicativo no se trabaja en el programa de Español para educación diversificada en los colegios públicos de la provincia de Cartago ya que los y las docentes dicen desconocerlo o tener relativamente muy poco conocimiento sobre él; por ende se continúa bajo el paradigma formal, pues la lengua se sigue

trabajando desde un conjunto de oraciones independientes de los contextos en que son usadas y que buscan la expresión del pensamiento como unidades de significado desde la competencia lingüística, sin percatarse que el lenguaje oral no es una habilidad aislada sino que pertenece a un engranaje de funciones y conductas que posibilitan la comunicación, ese “saber hacer con las palabras” de Lomas y que para que ésta se dé es necesario explorar, experimentar, descubrir, integrar conductas relacionadas con la motivación, la pragmática y el discurso como oralidad y no solo repetir.

Los resultados logrados en esta investigación, no difieren de los obtenidos por Rojas y otros (1985) en el desarrollo de las dos habilidades en estudio y ya en aquel momento, al igual que ahora, se externaba la recomendación para reforzar la capacitación de los y las docentes, pues el desfase entre lo que se enseña en el aula y lo que sucede fuera de ella en todos los contextos es más que evidente y no se puede dar el cambio si no se han asimilado los conceptos que lo justifican.

Accionar que se evidenció también en la confusión de conceptos que tienen los y las docentes cuando en el cuestionario se mal interpretaron conceptos básicos sobre las situaciones de aprendizaje y el de “expresión oral” y “comprensión auditiva” y solo quedaron claros cuando la investigadora conversó con ellos y ellas en los periodos de observación en el aula.

De acuerdo con los resultados ya analizados para cada una de las cuatro variables es que se puede también establecer una relación muy estrecha entre esta variable y las otras tres, pues es de fundamental importancia ver cómo a pesar de que más del 75% de los y las docentes es consciente de la importancia que tiene el desarrollo de la Expresión Oral y de la Comprensión Auditiva, no las incorpora en sus lecciones, o no las

trabaja de acuerdo con las recomendaciones del enfoque comunicativo, precisamente por falta de una capacitación en este campo, limitando con esto el desarrollo de las competencias comunicativas del estudiantado y las propias; pues aún se continúa trabajando con actividades didácticas, recursos didácticos y técnicas evaluativas tradicionales, como lo demuestran los bajos porcentajes que se obtuvieron, por ejemplo, en las respuestas que dieron a las preguntas relacionadas con los indicadores de cada una de estas variables, sin dejar de lado aquellas en que se decidieron mejor “no opinar”.

El siguiente Diagrama (31) cierra este capítulo y resume la situación de cada una de las 4 variables estudiadas, también es importante resaltar que la población en estudio (docentes, estudiantes y asesoras) consideran en más del 70% que es necesario que en Educación Diversificada, dentro de Español, se desarrolle la expresión oral y la comprensión auditiva.

Diagrama 31

Panorámica de las variables analizadas

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS	RECURSOS DIDÁCTICOS	TÉCNICAS EVALUATIVAS	CAPACITACION
<i>Indicadores</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Indicadores</i>
<p>Fijación Integración Investigación Aplicación</p> <p>} %<del 70%</p>	<p>Materiales Humanos</p> <p>} %<del 70%</p>	<p>Entrevistas Observaciones Grupos/disc. Autoinformes</p> <p>} %<del 70%</p>	<p>Profesional Personal Contexto</p> <p>} %<del 70%</p>
<p>Características actuales:</p> <p>Actividades con metodologías tradicionales</p>	<p>Más utilizados:</p> <p>Libro de texto Material impreso</p>	<p>Características actuales:</p> <p>-Se evalúa a lo largo del curso. -No hay plan remedial. -Utiliza preguntas de reconocimiento individual. -Cada estudiante expone una vez/trimestre. -Temas: contenidos del curso. -Instrumentos: Tablas de cotejo confeccionadas por el docente. -Solo se mide a los estudiantes.</p>	<p>Características actuales:</p> <p>No se han capacitado en el enfoque comunicativo. El MEP no ha ofrecido capacitación en estas áreas vistas desde el enfoque comunicativo.</p>
<p>Les gustaría:</p> <p>-Concursos, debates, mesas redondas. -Distinguir mensajes orales -Estructuración de mensajes orales -Escuchar canciones, grabaciones, radio. -Exposiciones individuales sobre temas de actualidad</p>	<p>Les gustaría:</p> <p>Canciones, música, grabaciones, exposiciones hechas por expertos.</p>	<p>Les gustaría:</p> <p>Una evaluación más práctica. Practicar bastante para poder hacerlo cada vez mejor.</p>	<p>Les gustaría:</p> <p>Recibir capacitación en estas</p>

A la luz de los resultados analizados y discutidos en este capítulo se presenta en el siguiente una propuesta de lineamientos que busca orientar el proceso, para que tanto el profesorado como el estudiantado logren con la motivación y el interés, soluciones a situaciones concretas en el desarrollo de las habilidades de la expresión oral y de la comprensión auditiva, desde el enfoque comunicativo.

CAPITULO V

PROPUESTA DE LINEAMIENTOS

*“El aprendizaje es una construcción y
reconstrucción social del conocimiento
para iniciar un proceso de
recontextualización en el saber crítico y
científico de las distintas disciplinas, propio
de los niveles posteriores.”
Beltrán, F.*

PROPUESTA DE LINEAMIENTOS

La propuesta que se presenta a continuación contempla actividades didácticas, recursos didácticos y técnicas evaluativas para el desarrollo de la Expresión Oral y la Comprensión Auditiva dentro del Enfoque Comunicativo para los y las estudiantes de Educación Diversificada, no obstante es importante aclarar que los objetivos y los contenidos de la Programación correspondiente no se han analizado pues en la presente investigación éstos no se están cuestionando sino únicamente las actividades didácticas, los recursos didácticos y las técnicas evaluativas, así como la capacitación que sobre Competencias Comunicativas poseen los y las docentes de Español que imparten estos niveles educativos.

La oralidad en las aulas es evidente, de aquí que hay que recordar el objetivo general de la educación del habla cual es el desarrollo de la capacidad del alumno o la alumna para codificar su pensamiento en lenguaje claro y adecuado, sin dejar de lado la creatividad, la cual también debe tomarse en cuenta a la hora de captar y comprender los mensajes de otras personas, por lo que el o la docente va a desempeñar un importante papel en la orientación creativa del aprendizaje de la lengua en la medida en que permita que ésta se utilice como un instrumento de expresión personal, que se adapta a cada vivencia, sensación o sentimiento que se desee transmitir y que, a la vez, debe extenderse a su dimensión comprensiva pues el escucha deberá estar dotado de la capacidad para captar y comprender dichos mensajes.

El o la docente debe ser consciente de hasta qué punto es realmente entendido y solo lo logrará prestando frecuentemente atención al estudiantado, haciendo breves intervenciones para preguntar y para solicitar

paráfrasis de lo que ha dicho que le permitan analizar la comprensión de los significados fundamentales y que les sirva como una orientación de la comprensión auditiva, así como de la capacidad para hacer inferencias. De aquí que dentro de los procedimientos comunicativos que el profesor deberá poner en práctica, para favorecer del modo más correcto la adquisición de las competencias del habla en sus alumnos, se encuentran:

1) Valorar correctamente la situación comunicativa

- la elección de las modalidades de comunicación;
- la elección de las variedades funcionales y contextuales;
- la estructuración del mensaje;
- la duración de la comunicación.

2) Provocar y valorar el *feed-back* de los alumnos.

3) Crear situaciones de comunicación polifuncionales.

4) Favorecer la comunicación bidireccional (alumno-profesor; alumno-alumno; alumno otros interlocutores)

5) Buscar un equilibrio entre el tiempo de habla del profesor y el tiempo de habla del alumno.

6) Aceptar las modalidades de comunicación de los alumnos y pone en marcha procesos graduales para pasar de las modalidades genéricas/ indiferenciadas a las modalidades específicas/ diferenciadas, teniendo en cuenta el tema y los interlocutores.

Es fundamental la necesidad de implicar activamente a los y las estudiantes en las tareas de aprendizaje de modo que se creen verdaderas situaciones de comunicación que tengan sentido por sí mismas o que se refieran al propio proceso de aprendizaje.

Debido a que el tema de las competencias comunicativas es integral; que la competencia como tal le permite a los individuos su mejor desempeño en todo momento y que no se puede ver como islas del conocimiento, por ejemplo, únicamente de la materia de Español, se recomienda desarrollar estas situaciones de aprendizaje con temáticas comunes y en coordinación con otras materias que estén cursando los y las estudiantes como por ejemplo, Artes Plásticas, Estudios Sociales, Artes Industriales, Educación Musical. Igual que todas las actividades deben ser planeadas por el estudiantado y los y las docentes de las materias involucradas, pensando siempre que su éxito depende de la actitud de los sujetos involucrados.

Un esquema general es el siguiente:

Puntos de entrada: Formas en que se puede enfocar el contenido (comprensión del contenido). Se pueden trabajar varios puntos de entrada a la vez.

Analogías y metáforas: Ayudan a explorar el contenido.

Representaciones múltiples de las ideas centrales: Permiten ver la comprensión que los alumnos han podido alcanzar.

Por ser las competencias un constructo complejo, implican el empleo de actividades, recursos y procesos que también son complejos; además de ser lo más cercano posible a situaciones reales, éstas deben reunir algunas características, entre las que resaltan:

- Significatividad
- Complejidad de la situación en la que deben utilizarse
- Carácter procedimental

Para alcanzar el éxito comunicativo conviene considerar:

1. La preparación de la persona a través de la observación, la lectura, el estudio y la investigación.
2. La seguridad y claridad tanto en contenido como en tema y en los propósitos.
3. El nivel de conocimiento e interés de los interlocutores.

Por lo anterior se recomienda que todo comunicador tome en cuenta el marco de conocimiento común y para eso, según la investigadora y lo estudiado al respecto, deberá hacer las siguientes preguntas en torno al tema:

Figura 8. Cuestionamientos para el éxito comunicativo



La siguiente Propuesta de Lineamientos se presentará de acuerdo con el orden que tienen las variables a lo largo de la investigación; primero se darán los lineamientos para las Actividades Didácticas seguidos de algunos ejemplos para Expresión Oral y para Comprensión Auditiva. Luego los lineamientos para los Recursos Didácticos igualmente seguidos de ejemplos para ambas habilidades y los lineamientos para las Técnicas evaluativas acompañados de algunas tablas evaluativas como ejemplos. Para ilustrar se presenta también un ejemplo de secuencia didáctica y se cierra con algunas tablas de cotejo, tomadas de investigadores que han estudiado ampliamente el Enfoque Comunicativo y que la investigadora ha validado en el medio nacional para medir su adaptabilidad a la comunidad estudiantil local.

DIAGRAMA 32

Lineamientos para formular actividades didácticas para la expresión oral y la comprensión auditiva.

Las actividades didácticas para la EXPRESIÓN ORAL Y COMPRENSIÓN AUDITIVA dentro del enfoque comunicativo deben:

Adaptarse a las necesidades de la situación comunicativa:	¿Quién es el emisor? ¿Quién es el destinatario? ¿Cuál es el propósito de la comunicación?
Presentarse en el registro conveniente	Coloquial Estándar medianamente formal muy formal
Enfatizar en que cuando se transmite un mensaje se deben tomar en cuenta aspectos tanto lingüísticos como paralingüísticos	la expresión del rostro la presentación personal el timbre de voz el lenguaje no verbal

<p>Indicar cuáles son los conocimientos que el o la estudiante debe poseer sobre el tema que va a tratar en su discurso.</p>	<p>Es fundamental que el o la docente en sus intervenciones interrumpa con preguntas y peticiones de paráfrasis para verificar la comprensión de sus mensajes, preparando a la vez a los y las estudiantes para la comprensión mediante preguntas que preceden a sus intervenciones y que servirán como una orientación de la comprensión auditiva</p>
<p>Iniciar con actividades no verbales, bajo el principio que lo no verbal estimula lo verbal.</p>	<p>Se recomienda este tipo, especialmente cuando se cuenta con estudiantes con dificultades expresivas. Los materiales utilizables son muy variados: imágenes, sonidos musicales, efectos especiales radiofónicos, historietas, viñetas de periódicos y revistas, fotografías, postales para que los y las estudiantes verbalicen lo que entienden, designando e interpretando el significado de los elementos que detectan en el contexto.</p>
<p>Permitir a los estudiantes ejercitarse en los papeles de hablantes, oyentes y hasta de observadores.</p>	<p>Dentro de las actividades orales en el aula y que se vean inmersos en situaciones de comunicación que les muevan a reflexionar sobre la íntima conexión que tienen el hablar y el escuchar en la mejora de las habilidades orales (porque no se aprende a hablar mejor solo escuchando sino hablando y escuchando de forma alternativa) (Requejo, p.78)</p>
<p>Permitir identificar lo que se sabe acerca del tema:</p>	<ul style="list-style-type: none">- al inicio de éste, <i>antes de leer, escuchar, observar o actuar</i>, lo que se quiere conocer acerca del tema -en el momento del aprendizaje - luego de haberlo trabajado, lo nuevo que aprendieron acerca de él.

<p>Adecuarse al nivel de desarrollo cognitivo y al grado de madurez del alumnado</p>	<p>Se deben tener en cuenta tanto las características psicológicas de la adolescencia como su contexto sociocultural. Debe avanzarse de lo simple a lo complejo, desde lo concreto a lo abstracto y desde lo familiar a lo desconocido.</p>
<p>Dominar las técnicas de conversación, especialmente los tiempos de intervención y la organización del contenido y de la expresión.</p>	
<p>Contemplar situaciones diversas</p>	<ul style="list-style-type: none">• Hablar para aprender (negociar significados y construir conocimientos)• Hablar para gestionar la interacción social• Hablar para aprender a hablar mejor, para explicar hechos y para argumentar opiniones. <p>Cualquiera de las tres conlleva una oportuna selección del léxico y los recursos lingüísticos apropiados, así como un dominio de vocabulario que le permita poder expresarse de la mejor manera sobre temas comunes, siempre con una pronunciación clara y precisa.</p>
<p>Organizar coherentemente el contenido del mensaje que se desea transmitir tomando en cuenta los aspectos principales y los secundarios.</p>	<p>Se debe tomar en cuenta la situación específica en que se va a utilizar el mensaje</p>
<p>Permitir ejecutar características de la comunicación Kinésica y proxémica</p>	<p>Se debe tomar en cuenta las grandes diferencias culturales y sociales que hay al respecto-</p>
<p>Valorar cuándo es adecuado introducir opiniones personales en el discurso.</p>	<p>Se debe tomar en cuenta el momento específico y el auditorio</p>

Estimular la creatividad lingüística mediante diversos tipos de ejercicios	Respiración, entonación, articulación, entre otros
Estimular el interés por aprender	En la medida en que el alumnado sepa qué va a hacer. Igualmente el que identifiquen cuáles son sus necesidades, su sabiduría para escuchar y opinar diferente sin agredir.
Guiar el interés por la comprensión auditiva y sus ventajas.	Entre las que resaltan el mejor conocimiento y aceptación del otro. El poder relajarse en situaciones tensas Tener más tiempo para pensar y mayor seguridad en la toma de decisiones.

5.1 Ejemplos de Actividades Didácticas

Es importante aclarar que cada actividad que se realice en el aula debe ser evaluada mínimo por los y las docente de las materias integradas así como por los y las estudiantes del grupo, por medio de una bitácora que contemplará también una tabla de cotejo preparada para tal efecto, al final de la propuesta se aportan algunas ya validadas por la proponente.

- a. El análisis estético se puede trabajar con preguntas como: Le gusta este tipo de obra? Análisis de los colores que en ella se perciben? De los movimientos, su significación? Qué hay del espacio? Le recuerda algún lugar de su vida? Qué hace que esta obra parezca real? Qué hace que parezca irreal? Comparación con otras obras? Situaciones, materiales, herramientas utilizadas durante su producción? Representaciones múltiples de la obra? Para que el o la estudiante pueda trabajar su expresión oral.

- b. Otra modalidad con las mismas imágenes es repartir al azar mitades de fotografías entre los integrantes del grupo, unos van describiendo su fragmento de imagen y haciendo inferencias acerca de lo que creen que les falta, otros reconocen y completan cada imagen desde la otra mitad. Es una actividad oral aplicable a cualquier contenido (podría ser para el final de la unidad didáctica sobre el Vanguardismo, por ejemplo, en la que los alumnos reconstruyeran el contexto cultural o literario de ese periodo a partir de medias fotografías de paisajes, retratos de la época. Otro ejemplo es repartir viñetas mudas de historietas de los periódicos (Quino, Mafalda, por ejemplo) a una parte del grupo y pedirles que sin mostrar la que les ha correspondido la expliquen oralmente al grupo para encontrar su otra mitad quien hará lo mismo reconstruyendo toda la narración.

- c. Presentar a los y las estudiantes un video en donde aparezcan diferentes culturas y sus formas de presentación personal para que ellos y ellas observen y analicen las semejanzas y diferencias con nuestras formas de saludo y presentación, así como de cortesía, principalmente en los aspectos no verbales. Seguidamente se establecerá una conversación para escuchar pareceres y opiniones al respecto. Permita que el alumnado aporte y saque conclusiones.

- d. Escoger uno o más sitios del mismo tipo (restaurantes, departamentos, consultorios médicos, oficinas) en la comunidad, solicitar a los y las estudiantes que los visiten (preferiblemente en grupos de no más de 3 personas), que

observen y registren la distribución de los asientos, la temperatura, iluminación y el uso del color en cada uno de ellos y también observen la conducta de comunicación de la gente que ahí se encuentra, entre otros factores.

Luego, que describan ante el resto del grupo los sitios y aporten de qué manera los factores ambientales afectaron la conducta de las personas de cada lugar. Deben tratar de llegar a conclusiones asertivas en cuanto a las generalidades. (La participación de los estudiantes la puede evaluar por medio de una tabla de cotejo que mida tanto la observación del espacio como la participación en clase).

5.1.1. Explicación de un tema académico

-Cuando se trabaja el análisis sintáctico se queda en lo gramatical, por ejemplo al trabajar la frase “*no es cierto que haya dicho eso*” se tiene que es: subordinada sustantiva –que haya dicho eso- y el predicado –no es cierto- pero cuando se trata del enfoque comunicativo esa explicación va a ser enfocada hacia la praxis del enunciado, por ejemplo analizando el tipo de negación que se presenta “no ha dicho eso” ¿que otras formas se podrían utilizar?; igualmente se trabajan los diferentes tipos de refuerzos: “no es cierto que” como sinónimo de “seguro que” “te juro que” o bien diferenciar el enunciado o buscar contrarios así como adecuarla a otras situaciones y funciones, como por ejemplo las siguientes:

- a. Discusión oral argumento y falacias.
- b. Defensa de un punto de vista, de un tema de interés razonándolo

- c. Expresar un juicio sobre la aceptabilidad/inaceptabilidad del discurso de un compañero o propio después de escucharlo de nuevo en una grabación.
- d. Enseñar a leer para comunicar
- e. Explicación sobre el funcionamiento de un objeto

Para estimular la creatividad lingüística se puede favorecer:

- a. La conversación espontánea y la intervención libre de todos, procurando el respeto a las intervenciones y la colaboración de los miembros del grupo.
- b. La actividad mental y comunicativa a través de la interrogación pero no con preguntas cerradas sino que den lugar a respuestas más analíticas, comparativas, sintetizadoras o divergentes, siempre sobre temas de interés para el estudiantado como pueden ser las experiencias familiares, sociales y escolares así como sobre imágenes, textos y otros elementos dentro del aula. Se debe recordar que una expresión oral clara permitirá a los estudiantes un desempeño desinhibido ante quienes los rodean.
- c. Actitudes de respeto hacia los argumentos de los demás; la intervención organizada; las sugerencias objetivamente válidas; el planteamiento en grupo de los problemas; la búsqueda en común de soluciones; la captación comprensiva de exposiciones del profesor o los alumnos.

5.2 TÉCNICAS DE EXPRESIÓN ORAL QUE SE PUEDEN UTILIZAR COMO ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL

La convergencia y la divergencia del pensamiento pueden ser suscitadas y ejercitadas por medio de las distintas modalidades del habla. Algunas de ellas son:

a) El habla en las situaciones de interacción comunicativa:

Se puede trabajar con un intercambio de papeles entre emisor-receptor, es decir, en la conversación y en la discusión con intercambio de informaciones y, a un nivel más alto, para mantener un punto de vista o para argumentar.

b) El hablar para narrar y para describir: sobre hechos o acontecimientos que marcaran su vida o que se hayan producido recientemente en su entorno.

c) El hablar para aprender: exposiciones sobre temas de interés que dejan un conocimiento nuevo tanto al expositor como a sus escuchas.

Con respecto a las distintas fases a través de las cuales se consigue alcanzar el objetivo general y en relación con el nivel de discurso oral controlado que el alumno debe producir tanto dependiendo de las situaciones como de las finalidades del habla (por ejemplo a, b y c) varían también el papel del profesor y los comportamientos lingüísticos, comunicativos, correctivos y, en general, didácticos.

Cualquiera que sea la técnica trabajada es importante que una vez finalizada, el o la docente, estimule los comentarios por su parte y la del resto del grupo para valorar y corregir positivamente la actividad

Diagrama 33

Técnicas para desarrollar la Expresión Oral

Técnica	Descripción	Propósitos
Dramatización o sociodrama	Permite al estudiantado participar en pequeñas obras de teatro a partir de un texto previamente aprendido	<ul style="list-style-type: none">-Desarrollar la memoria-Promover la atención-Desarrollar códigos no verbales-Vencer la timidez-Enriquecer el vocabulario-Perfeccionar la elocución-Adquirir fluidez, claridad y precisión en la dicción-Sincronización de los códigos paralingüísticos
La Narración oral	El estudiantado puede contar un cuento popular o clásico (en forma individual o grupal) Igualmente puede contar el mismo texto asumiendo diferentes canales (radio, televisión, frente a público) lo que hará que varíe el discurso, la expresión y hasta lo paralingüístico. Asumir diferentes papeles de personajes y hasta de narrador.	Enriquecer el potencial expresivo y capacidad creadora del estudiantado Favorecer la capacidad de observación, la memoria, la imaginación, la creatividad, el gusto por la lectura, el uso de gestos y expresión corporal. Contribuir a vencer la timidez, enriquecer el vocabulario, perfeccionar la elocución, adquirir fluidez, claridad y precisión de la expresión oral.
El Juego de roles	Presentar roles de personajes que interactúan con otros en una situación o con un argumento previamente determinado. No se parte de textos escritos anteriormente.	Favorecer la habilidad de escuchar y hablar así como una actitud activa y comprometida durante el aprendizaje.
La descripción oral	La técnica no se debe quedar en la simple mención de características externas, sino que debe complementarse con las internas y debe ser tanto objetiva como subjetiva. Se puede trabajar combinada con el autorretrato o el retrato de compañeros y compañeras, así como de partes del cuerpo humano o de accidentes geográficos si se está trabajando entre materias o áreas.	Desarrollar la observación, la memoria, la evocación, la selección, su invención, la atención, el dominio del lenguaje, la secuencia y el orden sintáctico, el vocabulario

La entrevista	Un grupo de alumnos preparan un guión y realizan una entrevista a alguna persona de su interés. Esta técnica puede estar orientada hacia temáticas referidas a aspectos culturales o sociales.	Rescatar temas y personajes de la comunidad Reconocimiento y valoración de realidades personales Desarrollar los procesos de planificación de instrumentos escritos Fortalecer la capacidad expresiva y la seguridad personal.
Situaciones interactivas cotidianas	Aprovechar las situaciones permanentes de interacción cotidiana que se dan en el contexto educativo con el propósito de reflexionar sobre los elementos de la lengua que se ponen en juego y cómo podemos mejorar nuestra comunicación en la expresión cotidiana. Se pueden aprovechar: Saludos a los y las docentes Diálogos entre compañeros Compras en la soda o librería de la institución Trabajos en equipo Reacciones al timbre que anuncia cambio de clase o salida a recreo. Discusiones entre estudiantes.	Desarrollar la atención a partir de hechos reales y contextualizados. Mejorar la expresión cotidiana
El diálogo y la conversación	El o la docente puede partir de una simple conversación entre compañeros de clase en la que predomine un ambiente cordial, para ir accediendo a formas más complejas en las cuales se usa mayor elaboración en la estructura como en el contenido del texto oral. Se debe recordar que los diálogos que abordan temáticas académico-culturales deben ser planificados y los objetivos deben estar bien delimitados.	Manifiestar gestos, deseos y necesidades de forma espontánea e inmediata. Permitir formular preguntas con precisión. Desarrollar la capacidad de responder coherentemente en el intercambio de preguntas y respuestas. Desarrollar la fluidez y la expresión.
La demostración	El o la docente asigna un objeto para que los estudiantes lo muestren al público y expliquen su funcionamiento o utilidad de la forma más clara y precisa posible	Permitir que por medio del lenguaje el individuo sea capaz de ordenar sus ideas de acuerdo con un procedimiento ya establecido, de tal forma que si se altera el orden el procedimiento fracasa siempre combinando los tonos y los gestos con el lenguaje como un solo corpus.
El Foro	Teniendo como base una obra artística (libro, pieza artística, canción, película, entre otros) se analiza un tema específico de ella, ante un público interesado, que a la vez quiere expresar su parecer al	Analizar un aspecto importante de una obra artística por medio de una técnica informal que permite la participación de un experto en la materia que desea enriquecer la comprensión de aquel, pero también la del público que

	<p>respecto para retroalimentar la exposición de los expertos. Se deben considerar la claridad, la brevedad pero sobre todo el enfoque del mensaje y el orden de las ideas de acuerdo con un solo eje temático, que es el que guía la técnica y el que permite no desviarse del tema en análisis. Los y las expositoras deben haber preparado la charla con cierta anticipación.</p>	<p>desea externar su parecer sobre el eje temático en análisis, tratando siempre de ubicarlo en la realidad inmediata.</p>
Estudio de casos	<p>Por medio de una investigación a un grupo específico o una población determinada se sacan características de esa población, se busca como solucionar algún problema, que luego se exponen ante un público especializado a quien le interesa el desarrollo de ese grupo. Tanto la persona expositora como los y las escuchas tienen un papel relevante pues depende de ellos y su respuesta el cumplimiento de las recomendaciones apuntadas.</p>	<p>Señalar o dar solución a un problema que presenta una población específica. El éxito de la investigación se empieza a vislumbrar cuando se llega a las personas interesadas y capaces de tratar con las recomendaciones que se plantean en las conclusiones del trabajo, y se les expone oralmente en forma clara y concisa lo hallado. Los tonos de exposición, los énfasis y el enfoque son fundamentales para que el mensaje cale.</p>
Excursión	<p>Tomando como base un paseo o excursión del grupo, se escoge un tema para que los y las participantes lo expongan oralmente ante compañeros, siempre señalando un hilo conductor que marque el norte de las exposiciones y no se convierta en un desorden. Se trabaja con las habilidades verbales y no verbales.</p>	<p>Que los y las estudiantes logren externar oralmente toda la experiencia que lograron acumular durante la excursión trazando un eje que puede ser desde una motivación para visitar el lugar, hasta el buscar ayuda para desarrollar algún proyecto en esa localidad, todo dependerá del motivo que originó dicha actividad.</p>
Microenseñanza	<p>Como su nombre lo indica lo que se persigue es exponer y explicar un tema específico, asignado por el o la docente, ante el grupo de compañeros como si fuese una lección por lo que debe comprender actividades y evaluación y por ende previa planeación. Al igual que las anteriores sirve para practicar la expresión oral, escrita y comprensión auditiva, pero lo fundamental es que el expositor o expositora comprenda que se busca dejar una enseñanza y hacia eso se debe inclinar todo el trabajo.</p>	<p>Se busca seleccionar temas que permitan utilizar los pasos para la adquisición del conocimiento y que los y las estudiantes los pongan en ejecución con sus compañeros de tal forma que puedan comprender si lo están haciendo bien o mal y puedan corregirse para futuras exposiciones. La tarea de la retroalimentación por parte de los y la escuchas es fundamental para el proceso así como la autoevaluación.</p>

Fuente: Adaptación de la autora de Rivera (2002)

5.3. ACTIVIDADES PARA COMPRENSIÓN AUDITIVA

Además de trabajar la comprensión auditiva en las actividades mencionadas anteriormente para la Expresión Oral se agregan las siguientes:

PARA HACER INFERENCIAS:

De una selección de textos breves que pueden ser grabados o leídos por el o la docente u otro estudiante, se le pide al o la discente que reconozca los enunciados que se infieren del texto escuchado. Al final de la actividad se realiza una conversación u otra técnica entre todas las personas integrantes del grupo para sacar las conclusiones del conocimiento adquirido durante la actividad, puede ser con una guía como la siguiente:

Diagrama 34

Aspectos por evaluar en actividades para comprensión auditiva específicos para inferencias

Aspecto	Desarrollo	Observaciones
Conducta esperada		
Razones		
Imagen con la que asocia lo observado o escuchado		
Su posición al respecto		

Otra modalidad del mismo ejercicio es hacer una breve presentación del mensaje y hacer que los mismos alumnos formulen las preguntas a las que el propio texto servirá de respuesta, con el fin de verificar al final a qué

cuestionamientos responde el mensaje, corrigiendo así los errores de previsión. O bien se puede hacer reproducir el discurso, oralmente o por escrito, de modo esquematizado o exhaustivamente, concluyendo con un trabajo de reconstrucción en grupo.

Algunas de ellas pueden servir también para desarrollar la Expresión oral, cuando en vez de ser el o la docente quien inicie la actividad puede ser un o una estudiante a quien se le valorará de acuerdo con una tabla de cotejo preparada

También se podría ejercitar la comprensión auditiva del estudiantado cuando se:

- buscan respuestas a preguntas formuladas previamente
- señalan las ideas centrales o se amplían por medio de ejemplos o argumentaciones demostrativas
- reconocen en una lista las ideas expresadas de hecho
- reconstruye el orden lógico de las ideas expresadas
- seleccionan únicamente las informaciones que tienen que ver con una tarea que se deberá realizar (por ejemplo, una investigación sobre un determinado tema)
- completan fichas preparadas
- ofrecen producciones orales sobre un mismo tema pero provenientes de distintas fuentes, de tal modo que el oyente pueda entrar en contacto con diferentes modos de formular los mismos conceptos y externarlos, ya que,

cuando se escucha para intervenir, la atención es más intensa en la medida en que está motivada y dirigida.

- siempre que al final de nuevo se escuche la grabación para verificar si la información obtenida es exacta y completa.

Diagrama 35

Técnicas de expresión oral que se pueden utilizar como actividades para el desarrollo de la comprensión auditiva

Técnica	Descripción	propósito
El teléfono	El o la docente inicia la cadena comunicando en voz baja, un mensaje a la persona que tiene a su derecha, ésta lo pasa de igual forma a la persona que tiene a su derecha y así sucesivamente hasta llegar a la última, quien deberá decirlo en voz alta para que el o la docente compare si fue el mismo que emitió al inicio.	Analizar la importancia de la escucha si se desea mantener la fidelidad del mensaje.
La Repetidora	El o la docente dice una rima, estribillo, trabalenguas para que los estudiantes en forma individual lo repitan.	Desarrollar la escucha atenta, la memoria y la pronunciación.
Dibujando con palabras	El o la docente da instrucciones orales para que los y las estudiantes dibujen el objeto que él está describiendo. Ellos y ellas escuchan y dibujan siguiendo las orientaciones, posteriormente se comparan las ilustraciones y se discuten los resultados. Puede desarrollarse bajo dos modalidades: la unidireccional: No hay preguntas por parte de los y las estudiantes, solo dibujan lo que el docente describe. Bidireccional: los y las estudiantes preguntan sobre algunos detalles para tener más pistas.	Desarrollar la atención, comprensión e interpretación de indicaciones orales. Reflexionar con los alumnos sobre la experiencia suele aportar cambios positivos en su percepción y en su actitud hacia el aprendizaje de la lengua oral.
El Detective	El o la docente proporciona a los y las estudiantes un grupo de fotografías o ilustraciones semejantes, luego les solicita que siguiendo las pistas que comunica de forma oral, identifiquen al personaje, lugar u objeto que está describiendo. Gana el equipo que identifique con menos pistas.	Reconocer y discriminar lo fundamental de un texto oral, según el propósito comunicativo.
El cancionero	Se les solicita a los y las estudiantes que escuchen canciones de su agrado y escriban sus letras para compartirlas con las otras personas que están dentro del aula.	Ejercitar la atención y retención de los mensajes orales.
Percibiendo sonidos	En ambientes silenciosos o ruidosos pedir a los y las estudiantes que cierren los ojos y se concentren en percibir todos los ruidos y sonidos que se produzcan a su alrededor. Posteriormente invita a evaluar y compartir las impresiones del ejercicio.	Ejercitar la capacidad de escucha, atención y comprensión.
Asociando palabras	El o la docente propone una palabra, los y las estudiantes participan aportando otras que tengan afinidad por diversas razones (por ejemplo, por pertenecer a un mismo campo semántico)	Comprender y asociar palabras.
Interferencias telefónicas	El o la docente solicita la colaboración de dos parejas de estudiantes, quienes por consenso seleccionan temas comunes que les servirá para mantener una supuesta conversación telefónica. El o la docente les solicita que se coloquen	Fomentar la capacidad de atención y concentración.

	individualmente en esquinas opuestas del aula y a una señal suya inicien la conversación en voz alta. No deberán perder el hilo conductor, a pesar de las interrupciones de las otras conversaciones, Es importante que los temas elegidos posean afinidad.	
Críticas constructivas	Los y las estudiantes escuchan una exposición sobre un tema de interés para ellos y ellas, sin interrumpir. El tema ha de ser de naturaleza conflictiva. Posteriormente cuando se haya finalizado se solicita a los y las estudiantes que formulen con brevedad y precisión las ideas que aceptan y las que rechazan.	Escuchar con atención y respeto opiniones ajenas a las propias.
Comentario en círculo	Sentarse en círculo, seleccionar un tema de conversación que se preste para generar opinión, un o una estudiante inicia externando su punto de vista mientras las otras personas escuchan, luego la de la derecha continúa tomando la idea principal del mensaje anterior y externando su punto de vista y así sucesivamente. En cuanto alguno repita o no tenga que decir se corta la cadena.	Escuchar comprensivamente. Eliminar la interpretación parcializada.
Comentario de un texto oral	El o la docente graba una conversación o un debate televisivo. Escoge una secuencia significativa transcribe un fragmento (igualmente puede tomar uno transcrito por los y las estudiantes en un ejercicio previo) y desarrolla: <i>Situación:</i> localización temporal y espacial. Escena psicosocial. <i>Participantes:</i> Características socioculturales. Relaciones entre ellos y ellas <i>Finalidades:</i> <i>Metas/Productos Globales/Particulares</i> <i>Secuencias de actos:</i> Organización de la interacción. Organización del tema <i>Clave:</i> Grado de formalidad/informalidad de la interacción (tono serio, frívolo, divertido, etc.) <i>Secuencia discursiva:</i> diálogo, narración, argumentación, exposición, etc.	Analizar los componentes del hecho comunicativo con el fin de aplicarlo a las exposiciones futuras.
Rompecabezas	Se ofrece a los y las estudiantes información incompleta (visual, sonora o escrita) o que incluye errores intencionados. Ellos dialogan en pequeños grupos e intercambian opiniones acerca de la información de que dispone cada uno y procuran reconstruir e significado perdido o ir más allá. Algunas de las estrategias podrían ser: Leer a los y las estudiantes solo el desenlace de un relato (se sugiere alguna obra literaria del programa o cualquier otro texto) para que ellos reconstruyan sus antecedentes, haciendo preguntas de carácter cerrado (el o la docente, solo responde sí o no) Al final narran oralmente el relato construido. Se divide la documentación sobre un mismo tema en dos parte para exponer oralmente: la información audiovisual, por un lado y la escrita por otro. Los y las estudiantes, en pequeños grupos intercambian oralmente la información disponible y elaboran su exposición. Por ejemplo: un grupo observa un documental sobre un movimiento literario, mientras el otro lee información sobre el mismo tema e incluso alguna pequeña obra literaria característica de este movimiento. Toman sus notas y a partir de ello elaboran una exposición compartida, si se desea pueden incluso construir el informe escrito correspondiente.	Cooperar conversacionalmente y reconstruir significados

Consignas de conversación	Se asigna a cada interlocutor una consigna en la que se le indica la función lingüística y comunicativa que debe desempeñar, por ejemplo abrir el tema, discrepar de la opinión de otro, mostrar acuerdo, introducir un nuevo argumento, informar de algo no tratado, divagar, salirse del tema, pedir una aclaración, cerrar el tema. La tarea de los y las que observan podría consistir en identificar qué interlocutor despliega qué consigna y valorar la adecuación con que lo hace.	Reconocer y usar destrezas de la expresión oral.
----------------------------------	--	--

Fuente: Rivera, (2002)

5.4 RECURSOS DIDÁCTICOS

El Diagrama 36 resume lo que se debe procurar con los recursos didácticos si se desea trabajar dentro del enfoque comunicativo:

Diagrama 36

Los recursos didácticos para la expresión oral y comprensión auditiva

El estudio del lenguaje desde sus grandes funciones de expresión personal y comunicación social.

El enriquecimiento del léxico con el fin de que tanto los y las estudiantes como docentes participen activamente en las actividades comunicativas generadas en el aula.

La percepción de sonidos correctamente pronunciados a fin de poder captar y desarrollar las habilidades de pronunciación y entonación oral con claridad y precisión (trabalenguas, villancicos, canciones y actividades eminentemente motivadoras)

Discernir e identificar el contenido de un mensaje que se emite y se escucha diferenciando aspectos centrales y secundarios.

Dominar las técnicas de expresión oral especialmente lo correspondiente a tiempos de intervención, organización de contenidos, expresión (códigos verbales y no verbales)

Dominar las técnicas de comprensión auditiva.

Favorecer la comunicación espontánea procurando el respeto en las intervenciones y la colaboración entre los y las integrantes del grupo.

Estimular la actividad mental y comunicativa a través de la interrogación, pero con preguntas abiertas que den lugar a respuestas analíticas, comparativas, sintetizadoras o divergentes y a la interacción verbal.

Seleccionar la información que presentan para poder clasificarla y discriminar aquella que tiene que ver con una tarea en específico (por ejemplo con una investigación sobre “X” tema o problemática.

Proponer situaciones de interacción comunicativa en las que se produzca un intercambio efectivo de

papeles entre el emisor y el receptor (cuando se escucha para intervenir la atención es más intensa)

El estímulo visual y auditivo (láminas, fotografías, dibujos, gestos, canciones, videos, conferencias, piezas musicales, entre otros) con el fin de precisar, diferenciar y enriquecer significaciones.

El rico caudal de experiencias vividas por el o la estudiante en su ámbito familiar, social, escolar, natural para fomentar la actividad comunicativa.

Que los grupos creen distintas situaciones para representar. El o la docente solicitará a 2 ó 3 miembros del grupo que representen una situación de aproximadamente 4 minutos, el resto del grupo deberá observar y tomar notas de los cambios en el uso del paralenguaje (entonación, volumen, calidad vocal, énfasis) por cada uno de los participantes en el curso de la conversación.

5.4.1 Ejemplos de Recursos Didácticos

ESQUEMAS SUGERIDOS PARA TRABAJAR LA EXPRESIÓN ORAL Y LA COMPRENSIÓN AUDITIVA

Unidades surgidas de los ámbitos más frecuentes que rodean a los y las estudiantes:

Dialogales: La interacción
La secuencia o episodio
El intercambio

Monologales
La intervención
El acto o movimiento

Esquema 1: dos intervenciones: Se trata de dos turnos normalmente consecutivos en los que el primero supone la aparición del segundo (por ejemplo, los saludos, peticiones, preguntas)

A..... B.....
A..... B.....

Ejemplo:

A. Buenos días B. Buenos días
A. Hola, ¿cómo estás? B. Bien, gracias.

Esquema 2: Tres intervenciones: Se trata de tres turnos consecutivos en los que se sigue el modelo del diagrama 1 pero con una tercera intervención que puede ser una simple repetición de la respuesta, un

comentario o una evaluación (por ejemplo cuando el emisor 1 retroalimenta al emisor 2, como en los acuses de recibo).

A..... B.....A.....

Ejemplo:

A. Hola, ¿cómo estás?

B. Bien, gracias.

A ¿Quieres que salgamos el sábado?

Con base en los dos modelos anteriores y considerando las tres unidades dialogales el o la docente al igual que los y las estudiantes pueden crear otros modelos de situaciones y ejecutarlas para ser retroalimentadas, siempre considerando la tarea que se persigue en el desarrollo de las competencias comunicativas.

ALGUNOS TEMAS PARA PRÁCTICAS DISCURSIVAS (siempre deberán ser ubicados en un ámbito específico)

Diagrama 37

Temas para prácticas discursivas en el aula

Práctica discursiva	Ambito
Interacciones en ventanillas	administrativo
Interrogatorios, juicios, narraciones	jurídico
Mitines, debates, reuniones, noticiarios, reportajes, entrevistas	Político, periodístico
Visita médica, exámenes orales, reuniones	Médico, académico
Reporte de objetos perdidos	Colegial o comercial
Direcciones, instrucciones	Social

Parte de su éxito depende de la creatividad con que se conecte la actividad escolar con las necesidades de comunicación y de conocimiento de sí mismos y del mundo de los jóvenes al igual que de lo que se trabaje en el aula, al convertirla en el espacio comunicativo idóneo para la situación comunicativa o bien salir de ella a confrontar espacios reales, recuérdese que lo necesario es que se sientan protagonistas y no solo consumidores de la comunicación y donde exista una finalidad que trasciende de la interacción profesor-alumno.

5.5. TÉCNICAS EVALUATIVAS

Con respecto a las técnicas evaluativas dentro del enfoque comunicativo es importante recordar que debe ser una evaluación tomando en cuenta todas las aristas de quienes están participando en el proceso:

Diagrama 38

Técnicas evaluativas

Expresión oral y Comprensión Auditiva: Para poder evaluar es necesario:

Tener datos fiables sobre el grado de aprendizaje de cada alumno y alumna, en relación con la habilidad que se desea desarrollar.

Fomentar la heteroevaluación a través de un trabajo cooperativo para lo cual debe servirse de las tablas de cotejo y las escalas descriptivas.

Identificar los indicadores de logro (tanto para lo conceptual, como para lo actitudinal y lo procedimental) pero integrados en la habilidad correspondiente.

Diagnosticar en forma individual con el fin de construir un mapeo de los aciertos y desaciertos de cada estudiante. Debe tomar muy en cuenta:

La entrevista individual, que le permitirá determinar en qué aspectos o materias de lenguaje encuentran mayores dificultades
El grado de participación en las actividades lingüísticas
Los errores cometidos en su expresión habitual

El registro magnetofónico de conversaciones, discusiones o cualquier otra manifestación de tipo lingüístico.

El PORTAFOLIO que es una de las técnicas de evaluación más comunes y que permite ver una diagramación del avance del o la estudiante a lo largo de todo el curso.

Fomentar la evaluación en varias direcciones: docente-estudiantes; estudiantes-docente; estudiantes-estudiantes; otros docentes-estudiantes, recursos utilizados

La planificación deber ser flexible con el fin de poder incorporar temas del momento y polémicos en función de lograr el protagonismo, para lo cual, las tareas que se proyecten deben ir encaminadas a propiciar un estudio profundo del tema con la realización de preguntas que estimulen el pensamiento divergente y la búsqueda en común de la verdad.

De acuerdo con lo anotado en la tabla anterior es importante mostrar un modelo para la validación y autovalidación del hecho comunicativo, siempre dentro de las técnicas evaluativas recomendadas por el enfoque comunicativo y para eso se presenta el Diagrama 39 con base en lo aportado por Hymes (1972):

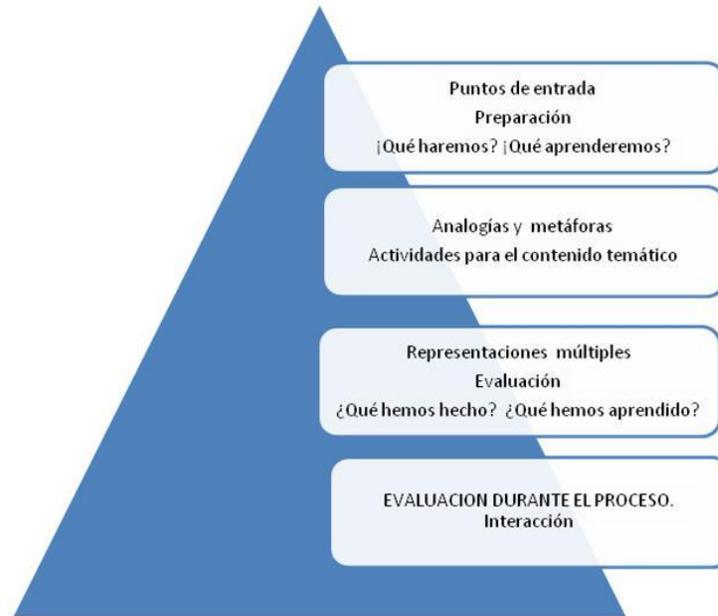
Diagrama 39

Validación y autovalidación del hecho comunicativo

	Rubro	Observaciones	Porcentaje
S	Situación: se refiere a la localización espacial, temporal y psicosocial en que un intercambio verbal concreto se produce.		
P	Participantes: Actores que intervienen en el hecho comunicativo (características socioculturales, relación que existe entre ellos, grado de conocimiento mutuo, relación entre iguales o jerárquica, entre otros)		
E	Finalidades (end): Objetivos y productos de la interacción		
A	Secuencia de datos (act sequences): organización y estructura de la interacción (contenido y forma).		
K	Clave (Key): Tono de la interacción.(grado de formalidad o informalidad).		
I	Instrumentos: Comprende el canal, las formas de hablar, los elementos cinésicos y proxémicos.		
N	Normas: Pueden ser de interpretación(regulan los marcos de referencia compartidos que permiten interpretar adecuadamente, tanto lo dicho como lo no dicho) o de interacción (regulan la toma de la palabra)		
G	Género: se refiere al tipo de interacción (trabajo en grupos, clase magistral, conferencia, entre otros)		

(Hymes,1972)

Figura 9. Guía para preparación y autoevaluación una secuencia didáctica centrada en el discurso oral



Fuente: Elaborado por la autora a partir de Camps, 1999 referido por Vilá (2005)

Siempre dentro de la técnica del discurso se presenta ahora una tabla con diferentes tipos de discurso dentro de la intención comunicativa:

Diagrama 40

Tipos de discurso según la intención comunicativa

Tipo de discurso	Intención comunicativa	Textos que concretan el tipo de discurso
Informativo	Transmitir un dominio del saber social	Noticias, relatos de sucesos, reportajes, artículo de textos, informes, memorias, documentos históricos, descripción de lugares, objetos, personas, ambientes, etc.
Explicativos	Lograr que el destinatario comprenda	Exposición didáctica, informes explicativos, manuales que describen procedimientos, interpretación de fenómenos, etc
Persuasivo	Persuadir al destinatario acerca de algo	Anuncios, cartas de solicitud, editorial, artículos críticos, debates, entrevistas, etc
Prescriptivo	Lograr que el destinatario realice un	El que da instrucciones: tales como

	determinado comportamiento social o una acción	las consignas, avisos, recetas de cocina, instrucciones sobre el funcionamiento de algo, reglas de juego. También las normativas, las disposiciones legales y los contratos.
Estético y lúdico	Recrear, entretener, divertir	Obras literarias, etc.

Fuente: Beltrán (2006, p.24)

En el Diagrama 41 se condensa una guía que permite trabajar el desarrollo de la expresión oral, específicamente la habilidad del lenguaje no verbal, desde el enfoque comunicativo tomando en cuenta las actividades didácticas, recursos didácticos y técnicas evaluativas; ésta se desarrolla en los cuatro niveles de complejidad más frecuentes dentro del aula y dependiendo del dominio de la habilidad que posean los y las estudiantes:

Diagrama 41

Guía para el desarrollo de competencias comunicativas desde el enfoque comunicativo

NIVEL INICIAL RECEPTIVO

Competencia Comunicativa: Expresión oral				
<i>Habilidad desarrollar</i>	<i>por</i>	Objetivo general (criterios)	Evidencias (actividades y recursos didácticos)	Evaluación
Lenguaje No verbal		Comprender la importancia del lenguaje no verbal dentro del proceso de la comunicación interpersonal	Explicar, por medio de casos grabados en video y en audio, la importancia del lenguaje no verbal dentro del proceso de la comunicación interpersonal.	De acuerdo con lo aportado por cada estudiante a la hora de analizar los casos grabados.

NIVEL BASICO

Competencia Comunicativa: Expresión oral				
Habilidad por desarrollar	Objetivo general (criterios)	Evidencias (actividades y recursos didácticos)	Evaluación	
Lenguaje verbal	No	Comprender la importancia del lenguaje no verbal dentro del proceso de la comunicación interpersonal	Analizar una grabación en video para señalar los ejemplos de lenguaje no verbal utilizado y su importancia en cada caso	De acuerdo con lo aportado por cada estudiante a la hora de analizar los casos grabados.

NIVEL AUTÓNOMO

Competencia Comunicativa: Expresión oral				
Habilidad por desarrollar	Objetivo general (criterios)	Evidencias (actividades y recursos didácticos)	Evaluación	
Lenguaje verbal	No	Comprender la importancia del lenguaje no verbal dentro del proceso de la comunicación interpersonal	Análisis de algún video en donde el lenguaje no verbal sea fundamental para comprender el mensaje dado En grupos de 3 personas se prepara y presenta una pequeña dramatización en donde los ejemplos de comunicación no verbal sean los que hacen la diferencia en el sentido del mensaje. (El o la docente asigna el mismo tema a los grupos)	El o la docente elabora una guía para ser contestada en forma oral por los estudiantes de acuerdo con lo aportado por cada grupo. El resto de estudiantes también aportan sus criterios de evaluación de acuerdo con tabla elaborada por el docente. El grupo también se autoevalúa de acuerdo con tabla elaborada por el docente. <i>(ver ejemplo de tabla en el anexo)</i>

NIVEL ESTRATÉGICO

Competencia Comunicativa: Expresión oral				
Habilidad por desarrollar	Objetivo general (criterios)	Evidencias (actividades y recursos didácticos)	Evaluación	
Lenguaje verbal	No	Comprender la importancia del lenguaje no verbal dentro del proceso de la comunicación interpersonal	Se le solicita al grupo que prepare una obra mímica sobre un tema social de su interés en diversos contextos y situaciones, en donde el lenguaje no verbal sea lo más importante.	De acuerdo con lo aportado por cada grupo. El resto de estudiantes también aportan sus criterios de evaluación de acuerdo con tabla elaborada por el docente. El grupo también se autoevalúa de acuerdo con tabla elaborada por el docente. <i>(ver ejemplo de tabla en el anexo)</i>

Con respecto a la evaluación de la comprensión auditiva, siempre dentro del enfoque comunicativo, se presenta en el Diagrama 42 un cuestionario de guía que permitirá la autoevaluación, recuérdese que este es uno de los parámetros de las técnicas evaluativas y que es sumamente importante ejecutar pues permite que cada participante en el proceso reconozca sus aciertos y desaciertos con el fin de ir mejorando poco a poco:

Diagrama 42

Cuestionario para autoevaluar su comportamiento cuando escucha

Responda a cada enunciado de acuerdo con la siguiente escala de valores:

- | | |
|---|--------------------------------|
| 1. Siempre falso | 2. Comúnmente falso |
| 3. Falso algunas veces y verdadero algunas veces | 4. Comúnmente verdadero |
| 5. Siempre verdadero | |

1. Me es difícil separar las ideas importantes de las que no son importantes cuando escucho a otros.	
2. Comparo la información nueva con la que ya conozco cuando escucho a otros	
3. Tengo la idea de lo que los demás van a decir cuando los escucho.	
4. Soy sensible a los sentimientos de las otras personas cuando las escucho.	
5. Pienso lo que voy a decir cuando escucho a los demás.	
6. Me enfoco en el proceso de comunicación que está ocurriendo entre la otra persona y yo cuando la escucho.	
7. No puedo esperar que los demás terminen de hablar para poder esperar mi turno.	
8. Trato de entender los significados que han sido creados cuando me comunico con los demás.	
9. Me enfoco en determinar si los demás entienden lo que digo cuando ellos están hablando.	
10. Le pido a los demás que parafraseen lo que dijeron cuando o estoy seguro de lo que dicen	

Fuente: Elizondo, M. (1997)

Para encontrar su puntaje, primero revise sus respuestas para invertir los números asignados a las respuestas (si marcó 1 hágalo 5, si marcó 2 hágalo 4, si marcó 3 déjelo en 3) Luego sume los números de cada aseveración. Los puntajes se ubican en un rango de 10 a 50 puntos. Entre más alto sea su puntaje mejor será su comportamiento en la escucha.

Siempre dentro de la evaluación se presenta a continuación varias modelos de tablas de Cotejo (Diagrama 43) para evaluar la habilidad de la expresión oral desde lo sugerido por el enfoque comunicativo.

Diagrama 43

Tabla de cotejo para evaluar la Expresión Oral

Evalúe de 1 a 3, en donde 1 es incorrecto (deficiente) , 2 es bueno (está bien pero se puede mejorar) y 3 es correcto.

Emisión de las palabras		Estructura y organización del texto		Uso del texto oral		
Articulación		Ubicación del escucha en un tiempo, lugar y espacio preciso		Uso espontáneo	Expresión libre y natural	
Modulación y entonación		Utiliza enlaces entre párrafos			Familiaridad	
Vocalización y dicción		Respetar las características de la técnica empleada				
Vocabulario		Empleo de códigos no verbales que contribuyan al mejoramiento del mensaje (gestos, mirada, movimiento de manos y cuerpo, postura, desplazamientos, distancia)		Uso planificado	Desarrollo progresivo y ordenado de las ideas	
Aspectos morfosintácticos		Introducción, Desarrollo y Conclusión			Conocimiento global del tema	

Guía N.2 para evaluar la Expresión Oral

Expresión corporal		Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Mirada	<i>Perdida</i>				
	<i>Dirigida al profesor</i>				
	<i>Hacia los compañeros</i>				
	<i>Hacia abajo/arriba</i>				
Posición del cuerpo	<i>Inclinada</i>				
	<i>Estática</i>				
	<i>Tensa</i>				
	<i>Con balanceo</i>				
Gestos con las manos	<i>Con mov.de traslación</i>				
	<i>moderados</i>				
	<i>demasiados</i>				
	<i>moderados</i>				
Gestos faciales	<i>muecas</i>				
	<i>Mov.de ojos</i>				
	<i>parpadeo</i>				
	<i>rigidez</i>				
	<i>De acuerdo con lo expresado</i>				
Expresión oral					
Articulación					
Volumen					
Tono					
Estructura					
Introducción	<i>Presenta el tema</i>				
	<i>Motiva</i>				
Desarrollo	<i>Orden</i>				
	<i>Objetivo</i>				
	<i>Argumentación</i>				
	<i>Mantiene ilación</i>				
Conclusión	<i>Resume</i>				
	<i>Recomienda</i>				
Ayudas audiovisuales					
Uso de muletillas					
Comunicabilidad	<i>Hace contacto con el público</i>				
	<i>Se identifica con el contenido y el tema</i>				
	<i>Se siente cómodo al exponer</i>				
Preparación	<i>Aprendió el contenido de memoria</i>				
	<i>Siguió esquema</i>				
	<i>Olvidó partes del contenido</i>				

¿Qué aspectos le dificultaron la exposición?

¿En qué aspectos presenta ventajas?

¿Qué considera le urge practicar?

¿Cuál es la evaluación que usted se asigna luego de esta exposición?

No obstante que se han presentado los lineamientos para el desarrollo de actividades didácticas, recursos didácticos y técnicas evaluativas, a continuación se presenta un ejemplo de lecciones en torno a la expresión oral y una obra literaria del Programa de Español (puede trabajarse en conjunto con el profesor de Estudios Sociales, de Artes Plásticas).

Diagrama 44

Ejemplo de lección con énfasis en la expresión oral

Grupos	Antes		Durante		Después	
	Grupos	Clase	Grupos	Todos	Grupos	Clase
1	Pequeña investigación sobre García Márquez (pasado y presente) (leer)	Indicaciones sobre plano de la localidad: Propuesta de itinerario (hablar)	Recogida de datos y testimonios sobre García Márquez (hablar y escuchar)	A S I S T E N C I A L A O B R A	Reportaje sobre el viaje a la obra (escribir)	P U B L I C A C I O N E N L A R E V I S T A
2	Crónica de una muerte anunciada: documentación. (leer)	Exposición sobre <i>Crónica de una muerte anunciada</i> (hablar)	Fotografías y dibujos sobre la obra (ver y escuchar)		Descripción de la sala de teatro: apoyados en ilustraciones recogidas (hablar)	
3	Guión de entrevista a un actor: Preparación Entrevista imaginada al autor (leer)	Entrevista imaginada al autor: (hablar y escuchar)	Entrevista a uno de los actores (hablar y escuchar)		Transcripción y publicación de la entrevista al actor (escuchar y escribir)	
4	Lectura de la obra a la que asistirán, selección de una escena clave (leer)	Pequeña improvisación en clase de la escena seleccionada (hablar y escuchar)	Grabación en video de la escena preseleccionada (ver y escuchar)		Crónica del estreno teatral (escribir) Representación ante compañeros de otro nivel de la escena seleccionada (hablar y escuchar)	
5	El teatro: pequeña investigación (leer)	Breve exposición sobre el teatro latinoamericano y nacional: características (hablar)	Toma de notas sobre la obra representada (escuchar y escribir)		Breve ensayo sobre la obra vista. (escribir)	

La clase se reparte en 5 grupos de trabajo, cada uno de los cuales desarrolla una actividad comunicativa a lo largo de todo el proceso.

5.5.1 EJEMPLOS DE TABLAS DE COTEJO

A continuación se presentan varios modelos de tablas de cotejo para evaluar la expresión oral y la comprensión auditiva, siempre desde el enfoque comunicativo:

Tabla A

Guía para evaluar objetivos lingüístico - comunicativos

Puntúe de 1 a 3, en donde 1 sea ausencia del aspecto y 3 su dominio.

<i>El estudiante sabe:</i>	<i>Puntaje obtenido</i>	<i>Observaciones</i>
Prestar atención a la escucha en una actividad de interacción		
Verbalizar y analizar un problema		
Exponer un punto de vista personal, razonándolo		
Comprender cuando no ha entendido una intervención y formular preguntas claras y pertinentes		
Contestar preguntas específicas sobre la propia intervención		
Intervenir de modo pertinente (puede ser en relación con el problema tratado o bien con una intervención de otro miembro del grupo)		
Repetir, parafraseando o ampliando la propia intervención		
Usar la lengua con diversas funciones (describir, analizar, explicar, argumentar, refutar)		
Usar un vocabulario específico y apropiado a la situación.		

Adaptada de Lomas, (2006) (validada por la investigadora)

Tabla B

Guía para evaluar comprensión auditiva

Puntúe de 1 a 3, en donde 1 sea ausencia del aspecto y 3 su dominio.

El estudiante:	Puntaje	Observaciones
Reconoce el tema de que se habla		
Identifica información particular de su interés		
Sabe tomar nota de la información identificada		
Capta la información central, con ayuda de esquemas		
Capta la secuencia fundamental de los acontecimientos		
Identifica las opiniones de los otros hablantes		
Identifica falacias		

Tabla C

Guía para evaluar objetivos afectivos

Puntúe de 1 a 3, en donde 1 sea ausencia del aspecto y 3 su dominio.

El estudiante	Puntaje	observaciones
Acepta colaborar con los demás para ejecutar una tarea o solucionar un problema		
Interviene espontáneamente en la discusión, aportando su propia contribución		
No interrumpe al que habla, espera su propio turno, no se impone de manera agresiva, respeta los tiempos		
No rechaza a priori a los otros miembros del grupo y sus aportes		
Hace objeciones y se expresa de manera crítica en forma correcta y constructiva		
Sabe comparar puntos de vista diferentes y acepta revisar su propio punto de vista		
No asume de manera acrítica el punto de vista de los demás.		

Adaptado de Lomas, 2006 (validada por la investigadora)

Tabla D

Guía para evaluar la comprensión auditiva

Puntúe de 1 a 3, en donde 1 sea ausencia del aspecto y 3 su dominio.

QUÉ SABE HACER EL ALUMNO QUE ESCUCHA	EN QUÉ SITUACIÓN	CON QUÉ TIPO DE TEXTO	CON QUÉ VARIEDADES LINGÜÍSTICAS
<p>1 reconoce el tema de que se habla</p> <p>2 identifica una información particular de su interés</p> <p>3 sabe tomar notas de la información identificada</p> <p>4 al menos con ayuda de un esquema, capta las informaciones centrales</p> <p>5. capta la secuencia fundamental de los acontecimientos, ayudándose con la imagen</p> <p>6. en relación con temas de su experiencia y conocimiento, identifica el problema discutido</p> <p>7. identifica, a grandes rasgos las opiniones del hablante/s</p> <p>8. identifica cuál es el producto promocionado</p> <p>9. identifica las características del producto presentadas como positivas</p> <p>10. descifra las metáforas del eslogan</p> <p>11. valora, cuando sea posible la mayor o menor verosimilitud de las situaciones presentadas</p>		<p>expositivo</p> <p>informativo</p> <p>descriptivo</p> <p>narrativo</p> <p>argumentativo</p>	

Fuente: Lugarini (1995)

Tabla E

Tabla para evaluar el papel del o la docente

Puntúe de 1 a 3, en donde 1 sea ausencia del aspecto y 3 su dominio.

El o la docente	Puntaje	Observaciones
Valora la situación comunicativa		
Provoca y valora la retroalimentación de los y las estudiantes		
Crea situaciones de comunicación polifuncionales		
Favorece la comunicación bidireccional		
Busca un equilibrio entre el tiempo de habla suyo y el de los estudiantes		
Acepta las modalidades de comunicación de los estudiantes y puede en marcha procesos graduales para pasar de las modalidades genéricas a las específicas teniendo en cuenta el tema y los interlocutores		

Adaptado de Lomas, 2006. (validada por la investigadora)

CAPITULO VI
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

*“Si una experiencia educativa logra
pasar de la empiria del acierto y el error
hasta convertirse en un método de enseñanza,
entonces está cerca de la ciencia o de constituirse
en Pedagogía Científica”
Kant.*

Se presentan en este capítulo las conclusiones a las que se llegó como resultado de la presente investigación; seguidas de las recomendaciones pertinentes. Se trabajaron de acuerdo con los objetivos específicos planteados y considerando las variables y sus indicadores.

A la luz de los datos obtenidos también se incluye en el apartado de Anexos (anexo 11) los resultados de una prueba de homogeneidad de grupos aplicando la Chi-Cuadrada con el fin de evaluar si existía significancia estadística en los resultados obtenidos de la aplicación de tres de las variables entre el grupo de estudiantes de décimo y de undécimo año.

Con respecto a las recomendaciones se dirigirán específicamente al Consejo Superior de Educación; a las Universidades encargadas de la formación profesional de los y las docentes de Español, también por ser ambos, los entes encargados de la capacitación y por último a los y las docentes de Español.

6.1 CONCLUSIONES

*“El vivir humano se da como una red de conversaciones que conforman lo cultural”
Maldonado.*

Antes de pasar a detallar las conclusiones con respecto a los objetivos formulados se destaca que la población docente investigada es en un alto porcentaje femenina, licenciadas graduadas en universidades públicas del país y con edades entre los 25 y 40 años lo que deja ver un grupo relativamente joven y preparado académicamente para impartir la materia de Español.

6.1.1 En relación con el Objetivo Específico: “Determinar las actividades didácticas realizadas por el o la docente de Español en el desarrollo de la Comprensión Auditiva y de la Expresión Oral del estudiantado de educación diversificada, a la luz del Enfoque Comunicativo en los Programas de Estudio de Español (2005), se trabajó con cuatro indicadores y al respecto se concluye que:

- a. Las “*actividades didácticas para Fijación*” de las dos habilidades en estudio no se desarrollan por parte de ningún docente de la población.
- b. Con respecto a las “*actividades didácticas para Integración*” del conocimiento sobre la expresión oral y la comprensión auditiva tampoco se desarrollan.

- c. Las “*actividades didácticas para Investigación*” desde el Enfoque Comunicativo no se llevan a cabo, únicamente se trabajan desde el enfoque tradicional y para los contenidos de literatura y gramática.

- d. Con respecto a las “*actividades didácticas para Aplicación*”, propias del Enfoque Comunicativo tampoco se llegan a desarrollar en las aulas de la población estudiada porque si bien es cierto algunas veces los y las estudiantes exponen oralmente frente a sus compañeros, esto no es para evaluar la expresión oral ni la comprensión auditiva propiamente, sino para medir la comprensión lectora de las obras literarias que aparecen en el Programa correspondiente.

En resumen se puede afirmar que actividades didácticas específicas para el desarrollo de la expresión oral y la comprensión auditiva no se llevan a cabo pues se trabajan únicamente actividades didácticas enfocadas hacia la literatura y la gramática, no para el desarrollo de la Expresión Oral ni de la Comprensión Auditiva a la luz del Enfoque Comunicativo. Se continúa con el Enfoque Tradicional; no obstante los y las estudiantes afirman que les gustaría que los y las docentes llevaran al aula actividades didácticas tales como mesas redondas, debates, concursos de Antorcha, grabaciones musicales, películas, videos, entre otros; externan la necesidad de desarrollar este tipo de actividades en el aula para mejor comprensión de la materia, exponer mejor y con más seguridad y confianza así como “hacer más entretenidas las lecciones”.

6.1.2. Referente al Objetivo Específico: “Identificar los recursos didácticos utilizados por el o la docente de Español en el desarrollo de la Comprensión Auditiva y de la Expresión Oral del estudiantado de

Educación Diversificada, a la luz del Enfoque Comunicativo en los Programas de Estudio de Español (2005) se trabajó con dos indicadores y se concluye que:

- a. Con respecto a *“Recursos didácticos materiales que utiliza el docente”* básicamente se trabaja con el libro de texto y en algunos momentos las redacciones que producen los estudiantes, pero con el fin de medir el conocimiento de gramática y literatura, nunca la expresión oral y la comprensión auditiva.
- b. Con respecto a *“Recursos didácticos humanos que utiliza el docente”* definitivamente no se utilizan y así lo externan las respuestas que dieron a las preguntas de los cuestionarios y es lo que se apreció también en el periodo de observaciones en el aula. El único recurso humano utilizado es el mismo estudiante pero no para estudiar el desarrollo de las dos habilidades que se investigan sino como ya se indicó para literatura y gramática.

En resumen los recursos didácticos que emplean los y las docentes se mantienen dentro del enfoque tradicional pues básicamente es el libro de texto y una que otra práctica construida por el docente, pero no para trabajar las dos habilidades en estudio sino para la literatura y la gramática fundamentalmente. El enfoque comunicativo refiere que éstos se seleccionan de acuerdo con las necesidades del grupo para orientarlo y facilitar el desarrollo, en este caso, de las dos habilidades en estudio, por consiguiente varían de acuerdo con la población pero de acuerdo con los resultados obtenidos nada de esto se ha tomado en cuenta para su selección.

6.1.3 Relacionado con el Objetivo Específico: “Determinar las técnicas evaluativas utilizadas por el o la docente de español en el desarrollo de la comprensión auditiva y de la expresión oral del estudiantado de la educación diversificada, a la luz del Enfoque Comunicativo en los Programas de Estudio de español (2005) se concluye para cada uno de los indicadores lo siguiente:

- a. En relación con la Técnica de la *Entrevista*, de acuerdo a como la define el Enfoque Comunicativo no se llega a desarrollar en las aulas con la población en estudio.
- b. En relación con la Técnica de la *Observación* tampoco se llega a desarrollar en las aulas y menos para el desarrollo de las habilidades de la expresión oral y la comprensión auditiva
- c. En relación con la Técnica de los *Grupos de discusión* no se pone tampoco en práctica, incluso los y las docentes dicen desconocerla como técnica de evaluación y los estudiantes “nunca la han practicado, solo se reúnen y reparten el tema para que cada uno desarrolle una parte y luego las juntan todas”, esto lo hacen cuando tienen que exponer sobre una obra literaria.
- d. En relación con la Técnica del *Autoinforme* igualmente que la anterior nunca la han desarrollado como técnica evaluativa.

Se concluye, además, que lo que se hace es medir conocimiento sobre algunos contenidos de la expresión escrita y la literatura por medio de la evaluación tradicional sumativa, que incluye en algunos casos, una exposición oral por trimestre, calificada con una tabla de cotejo pero que dista mucho de una evaluación como la indica el Enfoque Comunicativo. Un bajo porcentaje de los y las docentes afirman evaluar estas dos habilidades a lo largo de todo el curso en pruebas escritas cortas y en los

exámenes parciales y trimestrales por medio de ítemes de selección única y preguntas de completar, y el resto prefiere no opinar al respecto.

El Enfoque Comunicativo habla principalmente de técnicas evaluativas que deben cumplir con varias funciones dentro de las que se encuentran además de valorar la aprehensión del conocimiento, la de mejorar los materiales instruccionales, determinar el dominio de los contenidos, retroalimentar al mismo docente y mejorar el proceso en general, en el caso que ocupa esta investigación, de la Expresión Oral y la Comprensión Auditiva.

6.1.4. En relación con el Objetivo Específico: “Determinar la capacitación que ha tenido el o la docente para el desarrollo de la comprensión auditiva y de la expresión oral del estudiantado, a la luz del Enfoque Comunicativo en los Programas de Estudio de Español (2005) de la educación diversificada” se concluye que si bien es cierto los y las docentes son conscientes de la ausencia de capacitación que caracteriza al Sistema, tampoco están dispuestos a sacrificar sus feriados o vacaciones para asistir y prefieren que se imparta en tiempo lectivo.

Igualmente se concluye que no han recibido capacitación en el desarrollo de las habilidades de Expresión Oral y de Comprensión Auditiva a lo largo de su formación a la vez que afirman desconocer el Enfoque Comunicativo, pero si están muy interesados en recibir capacitación que les ayude en el desarrollo de estas dos habilidades en el aula, pues son conscientes de que son muy necesarias para los y las estudiantes, y que tomándolas como hilo conductor del programa se podrían desarrollar las otras áreas del Programa, hacer más interesantes las lecciones y con ello se lograría mayor participación de los y las estudiantes, aunque tampoco se explican cómo se podrían trabajar con tantos alumnos dentro del aula, pues dicen que no les alcanzaría el tiempo. Cuando se les

consultó sobre las áreas en las que han recibido capacitación, el porcentaje más alto sigue siendo la Redacción y la Literatura.

- a. En relación con la *capacitación profesional* básicamente es la que recibieron en su proceso de formación universitaria y no tuvieron materias que les permitieran adquirir conocimientos sobre las dos habilidades en estudio.
- b. En relación con la *capacitación personal* el personal es consciente de que debe hacerla pues es muy necesaria, pero el Ministerio no brinda las facilidades para poder desarrollarla pues no les dan los permisos necesarios, además de que casi nunca les llega la información sobre las capacitaciones. Algunos dicen que “si les dan pero sobre Expresión escrita nunca sobre expresión oral y menos sobre comprensión auditiva”.
- c. En relación con la *capacitación contextual* es nula pues al no estar el enfoque comunicativo activo en la práctica, no se ofrece capacitación alguna y es esta precisamente una de las recomendaciones que se harán al ente encargado pues sí se menciona, al menos teóricamente en el Programa de Español para educación diversificada.

Con respecto al análisis y aplicación de la Chi-Cuadrada se presentan los siguientes resultados:

- a. Para las variables Actividades Didácticas, Recursos Didácticos, Técnicas evaluativas versus Año que cursan los y las estudiantes los resultados no son similares. Solo hay una similitud cuando las Técnicas evaluativas son para la expresión oral.

6.2 RECOMENDACIONES

*“El sentido de lo humano se logra
en las redes conversacionales”
Maldonado.*

Con el Enfoque Comunicativo y desde la materia de Español se puede despertar en los y las estudiantes su responsabilidad de ciudadanos que deben desempeñar un papel activo dentro de la sociedad y contribuir con su madurez crítica cuando se incorporen al mundo laboral o al profesional.

De aquí que luego de las conclusiones es pertinente presentar algunas recomendaciones con el fin de que las entidades involucradas en el asunto tomen las medidas pertinentes y se empiece a trabajar ya en el desarrollo de las habilidades de la expresión oral y de la comprensión auditiva tal y como lo recomienda el Enfoque Comunicativo, no solo en la fundamentación filosófica de los programas, sino en la práctica. Lo anterior con el fin de ofrecer a los y las estudiantes que cursan el sistema formal de educación una respuesta de calidad, que tome en cuenta sus necesidades e intereses, más funcional, menos automática y de acuerdo con el momento histórico que se está viviendo, pues es evidente que la misión del Sistema es contribuir con la formación integral del ser humano para que sea capaz de responder de la mejor manera a los problemas que la vida le presentará.

Con este fin también se aporta una Propuesta de lineamientos que contempla factores metodológicos, que permitan al o la docente de Español guiarse en el desarrollo de la expresión oral y la comprensión

auditiva de los grupos de Educación Diversificada, propuesta que se estructuró de acuerdo con las variables trabajadas en la investigación.

6.2.1. Recomendaciones para el Consejo Superior de Educación

- a. Es de vital importancia que el Consejo Superior de Educación inicie la revisión del Programa de Español para educación diversificada (2005) esto con el fin de ajustar la fundamentación filosófica con el desarrollo mismo del programa, de acuerdo con el enfoque comunicativo y tomando como eje el desarrollo de las Competencias Comunicativas.
- b. El Ministerio de Educación, como ente encargado de controlar y fiscalizar el sistema educativo nacional debe iniciar un programa de acompañamiento, a todos los y las docentes en el ejercicio profesional, en la capacitación sobre el enfoque comunicativo desde las competencias comunicativas, dando énfasis a las áreas que no se han trabajado, específicamente expresión oral y comprensión auditiva.
- c. Este plan de capacitación debe establecerse iniciando con el personal Asesor de las diferentes regiones para luego ir estableciendo la red, hasta cubrir todo el país.
- d. Coordinar con la Unidad respectiva, la creación y elaboración de recursos didácticos pertinentes y accesibles, propios de esta metodología, con el fin de ofrecer un banco de materiales adecuado a las necesidades.
- e. Revisar las técnicas evaluativas con el fin de que no sean únicamente sumativas y enfocadas a los y las estudiantes, sino que cumplan con los requerimientos que aporta el enfoque comunicativo.

- f. Coordinar con otros ministerios, con entidades gubernamentales y ONG concursos a nivel nacional que midan el desarrollo de estas habilidades, como se hace con la Expresión escrita.
- g. Elaborar una campaña divulgativa a nivel nacional sobre la importancia de que se desarrollen estas habilidades en el diario vivir.
- h. Formar un ente rector –con amplio conocimiento en competencias comunicativas- que genere políticas de acreditación de los docentes que ejerzan la educación y denegar la continuidad en el ejercicio a aquellos que no califiquen para la labor.

6.2.2. Recomendaciones para las Universidades que participan en la formación de docentes para la enseñanza del Español.

- a. Debe realizarse una revisión de los programas de las diferentes Escuelas o departamentos que tienen a su cargo la formación profesional de los y las docentes de Español, con el fin de incluir cursos que permitan el conocimiento de enfoques como el comunicativo, de las competencias comunicativas, así como el desarrollo de habilidades como la expresión oral y la comprensión auditiva.
- b. Coordinar con el MEP para montar un plan de capacitación en estas temáticas a los y las docentes activos o en servicio que contemple la inserción y el acompañamiento al desarrollo profesional para que los docentes que ya están en el sistema no continúen rezagados.
- c. Coordinar con el MEP o, trabajar en forma independiente, la creación y elaboración de recursos didácticos propios de la

metodología del Enfoque Comunicativo con el fin de ofrecer un banco de materiales adecuado a las necesidades.

- d. Coordinar con expertos internacionales para que impartan talleres y seminarios sobre estas temáticas y así poder enriquecer más el conocimiento.
- e. Constituirse en entes consultivos en materia de competencias comunicativas y del enfoque comunicativo.
- f. Investigar sobre desarrollo y características regionales de la comprensión auditiva, comunicación Kinésica y la comunicación paralingüística.

6.2.3. Recomendaciones para los y las docentes de Español

- a. Solicitar a las Asesorías Regionales capacitación en el desarrollo del enfoque comunicativo, así como en las habilidades de la expresión oral y la comprensión auditiva.
- b. Trabajar en las aulas, con más frecuencia, estas dos habilidades con el único fin de ayudar al estudiantado y motivarlo en su aprendizaje.
- c. Hacer una revisión de las actividades didácticas, recursos didácticos y técnicas evaluativas que emplean en sus aulas, con el fin de que éstos sean establecidos de acuerdo con las necesidades y requerimientos de cada grupo, lo que les permitirá romper la monotonía de las lecciones (bibliotecas físicas y virtuales, instituciones de la comunidad, zoológicos, parques y todo tipo de espacio que brinde información).
- d. Ver en las lecciones de Español una herramienta para interactuar con diversos recursos que permitan crear conciencia social, cultural, política, humana a la luz de la expresión oral, de la comprensión

auditiva, de la literatura y de la expresión escrita, con el fin de facilitar el transitar por la sociedad del conocimiento a la vez que se forjan seres humanos críticos y capaces de llevar las riendas del país en un plazo no muy largo.

BIBLIOGRAFIA

*“La pedagogía de la lengua debe estar centrada en el uso,
debe partir de los usos reales de los alumnos
en situaciones reales de comunicación,
pues es ahí donde surgen los problemas de comprensión
y de expresión, de competencia comunicativa
que deben preocupar a un profesor de lengua”.*
Amparo Tusón

Bibliografía

- Abascal, M. D. y otros (1993) *Hablar y escuchar: Una propuesta para la expresión oral en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Octaedro
- Abascal, M. D (1993) La lengua oral en la enseñanza secundaria. En C. Lomas y A. Osoro. *El Enfoque Comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Acosta, D. (2004) Papel de la evaluación. *Revista iberoamericana de educación*. Editada por la OEI. (versión digital) Recuperado 10/04/07 www.rie.oei.org.
- Agudelo y Flores (2000) *Actividades didácticas* (impreso)
- Aguilar Salas, L. (s.f.) *Hacia un Enfoque Comunicativo*. Recuperado 15/07/07 de [http:// redescolar/ILCE/edu](http://redescolar/ILCE/edu). Mx
- Aguilera Arriaga, S. (2003, marzo) La lectura y la escritura en la escuela. Las dos caras de una moneda. *Observatorio ciudadano de la educación* III(49). México
- Ahumada, P. (2008 a) *Tópicos de evaluación en educación*. Valparaíso: Chile
- Ahumada, P. (2008 b) *Hacia una evaluación de los aprendizajes en una perspectiva constructivista*. Ministerio de Educación, Perú. Recuperado 19/09/08 de www.ciberdocencia.gob.pe.
- Alarcos Llorach, E. (1998) Cómo y cuándo enseñar gramática. *Enseñanza de las lenguas: comunicación y tecnología Actas del I Congreso Nacional de didáctica de las lenguas en el sistema educativo español*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Alvarado, J. (1995) *El proceso de la evaluación de los aprendizajes*. San José, Costa Rica: EUNED
- Antich de León, R. y otros. (1986) Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras. *Pueblo y Educación* (pág. 209-229) La Habana: Cuba

- Arcia, M. y Castellanos, S. (1999) *Reflexiones sobre la enseñanza de lenguas extranjeras*. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos, Cuba
- Argüelles, A. (comp) (2005) *Competencias laborales y educativas basadas en normas de competencia*. Facultad de Psicología. Recuperado 18/02/09 de www.funlam.edu.co.
- Ary, D.L.; Ch. Jacobs; A. Razavieh. 1989. *Introducción a la Investigación Pedagógica*. México, Edición McGraw-Hill Interamericana.
- Aspectos generales de la ejecución del programa de formación en servicio* (2004) Recuperado el 12/09/08 de www.Ciberdocencia.gob.pe/
- Ausubel, D. P; Novak, y Hanesian, (1983) *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México.
- Babbie, E. (1999) *Fundamentos de la Investigación Social* México: Edit. Thomson
- Badilla S., E. (1998) *Aprendices autónomos para la era de la Geoinformación: Implicaciones para la educación secundaria en Costa Rica . La Política Educativa hacia el Siglo XXI: sus bases conceptuales*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública
- Barrantes, R. (2000) *Investigación un camino al conocimiento*. Costa Rica: EUNED
- Barrientos M, R (2005) Tipo de evaluación en el modelo comunicativo. *Revista Iberoamericana de educación*. (versión digital) Editada por la OEI. Recuperado 10/04/07
- Bello, P. y otros (1990) *Didáctica de la expresión oral*. España: Edit. Santillana
- Beltrán, F. (2006) *Desarrollo de la Competencia Comunicativa*. Universidad abierta. Recuperado 10/04/07 de www.universidadabierta.edu.mx. México.
- Benítez, O. (2006) *Desarrollo de la habilidad de expresión oral*. Recuperado 20/11/07 de www.monografías.com
- Berlo, D. (1977) *El proceso de la comunicación: Introducción a la teoría y a la práctica*. Buenos Aires: Edit. El Ateneo

- Brito, A. y Mekler, V. (2000) *La escuela media como institución cultural*. Recuperado 12/5/08 de www.oei.org.ar.
- Bronckark, L. (1996) *La didáctica de la lengua materna en textos de didáctica de la lengua y literatura 9*. Barcelona.
- Byrne, D. (1989) *Teaching Oral English*. La Habana, Cuba: Ed. Revolucionaria
- Caldeiro, G. (2005) Paulo Freire, el último gran pedagogo. *Educación*. Recuperado 19/02/09 de ldoneos.com/index.php/
- Calsamiglia, E. y Tusón, A. (2004) *Las cosas del decir*. España: Edit. Ariel.
- Calsamiglia, E. (1994, abril-junio) El estudio del discurso oral. *Rev. Signos Teoría y práctica de la educación*. (Pág. 18-28)
- Campos, J. (1996) *Fortalecimiento de la expresión oral mediante la utilización del método inductivo*. Facultad de Educación: Universidad de Costa Rica
- Canale, M. y Swain, M. (1980) Theoretical Bases of Communicative Approaches to second language Teaching and Testing *Applied Linguistics* (1).
- Canale, M y Swain, M. (1996, abril-junio) Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos *Rev. Signos* (18) Recuperado 8/04/08 (versión digital).
- Cano, E. (2005) *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Serie: Desarrollo Personal del Profesorado España: Edit. Graó.
- Carbonell, C y Blanco, J. (2003, enero-marzo) *Revista Científico Pedagógica MENDIVE*. [Versión digital]1(2) Instituto Superior Pedagógico (ISP) Pinar del Río, Cuba. Recuperado 8/04/07 de www.pr.rimed.cu/sitios/Revista
- Cárdenas, M. (2004) *Una propuesta didáctica para motivar el interés por la escritura en las clases de ELE*. Universidad de Ciego de Avila. Cuba. Recuperado 11/04/08. www.rie.oei.org.

- Cárdenas, E. (2008) *Instrumentos de Evaluación*. Red Maestros de Maestros. Colombia
- Cardiñanos, G. y Alvarez, G. (2008) *La comunicación oral. Expresión Oral*. Recuperado el 24/04/09 de [www.maix mail/comunicac.verbal exp.oral](http://www.maixmail.comunicac.verbal.exp.oral).
- Casado, M. (2003) *Lenguaje y cultura*. Instituto Cervantes. Recuperado el 25/04/08 de <http://atenas.cervantes.es/biblioteca>
- Casales, F. (2005, marzo-junio) Las variedades diafásicas en el discurso glotodidáctico *Revista de estudios literarios de la Universidad Complutense de Madrid*. Rev. Digital cuatrimestral (29)
- Cassany, D; Luna, M; Sanz, G (1994) La didáctica de la lengua oral *Comunicación lenguaje y educación* N.23
- Cassany, D. (21 de junio, 2010) *Desarrollo de habilidades de comunicación escrita y oral*. [videoconferencia] Instituto Tecnológico de Costa Rica.
- Cátedra UNESCO. (2007) *Freire y la comunicación*. Recuperado el 03/10/2009 de [http// www.infoamerica.org//teoría/freire1.htm](http://www.infoamerica.org//teoría/freire1.htm).
- Cea, M. (1998) *Metodología Cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Edit. Síntesis
- Centro Virtual Cervantes (2002) *Marco común de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Ministerio de Educación Cultura y Deportes, Madrid. Recuperado el 12/03/08 de <http://cvc.cervantes.es>.
- Chavarría, S. y Tovar, F (1998) *La Política educativa hacia el Siglo XXI: sus bases conceptuales*. Ministerio de Educación Pública. San José, Costa Rica
- Choate, J. y Thomas, R. (1989, noviembre) La actividad de escucha estructurada: un modelo para mejorar la comprensión oral *The Reading Teacher*, . pag. 194-199
- Chomsky, N (1975) *Nuestro Conocimiento del Lenguaje Humano: Perspectivas Actuales*. [version electronic] Recuperado el 16/06/2009 de fcl.ksu.ru/issue001/winter.97/ch_es.pdf
- Colás, P. y Buendía, L. (1994) *Investigación educativa*. Sevilla: Edit. Alfar

- Coll, C. (1992) *Psicología y currículum*. Madrid, España: Edit. GRAO
- Comisión Nacional de Transversalidad (2004) *Transversalidad en el currículo educativo costarricense*. Ministerio de Educación Pública: Despacho Viceministro Académico. Costa Rica
- Competencia comunicativa* (s.f.) Secretaría de educación pública OGB. Dirección de coordinación académica. Recuperado el 12/06/08 de [www. Cobach.edu.mx](http://www.Cobach.edu.mx).
- Consejería de Educación de Cataluña (2004) *La Educación en Cataluña* Recuperada el 13/05/2009 de www.gencat.cat/educacio/ - España
- Consejo Nacional de Rectores (CONARE) (2006) *Hacia un modelo educativo para elevar la calidad de la educación costarricense: una propuesta de políticas, estrategias y acciones*. San José, Costa Rica: EUNED
- Contín, S. (2003) Breve panorama de la enseñanza de la lengua en Argentina *La enseñanza de la lengua en Latinoamérica*. Colección TEXTOS N. 32 Barcelona.
- Costa Rica, MEP-PROMECE (1994) *Pertinencia de la Educación Secundaria en Costa Rica. Informe preliminar*. División de Planeamiento y Desarrollo Educativo
- Costa Rica. Programa Estado de la Nación (2007) *Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible 13^{er} Informe*.
- Cuartas jornadas internacionales de educación lingüística*. (2007) UNESCO Recuperado el 05/07/08 de www.fcad.uner.edu.ar.
- D'.Angelo (2001) *Lectura y Vida* [Ponencia]: II Simposio de lectura y vida. Buenos Aires, Argentina
- De la Rosa, M. (2004) *El desarrollo de la competencia comunicativa: Uno de los principales retos en la educación*. Universidad Autónoma de México Recuperado el 12/05/07 de LatinEduca2004.com
- Del Rincón, D. y otros (2000) *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. España: Dykinson
- Demonte, V. (1987) El castellano grandote, rico pero enfermo. *Cambio* 16 (832) Madrid, España

La levedad de un manifiesto *El País* (versión digital) Sección Opinión.
Recuperado el 05/07/2008 de www.iceta.org.

Depresbiteris (2008) *La evaluación en la educación media: la búsqueda de significado para los profesores y alumnos*. Recuperado el 12/08/2009 de www.chilecalifica.cl, 2008

Desarrollo del lenguaje. Recuperado el 10/09/08 de [Http// www.es.org](http://www.es.org).

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructiva*. México: Mac Graw Hill

Díaz-Osorio, J. (2004) *Formación y educación en el contexto de la FUNLAM*. Medellín, Colombia

Díaz-Perea, M. y Caballero-Hernández, M. (2003 enero-dic.) El Desarrollo de las competencias comunicativas *Rev. Docencia e Investigación*. (3) Universidad del Magisterio de Toledo. Recuperado el 10/04/08 de www.UCLM.es

Dobles, C. y otras (2001) *Investigación en Educación*. Costa Rica: EUNED

Doryan, E.; Badilla, E.; Chavaría, S. (1998) Formación de educadores de la era de la Geoinformación o en busca de identidad educativa hacia el 2005 *La Política Educativa hacia el Siglo XXI: sus bases conceptuales*.

Elizondo, A. (1997) *Un nuevo modelo de comunicación* (folleto impreso) (s.n.t.)

Elizondo, M (1997b) *Asertividad y Escucha Activa en el ámbito académico*. México: Trillas. Universidad Virtual ITESM.

Erickson, E (1990) Desarrollo Psicosocial [Versión electrónica] Recuperado el 16/6/2008 de www.cepvi.com/articulos/erikson.shtml

Escandell, V. (2005) *La comunicación*. Madrid: Edit. Gredos:

Fernández, A. (2006) *La motivación docente y su influencia en el desarrollo de la expresión oral*. Recuperado el 20/05/07 de www.monografías.com/motivación docente/

- Fernández, J. (2006, febrero) *Oral Communication: Curso de oratoria moderna*. Recuperado el 10/04/07 de info@oratoria-online.com.ar
- Fonseca, V (1989) *Perfil cognitivo del español en décimo y undécimo año de educación diversificada*. (folleto) Base de datos del MEP-Costa Rica
- Foro de Competencia Comunicativa (oct.2006) Barcelona. Recuperado el 12/11/07 de [www. Cibersociedad. Net/Congreso/Foros](http://www.Cibersociedad.Net/Congreso/Foros).
- Freire, P. (2008) *Pedagogía del Oprimido*. 2^{da} edición. Argentina: Siglo Veintiuno Editores S.A
- Freire, P. (2007) *Pedagogía de la liberación*. [versión electrónica] Recuperado el 11/06/2009 de <http://aprendomat.wordpress.com//paulo-freire-pedagogia-de-la-liberacion>
- Freire, P. (1984) *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo Veintiuno Editores S.A
- Fundación Internacional Talentos para la Vida (2003) *¿Qué son y cómo se evalúan las competencias comunicativas?* Recuperado el 20/04/07 de www.talentosparalavida.com Argentina.
- García, U. (comp) (2008) *Importancia de la Expresión Oral y la Comprensión Oral*. Lima, Perú.
- Generalitat de Catalunya (2004) *Relació de competències bàsiques*. Barcelona. Consell Superior d Avaluació del Sistema Educativ.
- Glosario de Tecnología Educativa (2005) [Versión electrónica] Recuperado el 12/08/2009 de www.peremarques.pangea.org/glosario
- Goleman, D.(1997) *La inteligencia emocional*. Argentina: Edic.B. Argentina S. A.
- Goleman, D.(1999) *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

- Gómez, A. (2004) *Hacia una pedagogía intercultural en la enseñanza del español para hispanohablantes* Florida International University (RMMLA)
- Gómez, C. y Neira, S. (1986) *Antología de Técnicas didácticas* San José, Costa Rica: Edit. Alma Mater.
- Gómez, M. (2004) *Elementos de Estadística Descriptiva*. Costa Rica: EUNED
- Gonzalez , L (2001) Lengua y literatura en Educación Secundaria. *En Signos teorías y prácticas de la Educación* (1) España, págs.. 13-14 [Versión electrónica]
- Gonzalez , L (2001b) *Teoría Lingüística y enseñanza de la lengua*. España: Edic. Cátedra
- González, O. y Flores, M. (1999) *El trabajo docente*. 2^{da}.edic. México: Edit. Trillas.
- Gracida, I. (2003) La enseñanza de la lengua en México *La enseñanza de la lengua en Latinoamérica*. Colección Textos N.32. España
- Guevara, N. (2002) *Apuntes sobre cultura oral y lengua materna*. [Boletín Digital] Año 9 (40). Centro Cultural Poveda. Sto Domingo: Rep. Dominicana. Recuperado el 14/09/07 de www.centropoveda.org.
- Habermas, J. (1989) *Teoría de la acción comunicativa* [versión digital] Recuperado el 4/08/07 de www.paginadefinitiva.com/TeoriadelaaccioncomunicativaJürgenHabermas.
- Hernández, J. (2005) La programación lingüística-literaria. *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI. Universidad de Oviedo.
- Hernández, L. (1993) *El Enfoque Comunicativo y las situaciones de aprendizaje en el Programa de estudios de Séptimo año de Inglés de la educación general básica 1991, en los circuitos 05 y 11 de la provincia de San José*. [Tesis: Maestría]. Universidad Latina de Costa Rica
- Hernández, M. (s.f.) *Investigación sobre Estrategia evaluativa en el Instituto Preuniversitario vocacional de Ciencias exactas*. Cuba.
- Hernández, R. y otros (2003) *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill

Hymes, D. y Gumperz (1972) Hacia etnografías de la comunicación
Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística. México:
UNAM Instituto de investigaciones antropológicas.

Hymes, D (1972) *Communicative Competence and Communicative
Language Teaching*. [version electronic] Recuperada el 07/05/ 2008
de www.monografias.com/competencia-comunicativa.shtml

Instrumentos y Técnicas evaluativas. Recuperado el 11/09/08 de
<http://www.uv.es/filodeducpie/Guía Docente2008-2009>.

Isuami, M.E. (2002) *Primer Simposio Internacional de la SubSede
Universidad Nacional de Cuyo*. Facultad Educ. E y E. Recuperado
el 14/08/07 de www.puentes.gov.ar.

Jiménez, T. (2003) *Las implicaciones del Enfoque Comunicativo funcional
para la enseñanza de la lengua* ED (on line). 10(3) Recuperado el
04/11/07 de www.serbi.luz.edu.ve.

Kamii, C. (s.f) *La Autonomía como finalidad de la Educación*. (fotocopias).
Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica.

Kaplún, M.(1998 a.) Procesos educativos y canales de comunicación en
Comunicar Andalucía, España. Octubre (11) págs.. 158-165

Kaplún, M.(1998 b.) *Una pedagogía de la comunicación* Madrid: Edic. de la
Torre

Kerlinger, FN. 1993. *Foundations of Behavioral Research*. 3 ed. New York,
Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Kotschi, T y otros. (1996) *El español hablado y la cultura oral en España e
Hispanoamérica*. Madrid: Biblioteca Iberoamericana.

La enseñanza de la lengua. Un abordaje interdisciplinario. (2003)
Recuperado el 11/11/08 de [www. Paginadigital/com.ar/](http://www.Paginadigital.com.ar/) Argentina

Lázaro M. (2003) *Una metodología para la caracterización de la
comunicación pedagógica*. Instituto Superior Pedagógico de Pinar
del Río. Recuperado el 04/11/07 de [www.
Upsp.edu.pe/comunicación](http://www.Upsp.edu.pe/comunicación)

- Lenz, R. (1987) *¿Para qué estudiamos gramática?* en Alvarez Mendez, J.M. (1987). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*. Madrid: Akal
- Ley Federal de Educación Argentina (2007) [Versión electrónica]
Recuperada el 09/10/2008 de www.fcad.uner.edu.ar
- Littlewood, W. (1996) *La enseñanza comunicativa de idiomas: Introducción al Enfoque Comunicativo*. Madrid: Cambridge, University Press.
- Lomas, C y Osoro, A. (1993) *El Enfoque Comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Edit. Paidós
- Lomas, C.; Osoro, A. y Tusón, A. (2003) *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Edit. Paidós.
- Lomas, C. (1996, enero-marzo) La comunicación en el aula *Signos. Teoría y práctica de la educación*.
- Lomas, C. (1999) *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. I y II. Barcelona: Edit. Paidós
- Lomas, C. (comp). (2002) *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Edit. Paidós
- Lomas, C. (comp) (2006) *Enseñar lenguaje para aprender a comunicarse 1*
Colombia: Cooperativa editorial Magisterio
- López, B. e Hinojosa, E (2000) *Evaluación del aprendizaje*. México: Trillas
- López, L.E. (1998) *Sobre las huellas de la voz*. España: Ediciones Morata
- López, H. (1997) *La enseñanza del español como lengua materna*. Puerto Rico: Edit. de la Universidad de Puerto Rico.
- López-Valero, A. (1998) Didáctica de la lengua y la literatura en *Didáctica de la lengua para una sociedad plurilingüe del Siglo XXI*. Universidad de Barcelona.
- Lourdes, M. (2004) *Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática*
Ministerio de Educación y Ciencia. España. REDELE (2)

- Lugarini, E. (1995, set-oct) Hablar y escuchar. Por una didáctica del saber hablar y del saber escuchar. *Rev. Signos: Teoría y práctica de la educación.* (14) Gijón
- Maldonado, M.A. (2006) *Competencias, Método y Genealogía.* Bogotá: Ecoe Ediciones
- Maqueo, A. (2005) *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El Enfoque Comunicativo: de la teoría a la práctica.* México: Edit. Limusa S.A
- Marier, H. (1982) *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erickson, Piaget y Sears.* Amorrortu editores. Buenos Aires: Argentina
- Marín, A. (2006) *El buen líder sabe comunicarse.* Recuperado el 04/11/08 de [www Banco.conocimiento/C.C](http://www.Banco.conocimiento/C.C).
- Marinkovich, J. (2003) La enseñanza de la lengua en Chile *La enseñanza de la lengua en Latinoamérica.* Colección TEXTOS N.32. España
- Marqués, P (comp) (2005) *Glosario de Tecnología Educativa* (digital) Recuperado el 26/08/07
- Martínez, A. (2004) *Como preparar una exposición oral en todas las áreas de Secundaria.* (Versión digital) Navarra, Dpto. de Educación. España Recuperado el 04/04/09
- Martínez, G. (2007) *Perfil docente basado en competencias.* Tecnológico de Monterrey, Dpto, de Estudios Humanísticos. Recuperado el 04/11/07 de [http/mty.rtesm. mx](http://mty.rtesm.mx).
- Medios para detectar aprendizajes.* (2007) Ciencia, Tecnología y Sociedad. C.T.S. Chile Recuperado el 12/08/08 de www.geocities.com/evaluación/
- Méndez, I. (1994) *El lenguaje oral y escrito en la comunicación.* México: Edit. Limusa.
- Méndez, E y Zamora, T. (2004) *Enfoque Comunicativo en educación de adultos.* IV Congreso estatal de la Educación Social. Univ. Santiago de Compostela. Recuperado el 04/11/07 de www.eduso.net/archivos/IV Congreso
- Mendoza, A.; López, A. y Núñez, M. (1996) *Didáctica de la lengua / La enseñanza primaria y secundaria.* Madrid.

- Mercau, M. (2005, octubre) El texto argumentativo y la racionalidad argumentativa *Rev Iberoamericana de Educación.* (34/5), UNSI . Argentina.
- Ministerio de Educación de Chile, (2004) *Programa de Educación. Generalidades.*
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, (2005) *Programas de estudio*
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, (1995) *Programas de estudio*
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, 1991) *Programas de estudio*
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, (1979) *Programas de estudio*
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, (1971) *Programas de estudio*
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2008) *Catálogo de Recursos Audiovisuales.* Dirección de Recursos Tecnológicos
- Ministerio de Educación y Ciencia *Problemas generales de la enseñanza media en el mundo actual.* (versión digital) INCE Biblioteca Universia.Net. Recuperado el 12-08-2008 de www.redinet.mec.es.
- Miranda, L. y Villanueva, J. (junio-2009) *Programa de capacitación docente.* Universidad Pontificia de Ecuador, Sede Ibarra. Recuperado el 13-01-2010 de [www.scribd.com/Programa capacitación docente](http://www.scribd.com/Programa%20capacitaci%C3%B3n%20docente).
- Murillo, M. (2008) Acercamientos teóricos para definir la calidad de la enseñanza de la lengua española en la educación primaria costarricense en *Actualidades Investigativas en Educación.* [Rev. Electrónica] 8(1)
pp:1-22 Instituto de Investigaciones en Educación. Univ. de Costa Rica
- Niño, V. (2008) *Competencias en la Comunicación.* 2^{da}. edic. Bogotá: ECOE ediciones.

- Navarro, M y otros (2007) *Implementación de un programa de Certificación de Competencia de Docentes en el contexto de la Reforma Universitaria de la Universidad Autónoma de Nayarit*. Recuperado el 09/10/07 de www.congresoretosyexpectativas.ndg.mx
- Nunan, D. (1988) *Desingning Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press
- Nussbaum, L. (1994, abril-junio) De cómo recuperar la palabra en clase de lengua. *Rev. Signos. Teoría y Práctica de la Educación* 5 (12) pp.45-68
- OCDE (2002) *Proyecto DeSeCo: Definitions et selection des competences. Fondements theoriques et conceptuels. Document de strategie*. Recuperado el 04/11/07 de DEELSA/ED/CERI/CD(2002)
- Olivar, A. (2004) *Psicología de la comunicación* Recuperado el 12/10/07 de www.monografías.com
- Ontoria, A.; Gómez, J. y Molina, A. (2007) *Potenciar la capacidad de Aprender a aprender*. México: Edit. Alfaomega.
- Orti, R. (2006) *Estudio de la competencia intercultural a partir de interacciones orales* Recuperado el 12/07/08 de www.crit.uji.es/ /RobertoOrti/
- Paez, I. (2003, enero) Enfoque Comunicativo y enseñanza de la lengua materna *La enseñanza de la lengua en Latinoamérica*. (32) (pp. 63-67) Barcelona: Grao.
- Paez, M. y Jones, C. (1995) Actualidad y tradición del pensamiento glotodidáctico en *Actas de I Congreso Internacional de didáctica y metodología para el desarrollo de la lengua materna*. Montevideo.
- Pain, A. (1993) *Cómo evaluar las acciones de capacitación*. 3^{era} edic. Barcelona: Editorial Granica S.A.
- Papalia, D.; Wendkos, S. y Duskin, R. (2005) *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. 9^{na} edic. México: McGraw- Hill editores.

- Parra, M. (2005) *Competencias y la comunicación* Recuperado el 04/11/07 de www.compucasa.C./doct.artic/a
- Paricio, M. (2006) Dimensión intercultural en la enseñanza de la lengua *Rev. de Educ. OEI. Instituto de enseñanza secundaria SOMESO*. La Coruña, España.
- Perfiles docentes: Capacidad para formar la excelencia y la competencia* (2007) Recuperado el 12/06/08 de <http://www.unlam.edu.ar/>
- Pérez, A. (1993, enero-junio) La función social y educativa de la escuela obligatoria *Rev. Signos: Teoría y práctica de la educación*. (8).
- Pérez, A. (1999) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Edic. Morata S.L
- Piaget, J. (1999) *De la Pedagogía* Buenos Aires: Paidós
- Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo. (1999) *Los retos educativos del futuro. Estado de la Educación en América Latina y el Caribe*. Costa Rica
- Ramos, R. (1998) *El desarrollo de las competencias comunicativo-lingüísticas y sus alteraciones*. [en línea] Recuperado el 07/02/08 de [Proyecto CAS.respana.es](http://ProyectoCAS.respana.es).
- Redefining the Profession: The Approach of a Government Policy Documento to Teachers in Australia*.(1997) Gobierno de Australia. Recuperado el 12/07/08 de <http://www.sturt.flinders.edu.au>
- Rébola, C. (s.f.) *La complejidad de la estructura textual: Enseñanza de la lengua*. Universidad Nacional del Rosario: Argentina. Recuperado el 11/03/2009 de [www.fchst. Un/pam.edu.ar](http://www.fchst.Un/pam.edu.ar).
- Requejo, J. L (2003) Por una didáctica de las habilidades orales en la educación secundaria obligatoria. *La enseñanza de la lengua en Latinoamérica*. Colección TEXTOS N.32: España
- (s.f) Competencias comunicativas *Revista Interacción*. N.25. Colombia
- Rincón, G. (2002) La enseñanza de la lengua en Colombia *La enseñanza de la lengua en Latinoamérica*. Colección TEXTOS N.32: España

- Rivera, A. (2002) *La enseñanza del idioma: un Enfoque Comunicativo integral en la formación docente*. Costa Rica: Coordinación educativa y cultural centroamericana
- Robles, A. (2007, octubre) *Capacitación a docentes*. Parlamento de Cataluña Recuperado el 07/02/07 de antoniorobles1789@hotmail.com
- Rodríguez, Y. (2004, abril-junio) Fundamentos sociolingüísticos para una pedagogía de la lengua. *Revista Trimestral de Estudios literarios LA CASA DE ASTERION* V.5(19) Universidad del Atlántico, Colombia.
- Rodríguez, G. y otros (1996) *Metodología de la Investigación cualitativa*. Málaga, España: Ediciones Aljibe
- Rojas, M.; García, N. y Fajardo, D. (1985) *Informe final diagnóstico evaluativo de la enseñanza del español en educación diversificada*. IIMEC. Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación.
- Romero, S. (1999): *La comunicación Oral en el aula*. (no publicado) México, DF.
- Rosales, C. (1984) *Didáctica de la comunicación oral*. Madrid: Edic. Nancea S.A.
- Ruiz, A. (2006a) *Universalización de la Educación Secundaria y Reforma Educativa*. San José, Costa Rica: Edit. Universidad de Costa Rica: CONARE
- Ruiz, J. (2000) *Cómo hacer una evaluación en centros educativos*. Madrid: Edit. Nortea
- Ruíz, O. (2006b) *Competencias comunicativas: Proponer y argumentar*. Colombia: Edit. Universidad Cooperativa de Colombia
- Sabino, C. (1998) *El proceso de investigación*. Colombia: Edit. Panamericana
- Sales, L. (s.f) La comprensión, el análisis y la construcción de textos según el Enfoque Comunicativo *Revista Universidades*. Recuperado el 07/02/08 de www.udual.org CIDU. Unión de universidades de América Latina.

- Sánchez, R. y otros (2003) La aceleración de los procesos de producción y circulación de información. *Revista Iberoamericana de educación*. Universidad de Ciego de Avila, Cuba.
- Sánchez, V. (2003) La lengua española en la educación costarricense, redefinición *EL ESPAÑOL DE AMERICA* (3) Actas del III Congreso Internacional de El Español de América.
- Sánchez, A. (1997) *Los métodos en la enseñanza de los idiomas*. España: SGEL
- Sánchez, A. (1999) *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas. Estudio analítico* España: SGEL.
- Saxe, E. (1995) Consideraciones en torno al constructivismo racional en la educación costarricense durante la crisis neoliberal. *La Política Educativa hacia el Siglo XXI: sus bases conceptuales*.
- Serrón, S. (2004) La enseñanza de la lengua en Venezuela La enseñanza de la lengua en Latinoamérica. Colección TEXTOS N.32. España
- Sistema Australiano de Educación y Capacitación*. Report for Colombian Ministry of Education. Box Hill Institute. Recuperado el 10/09/10 de www.Sistema_Australiano_Educac_Capacit.
- Soler, M. (1994, mayo-agosto) *Una experiencia de mejoramiento de la calidad de la educación* en RIE (5).
- Tablas de cotejo* (2008) Recuperado el 12/08/08 de www.scribd.com/doc
- Tusón, A. (1994, abril-junio) Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo en *Signos Teoría y Práctica de la educación*. Núm.12.
- Universidad Nacional de la Mantanza (UNLAM) (2007) *Una práctica profesional reflexiva*. , Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 12-05-08 de www.unlam.edu.ar.
- Universidad Nacional Pedagógica de Colombia. (2003, Abril.) *La integración de las TICS en lenguaje y comunicación*. Colombia. Recuperado el 14/09/08 de www.eduteka.org.

Vega, J. (1998) *Lengua castellana y literatura*. Conserjería de Educación y Ciencia. España.

Vilá i Santasusana, M y otros (2005) *El discurso oral formal*. Edit. Grao: España

Vygotsky, L (1979) *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Ed. Revolucionaria.

[www. Campus_oei.org/juntasdeandalucia.es/](http://www.Campus_oei.org/juntasdeandalucia.es/) agosto, 2006.

Yagûe, A. (2004, junio) Hablando por los codos: enseñar gestos en la clase de español. *Rev. redELE* (1) Recuperado el 08/10/08 de www.mepsyd.es

Zabala, A y Arnau, L (2007) *Como aprender y enseñar competencias*. España: Edit. Grao

Zacharis, J y Coleman, B. (1978) *Comunicación oral: un enfoque racional*. México: Edit. Limusa S.A.

ANEXOS

*La sociedad encarga a la institución escolar
la formación de individuos socialmente competentes,
que se distribuirán posteriormente
en los diferentes escalones de la estructura social*
Tuson

ANEXO 1
ESTADO DEL ARTE

ESTADO DEL ARTE

Se enmarca en los conceptos que sirven de hilo a la investigación: Comunicación y educación, competencias comunicativas, enfoque comunicativo; actividades didácticas, recursos didácticos, técnicas evaluativas y capacitación; todos dentro de un ámbito cronológico de 10 años, específicamente la primera década del 2000, no obstante se presentarán algunos trabajos anteriores a esta época pero que son de vital importancia para el desarrollo del tema en estudio; igualmente todos se ubican en el ámbito hispanoamericano pues el estudio versa en el desarrollo del español como lengua materna.

1.2 Comunicación y educación

La comunicación (leer, hablar, mirar, escribir y escuchar a sus semejantes) es fundamental en el desarrollo diario de todo ser humano y a través de la historia ha trazado los caminos de la cultura; ha marcado su desarrollo y ha dado a conocer cómo es el hombre. La comunicación ha sido el fundamento no solo de la vida social, sino también de su desarrollo y desenvolvimiento; para ello el hombre ha tenido que valerse de la facultad que tiene para comunicarse y utilizar el lenguaje, tanto verbal como no verbal, que en última instancia, ha permitido a los pueblos su evolución.

Berlo, 1977, afirma que aproximadamente ocupa el 80% del total del tiempo de todo individuo y de este porcentaje, la mayoría se encuentra repartido entre las habilidades orales de emisión - expresión oral- y de recepción - comprensión auditiva; que junto con las de expresión escrita, permiten el poder expresar y comunicar lo que se piensa y siente; ambas hacen uso del lenguaje verbal, no verbal y mixto, cuyo propósito fundamental es y será integrar al ser humano en un ser social.

A la luz de esta necesidad de comunicación, en México, la Secretaría de Educación Pública, en 1993, en el Plan y Programa de Estudio para Secundaria dice que el propósito de los Programas de Estudio de Español es lograr que los alumnos se expresen en forma oral y escrita con claridad y precisión en contextos y situaciones diversas, pero esto aún hoy no se cumple.

Soler, 1994, opina que en la actualidad el educar constituye un interés social, no solo para determinados roles productivos sino también para la tolerancia, para la convivencia pacífica y democrática, para la participación ciudadana y para el respeto de los derechos humanos y el reconocimiento de la igualdad entre las personas. Se debe educar para establecer un modelo de persona autónoma desde una concepción profundamente humanista.

El Ministerio de la Educación, en Perú, en 1995, desarrolló una investigación, dentro del ámbito de la comunicación, para medir si la motivación de los y las docentes influye en la expresión oral del alumnado de secundaria, esto con el fin de iniciar el desarrollo del aprendizaje de las Competencias y se concluyó que no se motiva adecuadamente a los alumnos sino que se preocupan más por los contenidos del programa, aspecto que va en detrimento de la formación integral y por ende del desarrollo de las destrezas comunicativas.

La investigadora, por medio de un análisis a los programas de Español del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, ha logrado construir una panorámica de lo que ha sido la pedagogía de la lengua materna en los últimos años, la cual permite visualizar los cambios, pues cada gobierno desea aportar lo propio. Ésta muestra un amplio escenario de lo que ha sido históricamente la enseñanza de la lengua materna y dentro de ella más específico, de la comunicación oral, como factor elemental en el desarrollo y en el mejoramiento de la calidad de vida de todo ser humano y con él, de la sociedad; obsérvese en la siguiente tabla:

Diagrama 1. 1
Panorámica de los Programas de Español MEP-Costa Rica 1974-1995

1 9 7 4	Para el tercer ciclo de general básica se mencionan las áreas de expresión oral y comprensión auditiva enfocadas hacia la forma de presentación personal y técnicas como el simposio, la conferencia y la entrevista. Aspectos de pronunciación que se prestan a error (vocales, hiatos, diptongos) No obstante el 75% del programa está distribuido en contenidos que corresponden al área escrita (gramática) y literatura.
1 9 7 9	Se habla de objetivos de emisión (gramática) y de recepción (redacción) y de literatura con el fin de que el estudiantado lea objetiva y analíticamente. (80% de los contenidos) Como parte de la metodología se divide el año en trimestres y en el primero se ubica la expresión oral, en el segundo la escrita y en el tercero la lectura (literatura) Se plantea como objetivo general que el alumno emita con bastante eficacia mensajes claros, cuya emisión se hará de dos formas: la oral (lectura y expresión) y la escrita, no obstante que para la oral no hay contenidos ni objetivos específicos.
1 9 9 1	Cuando habla de los objetivos de la comunicación oral hace énfasis en que estos objetivos no deben desplazar el estudio de contenidos de la lengua y literatura sino apoyarse en ellos para lograr mejores resultados (85% de los contenidos son del área de la expresión escrita) Dentro de los contenidos para comunicación oral ubican las técnicas de la mesa redonda, el simposio y las discusiones, sin mayores especificaciones.
1 9 9 5	A pesar de que se construye con las políticas hacia el Siglo XXI y que presenta como grandes áreas la producción oral y la comprensión auditiva, sobre éstas no sugiere contenidos específicos ni actividades, excepto las ya mencionadas en programas anteriores sobre técnicas de expresión.

En Costa Rica, Saxe, 1995, afirma que el y la docente, lejos de ser la figura clave en la transformación de la educación; lejos de compartir con estudiantes activos y siendo cumplidores con un sistema educativo, otorgan un mayor peso a la disciplina que a la formación, no solo moral, sino también social, académica, personal, aun a sabiendas del daño grande e irreversible que puede causar esta forma de educación disciplinaria; se han convertido en “una correa de transmisión” de una sociedad patriarcal y excluyente que hace que los y las estudiantes también desarrollen una configuración caracterizada por la unilateralidad y el monolitismo, aspectos nada productivos desde el Enfoque Comunicativo.

De aquí que se diga que los cambios que han sufrido los programas educativos en Costa Rica, específicamente en el área del Español como lengua materna, han sido marcados por esas nuevas concepciones de las ciencias del lenguaje y por los cambios sociales, políticos, ambientales y tecnológicos que han llegado con el devenir de la historia y el que se dio en el 95 no es la excepción.

Desde 1996, LECCO es un grupo de investigadores españoles dedicados al estudio de los procesos de la enseñanza centrada en la comunicación, tanto en la enseñanza primaria como secundaria. Actualmente, son partícipes de que se necesita una escuela más orientadora, que sea capaz de ayudar a cada joven a enfrentar la incertidumbre que le rodea como persona, ciudadano, productor, solidario y capaz de comunicarse con el mundo de manera inteligente. Se debe dignificar la secundaria como organización social en donde los docentes ejerzan su acción y cooperen con la comunidad.

Con la aprobación de la Política Educativa Hacia el Siglo XXI, por parte del Consejo Superior de Educación costarricense, en noviembre 1994, se trató de ver, al menos en la teoría, una forma de enseñanza que debería considerar al estudiantado como sujeto activo, centro del proceso formativo y constructor de su propio aprendizaje, capaz de utilizar el idioma como principal herramienta de la Competencia Comunicativa, de tal manera que todos fuesen futuros líderes que asumieran con éxito el reto social que implica dicha tarea, como participantes activos en la solución solidaria de los problemas. (Chavarría y Tovar, 1998).

Esta política educativa se centra en tres corrientes filosóficas básicas que permiten el desarrollo integral del estudiantado:

- Humanismo (se refiere a la búsqueda de un ser humano con altos valores morales en todos los campos del quehacer.
- Racionalismo: (se refiere a la búsqueda, construcción y reconstrucción del conocimiento nuevo y del ya establecido.
- Constructivismo: (hace la interacción y transformación mutua entre el individuo y el conocimiento)

Dentro de los objetivos que pretende alcanzar esta Política está el “...formar recursos humanos que eleven la competitividad del país, pues se le ve como el elemento clave para el desarrollo económico, social y político del país y la formación de las personas, como partícipes en la construcción de una sociedad justa y equitativa para todos y por ende, necesaria para triunfar así como para fortalecer valores fundamentales que se han ido perdiendo con el pasar del tiempo, ambos dentro de un contexto basado en el patrimonio cultural e histórico, el lenguaje, los valores y los otros actores sociales”(Chavarría y Tovar, 1998, p.1)

Lo práctico de esta política está centrado en seis aspectos fundamentales, todos relacionados entre sí:

- a. Planes y programas que deben constituirse en el norte de los docentes para la utilización de textos, de los recursos didácticos, y evaluación.
- b. Formación, capacitación y educación continua del educador y de la educadora.
- c. Evaluación (diagnóstica, formativa, sumativa)
- d. Recursos didácticos (deben jugar un papel relevante en el proceso de construcción del conocimiento)
- e. Mediación del educador y educadora
- f. Intermediación gerencial

Doryan, Badilla y Chavarría (1998, p. 210) aducen que “El ser un profesional de la educación es quizá una de las tareas más complejas de cumplir puesto que significa desde tratar de comprender el estilo de aprendizaje de cada uno de los estudiantes hasta ser un experto en relaciones humanas y convertirse en puente entre la escuela, la comunidad y ser un profesional cuyo perfil como tal está definido por su constante búsqueda de conocimiento”.

Desde una perspectiva crítica, Azevedo, citado por Brito y Mekler (2000) opina que la escuela secundaria, específicamente, debe responder a los desafíos actuales y ser una educación de calidad. Aunque no es fácil definir qué se entiende por educación de calidad, se tiene que debe ser un conjunto de procesos que básicamente contribuyen a que los alumnos obtengan buenos resultados en sus aprendizajes y se desarrollen humana y críticamente.

Al respecto, el Centro Virtual Cervantes, 2002, p.12, es partícipe de que el hecho comunicativo centra toda su atención en ese papel de los individuos como actores sociales dotados de múltiples identidades, ya que en esta labor establecen relaciones con un amplio conjunto de grupos sociales que unidos definen la identidad.

También explica que es necesario elevar el nivel de competitividad general del estudiantado para lo que es requisito previo aumentar los niveles de calidad del sistema educativo. Los programas en educación diversificada están sobrecargados de contenidos que resultan poco motivadores para el alumnado, con excesivo academicismo, sin sentido por sí mismos.

Sánchez, 2003 dice que la lengua es un sistema homogéneo de reglas que se obtiene a partir del uso lingüístico culto, peninsular, especialmente del texto literario escrito y que ha sido modelo en la enseñanza costarricense como paradigma de corrección idiomática, debe ceder su lugar a lo que es por naturaleza: diversidad de usos, variedades según factores geográficos, socioculturales y estilísticos; en otras palabras, debe recurrirse al modelo sociolingüístico y al concepto de adecuación comunicativa, lo cual se constituye en una nueva perspectiva sobre cómo enseñar el español de Costa Rica.

Cárdenas, 2004 cita a Castro Pimiento (1999) cuando afirma que las dificultades no están en las normativas sino en el o la docente que las aplica, pues no tiene la preparación necesaria para romper con los cánones tradicionales. Se continúa perpetuando la enseñanza de la lengua como si fuera un código cerrado y unitario, tácitamente se acepta que los actos verbales se producen exclusivamente a partir de un sistema lingüístico cerrado.

Igualmente aduce que conversar y trabajar juntos conlleva tanto una labor como un compromiso afectivo-cognitivo de los participantes del proceso. De aquí que cuando el o la docente conversa con el estudiantado no les pide respuestas sino que por el contrario, los orienta y motiva a construir conocimiento progresivamente. Para ello debe recrear las condiciones comunicativas de modo espontáneo, amistoso y natural utilizando enunciados, preguntas abiertas, conversaciones acumulativas que conduzcan a la toma de decisiones independientes.

La educación debe llegar a despertar en el alumnado el sentido crítico ante las actitudes y las relaciones sociales dominantes, lo que contribuirá con su madurez ya que cada sociedad tiene demandas específicas acerca de lo que se espera de la escuela y éstas se vinculan con funciones de socialización de las nuevas generaciones y de programación para sus futuras responsabilidades como adultos dentro de una concreta organización de trabajo y de roles sociales, de aquí que debe verse como un estado de preparación general del sujeto, por lo que es un proceso susceptible de ser moldeado, formado y desarrollado a partir de la intervención pedagógica pertinente (teoría, afectividad y práctica) con una adecuada planificación de los programas.

En materia de enfoques, para Parra (2005) es necesario partir de las perspectivas lingüísticas que han dominado en los últimos tiempos, por cuanto las metodologías sobre el proceso de enseñanza aprendizaje se han visto fuertemente influidas por las teorías, concepciones y análisis de las ciencias del lenguaje, cuando se parte de que el alumnado aprenderá a hablar hablando, a escribir, escribiendo y a leer leyendo, esto bajo situaciones y exigencias de verdadera comunicación.

A pesar de que la finalidad principal de la enseñanza de la lengua materna es dotar al alumnado de los recursos de expresión, comprensión y reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos (MEP, 2005) en el sistema educativo formal se le ha dado mayor desarrollo e importancia a la parte escrita y lo oral se ha quedado rezagado, justificado muchas veces por la falacia de que cuando se ingresa al sistema educativo los niños y las niñas ya saben hablar, en otras palabras, se está confundiendo el “saber hablar” (capacidad para articular) con la capacidad comunicativa que la mayoría de los seres humanos poseen pero no han desarrollado. Conceptos muy diferentes como se verá a lo largo de esta investigación.

Específicamente, para la educación diversificada, el Programa de Estudios (2005, p.9) plantea entre otros, los siguientes objetivos para el área de Español:

- “Propiciar la producción de textos orales y escritos adecuados, tanto en sus niveles lingüísticos como conceptuales”
- “Utilizar en forma adecuada y eficaz, la lengua oral y escrita tanto en aspectos de recepción como de emisión”
- “Favorecer la madurez morfosintáctica para su adecuada aplicación en la producción oral y escrita”
- “Posibilitar el desarrollo de la criticidad ante los diversos discursos, conocimientos y costumbres...”

Todos enfocados a asegurar que el alumnado profundice y ejercite su competencia para utilizar la lengua en forma oral y escrita de manera que pueda expresar sus ideas y opiniones con claridad y precisión, pero, ¿se está cumpliendo en la realidad con esto?

El sistema de enseñanza y aprendizaje que se venía trabajando en Costa Rica a lo largo de los años había hecho de los y las estudiantes sujetos pasivos en el área de la expresión oral, al extremo muchas veces de

no querer externar sus puntos de vista ni defender sus derechos o sonrojarse y hasta sudar cuando se les preguntaba algo que ameritase una respuesta de su parte.

La oferta educativa nacional está orientada a la formación de una ciudadanía que posea conocimientos y destrezas, cultive sus habilidades, investigue y pueda reconstruir el conocimiento para que se incorpore positivamente en el medio social, por lo que este proceso debe fundamentarse en una metodología activa, participativa y promotora del aprendizaje significativo de los educandos; debe brindar a las personas la oportunidad de enriquecer y mejorar su lenguaje oral, de aquí que el Programa de estudios (MEP, 2006, p.13,14) que es el que está vigente, indica en su introducción que "...en el ciclo diversificado el alumno amplía sus conocimientos a la vez que los confronta con el ayer y el hoy, mientras que el profesional encargado del aprendizaje de la lengua materna y de la literatura debe comprender responsablemente la trascendencia de la función que aceptó y tratar de cumplirla. Debe crear la necesidad y el placer de leer y escribir, hablar y escuchar y favorecer estas actitudes con actividades del lenguaje que tengan sentido para ambos participantes".

No obstante lo anterior y luego de hacer un análisis de dicho programa, específicamente de las áreas II y III (Escucha y Expresión Oral respectivamente) se resaltan dos aspectos de fundamental importancia:

- a. El Programa se fundamenta teóricamente en los aspectos más relevantes de las Competencias Comunicativas y del Enfoque Comunicativo, esto siendo coherentes con la Política Educativa hacia el S.XXI, en donde se enfatiza que la interacción verbal es importantísima para el proceso educativo, pero a la hora de desglosarlo no aplica lo mencionado en la teoría.
- b. Está estructurado siguiendo el enfoque tradicional, en *objetivos, contenidos, procedimientos, actitudes y aprendizajes por evaluar*. De éstos solamente serán fijados los contenidos (entendiéndolos como aquellos referidos a actitudes, no se aprenden de manera inmediata) los procedimientos (los que requieren actividades con finalidades claras, en las que el ejercicio continuado de diversas estrategias, técnicas y habilidades constituye el eje) y los aprendizajes por evaluar.

Las tablas. 2, 3 y 4 ilustran lo anteriormente dicho con respecto a las variables que se tratan en esta investigación y cómo son enfocadas en los Programas de Español para Educación Diversificada, en Costa Rica:

Diagrama 1. 2.
Enfoque de las Actividades Didácticas para la Comprensión Auditiva en el Programa de Español Educación Diversificada MEP-Costa Rica

ENFOQUE COMUNICATIVO		
	TEORÍA	PRÁCTICA
	<i>Comprensión Auditiva</i>	
Actividades didácticas	<p>Es importante desarrollar diferentes estrategias de comprensión del lenguaje oral que abarquen niveles de reconocimiento, discriminación, reproducción, reorganización del mensaje, mediante clasificaciones, síntesis, emisión de juicios críticos, comparaciones y respuestas emocionales. Actividades que permitan al sujeto adjetivar la realidad, jerarquizarla y cuestionarla. (p.20)</p> <p>Se deben incorporar actividades para la identificación de falacias y en las que se evalúe la coherencia semántica y la cohesión del texto.(p.23)</p>	<p>Es la II unidad del Programa y la diferencia entre el de X y XI es que el objetivo para X es "analizar" mientras que para XI es "econocer" los diferentes tipos de discurso en noticias, anuncios comerciales, editoriales, noticiarios, videos y el reconocimiento de aspectos fundamentales.</p> <p>Se queda en el nivel teórico, las estrategias de comprensión, así como el conocimiento de aspectos fundamentales se queda en teoría, porque nunca se llega a desarrollar. Las Actividades que permitan al sujeto adjetivar la realidad, jerarquizarla y cuestionarla nunca se enfoca.</p> <p>Con respecto a esta recomendación de actividad, no se menciona nada en el Programa, i para X, ni para XI. El tercer objetivo que aparece en el programa se enfoca en aspectos como "conectores pragmáticos del discurso oral" sin embargo ni el contenido, ni los procedimientos correspondientes se relacionan con él, lo que hace que haya una total incoherencia. En los procedimientos se habla de análisis de mensajes así como de ideología pero en forma teórica y muy general, que no permite al o la docente aproximarse siquiera a lo que se debería perseguir de acuerdo con el Enfoque Comunicativo.</p>

Diagrama 1. 3
Enfoque de las Actividades Didácticas para la Expresión Oral en el Programa de Español
Educación Diversificada MEP-Costa Rica

	ENFOQUE COMUNICATIVO	
	TEORÍA	PRÁCTICA
	<i>Expresión Oral</i>	
Actividades didácticas	<p>Establecer relaciones del texto y otros conocimientos que ya se poseen por experiencias previas, descubrir textos, analizarlos, comentarlos y recrearlos (p.16).</p> <p>Adequar el enunciado lingüístico de acuerdo con el interlocutor y según la situación comunicativa del caso.</p> <p>Trabajar con el orden en que se presenta la información; relevancia de ciertas partes sobre otras; ilación del planteamiento conceptual y expositivo; capacidad para mantener el tema a lo largo del discurso y establecimiento de premisas y conclusiones en una secuencia lógica (p.17)</p> <p>Incrementar el desarrollo del vocabulario frente a la necesidad de nuevos significados y a un amplio repertorio de posibilidades. Conviene el trabajo sistemático con sinónimos, antónimos, gradación de significados, etimologías, familias de palabras. (p.23)</p> <p>Trabajar la elocución con aspectos tales como el ritmo, la velocidad, la proyección de voz, tono, timbre, además de gestos, movimientos y posición corporal (p.18)</p> <p>Promover actividades de C.A y de E.O. que propicien el sentido lúdico. Convertir al hablante en colaborador, personaje creador de proyectos, polemista, relator y creador de nuevas circunstancias y matices de los textos leídos y escuchados. (p.20)</p> <p>Ejercitar en el alumno la organización del mensaje por medio de cuatro operaciones lógicas básicas: análisis, síntesis, actitud, dialéctica y juicio crítico.</p> <p>Desarrollar la capacidad del alumno para argumentar; aquí entra en juego la opinión del otro. Se trata de que tome posición, la fundamente y sostenga ante las otras opiniones. (p. 23).</p> <p>Trabajar el componente morfológico y sintáctico en función de las exigencias de la lectura, expresión oral y escrita.(p. 24)</p>	<p>Con respecto a la Expresión Oral, la formulación de los objetivos, así como los procedimientos son muy generales, poco precisos y teóricos, por ejemplo en el objetivo sobre “aplicar estrategias argumentativas en la construcción de mensajes orales” el procedimiento es “ejercitación del uso de estrategias argumentativas”.</p> <p>Igualmente son muy similares los formulados para X y XI año.</p> <p>No hay coherencia entre algunos objetivos y sus correspondientes procedimientos y menos con los aprendizajes por evaluar.</p> <p>De lo recomendado por el Enfoque comunicativo no se visualiza nada.</p>

Diagrama 1. 4.
Programa de Español Educación Diversificada MEP-Costa Rica
Enfoque comunicativo-Recursos Didácticos y Técnicas Evaluativas
Expresión Oral y Comprensión Auditiva

	ENFOQUE COMUNICATIVO	
	TEORÍA	PRÁCTICA
	<i>Expresión Oral y Comprensión Auditiva</i>	
Recursos didácticos	<p>Para lograr interés gusto o afición estos actos deben ser siempre una aventura; deben descubrirse y descifrarse significados o sentidos múltiples para enriquecerlos y recrearlos. (p.20)</p>	No se desarrolla
Técnicas evaluativas (situación inherente a toda la práctica educ.)	<p>Para evaluar áreas como Escucha y Expresión Oral se deben confeccionar instrumentos de evaluación como listas de cotejo, escalas de clasificación, escalas de apreciación y otros (p, 32)</p>	Muy similar con el planteamiento de los procedimientos, no se visualiza diferencia significativas.
Capacitación	No hay nada al respecto.	No hay nada al respecto.

Escandell, 2005, dentro de esta situación comunicativa que se viene planteando define “comunicarse” como tomar parte en una forma de comportamiento determinado por pautas estables que uno o varios individuos tratan de originar con carácter intencional, no automática ni mecánica.

Por lo anterior, se puede afirmar que en un contexto socio-cultural cambiante, principalmente en las últimas décadas; con un sistema educativo carente de un modelo que oriente su rumbo, como lo dice el Consejo Nacional de Rectores (CONARE) (2006) las reformas e innovaciones se tornan inconexas, por lo que la revisión de las políticas del sistema educativo por parte del MEP es de vital importancia y suma necesidad, pues se venía trabajando en las aulas con principios como los de la década del 60 que se regían por “la letra con sangre entra”, luego en la de los 70, en donde la enseñanza era conductista y memorística, hasta los 90, en donde ya se empezaba a vislumbrar una necesidad de integrar al proceso de enseñanza- aprendizaje la parte constructivista y una visión más globalizada e integral que le dio paso al o la discente para construir el conocimiento de acuerdo con las necesidades inter e intrapersonales, pero de forma pasiva. Hoy es más que urgente una propuesta que mejore la calidad de la educación para contribuir así con la construcción de un proyecto país con una formación humana, para la vida y la convivencia democrática, intelectual y social de los y las estudiantes.

Martínez (2007, p. 5) afirma que “...todos los pueblos transmiten oralmente todo tipo de mensajes. Lo primero que aprenden los niños es a hablar y es lo último que se olvida, los más iletrados saben hablar y comprenden lo que oyen, sin embargo la intervención educativa en esta materia resulta muy escasa y en los programas oficiales apenas se concede atención programada a la expresión oral”.

Desde esta perspectiva se considera de trascendental importancia el indagar cómo es que se está trabajando la Competencia Comunicativa, específicamente las áreas de Expresión oral y Comprensión auditiva en la educación diversificada pública en los colegios de Cartago y si se está cumpliendo su objetivo primordial cual es el ayudar a los y las jóvenes a su integración en la sociedad como ciudadanos críticos, analíticos y conscientes de su papel social.

Es sabido que la educación tradicional proponía un tipo de interacción discursiva lineal y rígida en el aula; pero hoy ha cambiado y en las prácticas discursivas el o la docente permite mayor participación de los y las estudiantes. Sin embargo, aún no se logra ser interactivo, el aula dista mucho de ser un espacio en donde se encuentren verdaderos enunciadores, interlocutores o un entorno en el que tengan lugar verdaderas transacciones comunicativas, pues hay que recordar que el aprendizaje, según Zabala y Arnau (2007) se produce cuando se establecen relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo que ya formaba parte de la estructura cognoscitiva y el nuevo contenido de aprendizaje, llamado por Piaget “conflicto cognoscitivo”.

El eje que va a estructurar este estudio es el de Competencia Comunicativa, específicamente en las áreas de la Expresión Oral y la Comprensión Auditiva, trabajándola desde el Enfoque Comunicativo y analizando las actividades didácticas, los recursos didácticos y las técnicas evaluativas, así como la capacitación de los y las docentes en este campo.

1.2. Competencia Comunicativa

La expresión “communicative competence” en el marco de la lengua materna fue introducida por primera vez por Hymes (1972) cuando se refería a la habilidad de los hablantes nativos para usar los recursos de su lengua de forma que no fueran solo lingüísticamente correctos sino que también social, funcional y culturalmente aprobados.

Se marca que fue después de la Reforma de la Educación Media pues anteriormente ésta giraba en torno a la Redacción, Gramática, Ortografía y Literatura, de acuerdo con estudios de Fernández Lobo, citado por Rojas, García y Fajardo (1985).

Rojas y otros (1985, p.25) en Costa Rica, realizaron una investigación cuyo objetivo era determinar el aprovechamiento y rendimiento académico de los alumnos de Español al finalizar la educación diversificada en las cuatro áreas del programa. Concluyeron que el rendimiento en el área de la escucha era “apenas aceptable” en reproducción, orden y significación, que eran los tres aspectos analizados y en lectura oral era deficiente. Recomendaban que “Convenía reforzar la capacitación de los docentes en cuanto a metodología, técnicas y materiales propios para esta enseñanza”.

De acuerdo con Habermas (1989) la Competencia Comunicativa se compone de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, considerando el concepto integrado de Competencia como la capacidad de poner en práctica de forma integrada en contextos diferentes los conocimientos, habilidades y características de la personalidad que se han adquirido.

Fonseca (1989) hizo un estudio en Costa Rica, sobre el perfil cognitivo del Español en décimo y undécimo año, ordenó los contenidos por temas: comunicación (oral y escrita) gramática y literatura y concluyó que los resultados más altos en solicitud de contenidos programáticos fueron en la expresión oral, no obstante ser los que tienen menos contenidos quizá por la poca importancia que se le daba al tema.

Posteriormente, se concibió como un ejercicio idiomático continuo y correlacionado: escuchar, hablar, leer y escribir; se trabajó con las cuatro áreas claves: la de *emisión* con expresión oral y expresión escrita y la de *recepción* con escucha y lectura tomando como aspectos de apoyo la gramática, la ortografía, la *ortología* y la *prosodia*.

No obstante, Abascal y otros (1993) expresan que lo oral y la comprensión auditiva ocupaban en los Programas de enseñanza de la lengua un espacio secundario por la tradición curricular y porque eran solo instrumentos de ayuda y complemento relajante de lo escrito que estaba respaldado por el prestigio y la didáctica que lo sustentaban, de aquí su interés en que se le debía dar seguimiento al asunto.

A nivel latinoamericano existe la Red ALED (Asociación latinoamericana del discurso, constituida por Venezuela, Argentina, México, Perú y Colombia) y en ella se han gestado algunos proyectos de investigación sobre la orientación de la enseñanza de la lengua materna y el desarrollo de las Competencias Comunicativas; por ejemplo entre 1994 y 1997 se desarrolló “Discurso y Desarrollo de las Competencias Comunicativas: Perspectivas teóricas y metodológicas en educación básica.

La escuela, para Lugarini (1995), no tiene la misión de enseñar a hablar sin más, sino que a la vez que debe ampliar la conciencia del alumno sobre sus propias elecciones lingüísticas y comunicativas y la relación entre estas y la situación, debe también ampliar las capacidades de escucha y de habla en situaciones cotidianas.

El Consejo de Europa (2001), de acuerdo con el C.V Cervantes (2002) analiza la Competencia Comunicativa en tres componentes: el *sociolingüístico* (aspectos socioculturales o convenciones sociales del uso del lenguaje), el *lingüístico* (abarca los sistemas, léxico, fonológico, sintáctico) el *pragmático* (interacción por medio del lenguaje así como todos los aspectos extra y paralingüísticos que apoyan la comunicación). Cada uno de los cuales consta de tres elementos que están comprendidos en planos del campo didáctico, como se observa en la Tabla 5.

Diagrama 1. 5
Análisis de la Competencia Comunicativa según el C.V.Cervantes

Componentes	Elementos	Planos del campo didáctico
Sociolingüístico	Conocimientos declarativos (conceptos: un <i>saber</i>)	Interacción verbal en el aula Enseñanza lingüística Uso cognoscitivo del lenguaje (en la medida en que la lengua oral sirve para canalizar los contenidos de las otras disciplinas).
	- Habilidades y destrezas (procedimientos: un <i>saber hacer</i>)	
	Competencia existencial (actividades-actitudes: un <i>saber ser</i>)	
Lingüístico	Conocimientos declarativos (conceptos: un <i>saber</i>)	Interacción verbal en el aula Enseñanza lingüística Uso cognoscitivo del lenguaje (en la medida en que la lengua oral sirve para canalizar los contenidos de las otras disciplinas).
	- Habilidades y destrezas (procedimientos: un <i>saber hacer</i>)	
	Competencia existencial (actividades-actitudes: un <i>saber ser</i>)	
Pragmático	Conocimientos declarativos (conceptos: un <i>saber</i>)	Interacción verbal en el aula Enseñanza lingüística Uso cognoscitivo del lenguaje (en la medida en que la lengua oral sirve para canalizar los contenidos de las otras disciplinas).
	- Habilidades y destrezas (procedimientos: un <i>saber hacer</i>)	
	Competencia existencial (actividades-actitudes: un <i>saber ser</i>)	

Con la aprobación de la Política Educativa Hacia el Siglo XXI, por parte del Consejo Superior de Educación costarricense, en noviembre 1994, se trató de ver, al menos en la teoría, una forma de enseñanza que debería considerar al estudiantado como sujeto activo, centro del proceso formativo y constructor de su propio aprendizaje, capaz de utilizar el idioma como principal herramienta de la Competencia Comunicativa, de tal manera que todos fuesen futuros líderes que asumieran con éxito el reto social que implica dicha tarea, como participantes activos en la solución solidaria de los problemas. (Chavarría y Tovar, 1998).

Esta política educativa se centra en tres corrientes filosóficas básicas que permiten el desarrollo integral del estudiantado:

- Humanismo (se refiere a la búsqueda de un ser humano con altos valores morales en todos los campos del quehacer.
- Racionalismo: (se refiere a la búsqueda, construcción y reconstrucción del conocimiento nuevo y del ya establecido.
- Constructivismo: (hace la interacción y transformación mutua entre el individuo y el conocimiento)

Dentro de los objetivos que pretende alcanzar esta Política está el “...formar recursos humanos que eleven la competitividad del país, pues se le ve como el elemento clave para el desarrollo económico, social y político del país y la formación de las personas, como partícipes en la construcción de una sociedad justa y equitativa para todos y por ende, necesaria para triunfar así como para fortalecer valores fundamentales que se han ido perdiendo con el pasar del tiempo, ambos dentro de un contexto basado en el patrimonio cultural e histórico, el lenguaje, los valores y los otros actores sociales”(Chavarría y Tovar, 1998, p.1)

Lo práctico de esta política está centrado en 6 aspectos fundamentales, todos relacionados entre sí:

- a. Planes y programas que deben constituirse en el norte de los docentes para la utilización de textos, de los recursos didácticos, y evaluación.
- b. Formación, capacitación y educación continua del educador y de la educadora.
- c. Evaluación (diagnóstica, formativa, sumativa)
- d. Recursos didácticos (deben jugar un papel relevante en el proceso de construcción del conocimiento)
- e. Mediación del educador y educadora
- f. Intermediación gerencial

El Centro Virtual Cervantes (CVC) (2002) afirma que se debe reflexionar sobre la importancia de los factores lingüísticos y extralingüísticos de la comunicación y de las características y competencias individuales de quienes participan en los intercambios comunicativos.

Requejo (2003, p.70) explica lo imprescindible que es desarrollar la competencia comunicativa oral, no obstante agrega que “si se pretende que el aula sea el lugar de comunicación, además de revisar la base teórica, se necesita concretar los contenidos esenciales que constituyen la enseñanza oral y revisar las estrategias de enseñanza, unidireccionales en exceso”.

A la vez afirma que “el profesorado de Español debe repensar su formación lingüística y enriquecerla con las aportaciones de la pragmática, la sociolingüística, la psicología del lenguaje; lo que le permitirá una actitud más receptiva y flexible y que cada vez sea más consciente de que no tiene sentido enseñar la lengua como se aprendió hace unos años porque el alumnado no mejora así su competencia comunicativa” (p.69).

Díaz y Caballero (2003) citan a Pérez (1996) quien la define como el conocimiento que nos permite utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación y en un contexto socialmente determinado. Es un concepto dinámico basado en la negociación de significados entre los interlocutores que se actualiza en un espacio contextualizado o por una situación particular.

Para los etnógrafos de la comunicación “la Competencia Comunicativa es un conjunto de normas que se va adquiriendo a lo largo del proceso de socialización y por ende, está socioculturalmente condicionado” (Lomas y otros, 2003, p. 39).

De aquí que al buscar desde la Competencia Comunicativa la mejora y el enriquecimiento del uso del idioma Español se está contribuyendo a potenciar la identidad de todo estudiante y con ello su dimensión de ciudadano, por lo que se enriquece y formaliza su razonamiento, teniendo como resultado adolescentes conscientes de su desarrollo analítico-crítico, lo que significa también introducirlos en la reflexión y producción del discurso, en su estructura, organización, jerarquización de ideas, valoración y discriminación de argumentaciones, refutaciones y exposiciones.

Díaz y Caballero (2003) dicen que es importante el desarrollo de la Competencia Comunicativa para que los y las infantes sean usuarios de la lengua oral y escrita en situaciones reales de la vida cotidiana. Para ellos y ellas los métodos basados en un enfoque comunicativo son de mucha utilidad.

Estudios colombianos, realizados por la Universidad Nacional Pedagógica (2003) así como D'Angelo y Medina, citadas por Díaz y Caballero (2003) aportan que una de las áreas que más debe estar orientada principalmente al desarrollo de las competencias comunicativas básicas es el área del lenguaje pues no es posible separar el aprender a escribir, leer, hablar y escuchar además de que comunicar significa siempre “decir algo a alguien”.

Enseñar lengua es enseñar a comunicarse y esto implica desarrollar la Competencia Comunicativa que, como lo dice Serrón (2004, p.63) es “...un importante constructo que abarca aspectos multidisciplinares: semióticos (lingüísticos y paralingüísticos) pragmáticos, etnográficos, sociales, culturales, psicológicos (actitudinales y motivacionales)”.

De aquí que se haya tratado de cambiar la *normativa tradicional* fundamentada en la gramática y en los criterios de corrección guiados por la consigna “el arte de hablar y escribir correctamente” (Rodríguez, 2004) y en donde lo que ocurría en la sala de clase difería de lo que realmente hacían con el lenguaje fuera de la escuela, causando un desfase entre los contextos escolares, comunitarios y familiares.

La Competencia Comunicativa Incluye, de acuerdo con el Glosario de Tecnología Educativa (2005) saberes teóricos, habilidades prácticas aplicativas y actitudes (compromisos personales) y las categorías y subcategorías de las actividades comunicativas ofrecen un esquema que trasciende el tradicional modelo descriptivo de las destrezas lingüísticas, el cual se limitaba a la comprensión y expresión tanto oral como escrita; éste está compuesto por:

- a. Los conocimientos declarativos (del mundo, de los valores, de las creencias compartidas por grupos sociales, elementos esenciales para la comunicación intercultural).
- b. Las destrezas y habilidades (prácticas interculturales)
- c. La competencia existencial (visión de uno mismo y de los demás)
- d. Capacidad de aprender (competencia existencias y las destrezas)

Sobre este mismo tópico la Red ALED, en el 2005 concluye las investigaciones “Discurso y desarrollo de las competencias comunicativas en la formación del periodista” e “Interacción social comunicativa del discurso en la educación básica”, ambas como el mismo nombre lo indica enfocadas hacia el desarrollo de las Competencias Comunicativas en áreas específicas del saber humano y profesional.

En Costa Rica el marco jurídico que fundamenta la educación está compuesto por la misma Constitución Política, la Ley Fundamental de Educación y el Consejo Superior de Educación y los tres, después de la Reforma de la Educación Media en 1964, coinciden en que el Estado debe contribuir al desarrollo integral de toda persona, desde el punto de vista del conocimiento, de los valores y de su capacidad productora, con una educación de alta calidad que contribuya a disminuir la brecha social y permita formar un ser humano capaz de comunicarse inteligentemente con el mundo; por lo que la enseñanza de la lengua ha estado marcada por las tendencias teóricas y metodológicas imperantes en el ámbito de los estudios lingüísticos. Los Programas agregan que “...estas aspiraciones no se pueden alcanzar sin una enseñanza de la lengua materna que propicie el desarrollo de las potencialidades del pensamiento, la búsqueda y la competencia comunicativa” (MEP, 2005, p. 11).

Al respecto, los teóricos coinciden en que la competencia lingüística es uno de los pilares de la competencia comunicativa (Ruiz, 2006 b) que necesita de las relaciones interpersonales para su desarrollo, de aquí que ya en la década de los 80 la comunicativa hace su entrada al ámbito escolar en estrecha relación con la concepción de educación para el trabajo, que sostiene que el fin supremo de la labor educativa es educar al hombre para el trabajo y es asumido

con resultados interesantes por países desarrollados como Australia, España, Canadá y Estados Unidos de Norteamérica, a tal extremo que ya hoy se pueden encontrar propuestas de desarrollo y formación profesional estructuradas en torno a las competencias.

Ruiz (2006 b, p. 35) dice que en el ámbito educativo significa “...saber hacer en contexto e implica la articulación y uso de saberes, razonamiento y procedimientos para comprender situaciones y resolver problemas”. Retoma también a García Maldonado, investigador colombiano quien aporta que “la competencia se materializa en la dialéctica sociedad-individuo, en un contexto de experiencias, roles, intercambios, situaciones diversas y complejas, fruto de la sociedad que impone sus reglas”.

Jourdan, citado por Maldonado (2006) define las Competencias Comunicativas como la capacidad que tiene el ser humano de, emitir y recibir potencialmente, una comunicación adecuada a los medios y a la situación sin quedar sujeto a los estímulos de dicha situación.

Beltrán (2006) dice que esta introducción es bueno estimularla dentro del proceso evolutivo de consolidación de pensamiento abstracto-formal, a lo largo de la secundaria (17 años de edad), de acuerdo con las etapas del desarrollo del pensamiento formal de Piaget; ya que la Competencia se puede abordar desde dos niveles:

El intraindividual: que corresponde a la facultad humana de adquirir y usar el lenguaje; por ende, relacionado con la competencia lingüística en donde importa el saber.

El interindividual: que corresponde al papel que juega la interacción social en la construcción de la competencia comunicativa y es importante el saber hacer.

Al ser la Competencia Comunicativa el resultado de la suma de la competencia lingüística (conjunto de reglas abstractas y sociales que configuran el sistema idiomático) y la competencia pragmática (conjunto de conocimientos y habilidades que hacen posible el uso adecuado de la lengua, su realización práctica) determinadas líneas lingüísticas y pedagógicas abogan por entronizar al texto como la unidad comunicativa por excelencia. No obstante, hay que cuestionarse en buena lógica si a pesar de considerarse didácticamente imprescindibles y teóricamente muy atractivos se está frente a tradicionalismos.

Para la Fundación Argentina de Talentos para la Vida la función de la escuela es favorecer el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas del alumnado de manera que se constituyan en hablantes competentes, por lo que los define como aquellos que logran tanto producir como interpretar enunciados adecuados a la situación en la que participan, utilizando la lengua como herramienta y adaptando su lenguaje a la situación.

De acuerdo con los programas de Español y los factores analizados desde el enfoque comunicativo, es claro que la interacción verbal es sumamente importante para cualquier proceso educativo y el sistema debe concederle al español como disciplina un lugar privilegiado en todos los niveles de la educación general básica y el ciclo diversificado, así como que el profesional que desempeña el papel de mediador ha de comprender la trascendencia de la función que acepta y debe tratar de cumplirla responsablemente.

Fernández (2006) autora cubana, dice que más que una habilidad o capacidad, la Competencia Comunicativa es un fenómeno que va más allá de la eficacia de los conocimientos, hábitos y habilidades que intervienen en la actuación personal en situaciones de comunicación. Trabajar en Competencias Comunicativas significa abordar elementos de las dos esferas básicas de la personalidad, tanto la motivacional afectiva como la cognitiva instrumental. Es tener una orientación psicológica favorable a la relación humana y al dominio de un saber científico, de habilidades, procedimientos y técnicas que facilitan la eficiencia en el proceso de comunicación interpersonal.

El trío integrado por las habilidades comunicativas, los estilos de comunicación y la competencia comunicativa debe ser tratado en la relación que los une armónicamente y les da sentido, coherencia y complementación; les permite expresarse en la calidad de la planificación, la ejecución y los resultados del acto comunicativo.

La Competencia Comunicativa representa una síntesis singular de habilidades y estilos que se emplean acertadamente por el sujeto en consonancia con las características y exigencias de los participantes y contextos donde tiene lugar la comunicación.

La Política Educativa hacia el Siglo XXI, que es la que actualmente está guiando el sistema educativo costarricense, es consciente de que la interacción verbal es sumamente importante para cualquier proceso educativo por lo que profesa que la educación formal brinde a las personas oportunidades de enriquecer y mejorar su lenguaje oral, promueva una formación que permita discernir y comunicarse inteligentemente con el mundo y ser flexibles y críticas.

De acuerdo con lo anterior las políticas actuales, de acuerdo con el Programa de estudio, enfocan que desde el ejercicio o actividad de la producción textual se deben trabajar la lectura, la comprensión auditiva, la expresión oral y la escrita, con una metodología activa, participativa y promotora del aprendizaje significativo, dejando de lado la orientación instrumental o lineal y promoviendo una participación inteligente e integradora que permita resaltar las dimensiones socioculturales y éticas que desde ellas se puedan abarcar, objetivos también de las Competencias Comunicativas.

1. 3. Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo se organiza en torno a funciones comunicativas que el o la estudiante debe conocer, de aquí que sea lo más adecuado para desarrollar un currículo relativo a la enseñanza del idioma y la consecución de una comunicación eficaz en cualquier situación comunicativa (Canale y Swain, 1996), por eso es fundamental que parta de las necesidades de comunicación del o la aprendiz y darle respuestas. Por lo anterior, se dice que abre una perspectiva más amplia sobre la lengua, porque la considera no solo en función de sus estructuras (gramática y vocabulario) sino también en su funcionalidad comunicativa, centrada en un modelo más dialéctico (Littlewood, 1996).

El Enfoque Comunicativo también se define como el conjunto de asunciones valorativas en relación con la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza de la lengua materna y la literatura, por lo tanto, en él la

comunicación se convierte en la base del aprendizaje y enseñanza de la lengua, donde el objetivo principal es que “los alumnos desarrollen capacidades de uso de su lengua en cualquier situación en que se puedan encontrar”.

Está íntimamente relacionado con la metodología y sus aplicaciones didácticas en el salón de clases, de aquí que propiamente en la materia de Español y desde la lectura, la escucha, la expresión oral y la escrita, se vea como un proceso de producción textual en donde interviene el componente motivacional, *con la intención y propósito del usuario*; el conceptual, *con los conocimientos*; el lingüístico, *con la organización de los dos anteriores* y en donde entran también subcomponentes como el pragmático, el discursivo, el semántico, el léxico y el rotacional y locutivo.

Según Roméri, citada por Sales (s.f) la aplicación de este enfoque se basa en tres principios teóricos:

- El lenguaje como sistema de signos que participa en la comunicación humana.
- Las relaciones pensamiento-lenguaje
- La unidad del contenido

Centra su atención en el alumno como un sujeto interactivo por lo que el aprendizaje resulta significativo y vivencial, propiciando con esto el tratamiento integral de la personalidad bajo una metodología que se basa en tres componentes funcionales: - comprensión, - análisis y -construcción, los que han de manifestarse en estrecha relación en cada clase, no obstante, uno de ellos ejerce el papel rector, según sea el objetivo que se desee alcanzar.

En Mendoza, del 95 al 99 esta transformación educativa tuvo un especial enfoque pero por razones económico-sociales se empezó a deteriorar, no obstante la capacitación docente estuvo orientada hacia el desarrollo de estrategias de análisis textual y discursivo en lengua oral y escrita, haciendo énfasis en la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa, mas fueron visiones parciales de los contenidos que los y las docentes no podían integrar globalmente porque los desconocían. Se proponía un cambio sin haber asimilado los conceptos que justificaran dichas estrategias metodológicas.

El Departamento de Educación de Puerto Rico propuso, a partir de 1994, el Modelo Comunicativo como alternativa para la enseñanza del Español, con el fin de trabajar el desarrollo de las destrezas comunicativas de los estudiantes ya que los métodos utilizados hasta el momento no habían resultado efectivos para desarrollar un dominio adecuado de las destrezas necesarias para la Competencia Comunicativa.

En ese mismo país, según María Vaquero, citada por López (1997) los estudios de lingüística aplicados a la enseñanza de la lengua materna se centran también en esta década y en la de los 90, no obstante ya desde el 68 se observan análisis teniendo en cuenta tanto los estudios orientados a la planificación curricular y pedagógica, como los hechos desde la perspectiva de la lingüística aplicada.

López (1997) dice que el objetivo fundamental de la enseñanza de la lengua debe ser el favorecer en el alumnado el dominio de todos los recursos de ésta para expresarse y comunicarse en cualquier situación que la vida le plantee y que para poder alcanzarlo es necesario el desarrollo de la Competencia Comunicativa que se puede lograr desde el Enfoque Comunicativo.

La reforma Argentina en el área de la lengua creció bajo el Enfoque Comunicativo, por ejemplo, los documentos de la Dra. Arnoux (1996) que plantean la necesidad de un aprendizaje social de la lengua y el desarrollo de estrategias pragmáticas y el de la Dra. Avalós (1996) que avanza sobre la concepción del lenguaje humano como estructurador del pensamiento e instrumento para el conocimiento y la construcción social del hombre y aporta que la enseñanza de la lengua ya no puede ser tan solo un contenido para la escuela sino que tiene que convertirse en un contenido transversal que guía la construcción y el abordaje de cualquier tipo de conocimiento; ambos citados por Isuami (2002).

Rincón (2002) dice que en Colombia las políticas que ha ido adoptando el Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la lengua han estado marcadas por las tendencias teóricas y metodológicas imperantes en el ámbito de los estudios lingüísticos. Oficialmente, se pasó de la gramática normativa tradicional a la gramática generativa transformacional, luego al enfoque semántico comunicativo y actualmente a un enfoque que privilegia la significación, el enfoque comunicativo.

Requejo (2003) es del criterio que se necesita crear, recrear o simular en el aula, o propiciar fuera de ella, situaciones de comunicación que ayuden a los alumnos y las alumnas a desarrollar también su competencia pragmática, es decir a ser capaces de entender tanto lo que las palabras dicen como lo que los y las hablantes quieren decir, no obstante los contenidos curriculares de lo oral no están aún suficientemente elucidados.

Todavía no se han asentado procedimientos tales como abrir y cerrar una exposición, formas para intervenir en una conversación, selección de argumentos y contra-argumentos, procedimientos para negociar y técnicas de comprensión auditiva. Faltan estrategias de planificación, desarrollo y evaluación de las actividades. Es importante resaltar aquí el concepto de “escuela activa” que utilizaba Piaget (1999), quien

decía que las materias que se enseñan a los niños no tienen que ser impuestas desde afuera, sino redescubiertas por el propio alumno, de acuerdo con sus necesidades reales e inmediatas mediante una investigación verdadera y una actividad espontánea, en otras palabras, “actividad” se opone a “receptividad”.

Sánchez (2003) opina que en Costa Rica se ha manejado de manera vaga e imprecisa el concepto de Enfoque Comunicativo (ya presentado en las políticas de Hacia el Siglo XXI). En ocasiones entre los y las docentes de Educación Media se ha interpretado como otra etiqueta para la enseñanza, sin mayores diferencias con los anteriores enfoques, o bien, se ha incomprendido a un grado tal que se le considera como una orientación pedagógica que se opone a la enseñanza de la gramática y la literatura, visión que la investigadora también ha percibido a lo largo de su experiencia profesional.

Marinkovich (2003) aporta que la formación general en Chile incluye nueve sectores de aprendizaje entre los que se destaca el de lengua castellana y comunicación que propone desarrollar al máximo las capacidades comunicativas de los estudiantes desde el Enfoque Comunicativo para que puedan desenvolverse con propiedad y eficacia en las variadas situaciones de comunicación que deben enfrentar. Este proceso se organiza en una secuencia establecida de acuerdo con el grado de complejidad de los discursos orales y escritos.

Al mismo tiempo se ha considerado la formación permanente del profesorado y un proyecto para mejorarla, propiciado por el Ministerio de Educación desde el Enfoque Comunicativo y salido del seno de los mismos formadores; se desarrolla en forma gradual en estructuras como la de los grupos profesionales de trabajo, comunidades profesionales de docentes que tienen un espacio, un tiempo de reflexión, sobre sus prácticas pedagógicas en el interior del liceo, llamados seminarios didácticos y así se sigue construyendo la red hasta llegar al nivel comunal o provincial lo que permite darle sustentabilidad al desarrollo curricular.

A la luz de estos cambios la asignatura de lengua se transforma en “lengua castellana y comunicación”. Sin embargo, esto no tiene asidero sino se favorece el desarrollo de las competencias comunicativas por medio del enfoque comunicativo y una de las dificultades que se ha enfrentado es en el campo de las prácticas pedagógicas, desafío que supone que los docentes se perciban como sujetos de práctica y que se movilicen hacia una toma de posición respecto de su propio quehacer. Además de una cultura audiovisual en la que se hayan sumidos los estudiantes, lo que ha provocado un gran desajuste entre una generación alfabética (docentes) y una audiovisual e informática (estudiantes).

Contín (2003, p.37) dice que “En el año de 1997 La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación de la Ciencia y la Cultura realizó un estudio comparativo de los programas curriculares de lengua y literatura en veintitrés países de Iberoamérica centrado en el tramo de 14 a 17 años, nivel medio de escolaridad y se halló como constante la alusión a la importancia del Enfoque Comunicativo en el estudio del lenguaje. Pero, paradójicamente se encontraba de manera ecléctica una amalgama de enfoques constructivistas y enfoques centrados en la norma y en la acumulación nemotécnica de definiciones gramaticales”

Gracida (2003) aporta que con la enseñanza de la lengua en secundaria se plantea la necesidad de asegurar que los estudiantes profundicen y ejerciten su competencia comunicativa para utilizar el español de forma oral y escrita, así como que desarrollen las capacidades de expresar ideas y opiniones con precisión y claridad.

No obstante, el número de horas de español se reduce en comparación con la primaria. El enfoque didáctico de la enseñanza de la lengua es el Enfoque Comunicativo tal como queda registrado en las consideraciones que aparecen en los documentos oficiales pero, en la práctica se observan serias contradicciones, es evidente el choque entre lo que se enuncia y lo que se hace.

Parte de esta problemática se le achaca a la formación del profesorado que ya no solo deberá estar actualizado en su disciplina, sino también en saberes pedagógicos y didácticos que le auxilien en el logro del equilibrio.

Ella continúa diciendo que en México en cuatro décadas ha habido tres reformas educativas y los resultados aún llenan de desaliento porque la realidad del Enfoque Comunicativo se confronta con la falta de capacitación de los docentes, con prácticas añejas difíciles de dejar, además de una sociedad que lee poco y escribe menos.

Rodríguez (2004) dice que conversar y trabajar juntos, todos los participantes del proceso pedagógico en el aula, conlleva una labor y un compromiso afectivo, cognitivo y cognoscitivo de pensamiento que no anda nada lejos del de Piaget (1999) cuando decía que “el aprendizaje solo puede desarrollarse de modo fructífero cuando en el interior de la clase hay una vida social auténtica” como lo procesa el Enfoque Comunicativo.

Un buen número de estudiosos de la teoría de los actos del habla parte de la hipótesis de la existencia de una relación estrecha entre los aspectos lingüísticos y las condiciones o circunstancias de la interacción. Toda vez que por tratarse de un componente de la actividad social la comunicación a través de la lengua solo puede comprenderse si se le estudia como una parte de la totalidad de las actividades sociales y se le contextualiza situacionalmente, o sea con los datos y circunstancias que rodean el enunciado en el momento de

su emisión, puesto que el significado no resulta solo de lo meramente lingüístico, sino que se desprende también de las circunstancias en las que se produce una determinada expresión.

El hablante por su naturaleza es conocedor de registros que le permiten desenvolverse adecuadamente según las diferentes situaciones concretas de comunicación; pero para lograr que esto se dé hay que, entre otras actividades, eliminar los prejuicios de educadores y alumnos, despertar actitudes de lealtad y orgullo hacia las variedades lingüísticas costarricenses lo que facilitará una metodología desde el Enfoque Comunicativo.

Esta situación no es particular de Costa Rica, la difusión e investigación en el campo de la enseñanza de la lengua materna empieza a surgir en la década de los ochenta en España con la aportación de diversos estudiosos al campo de la didáctica tales como Carlos Lomas quien dice que las ciencias del lenguaje han evolucionado muy rápidamente siendo muy significativo el auge de las corrientes sociolingüísticas y pragmáticas; Amparo Tusón, quien afirma que el hecho lingüístico se ha convertido en un tema de gran interés para muchas disciplinas que se sitúan dentro del ámbito de las llamadas ciencias humanas y sociales; Andrés Osoro e Isabel Solé.

Martínez (2004, p. 6) dice que “...una de las dificultades con las que se enfrenta el alumnado para alcanzar los objetivos académicos proviene de la carencia de las habilidades expresivas necesarias para ello”, de ahí que el departamento de Educación de Navarra, España se haya propuesto como objetivo prioritario que el alumnado adquiera y afiance las capacidades expresivas básicas necesarias para el aprendizaje, por lo que el primer paso será ayudar al profesorado en la tarea de enseñar a sus alumnos a expresarse correctamente en forma oral y a utilizar con propiedad el lenguaje formal; pues es la Escuela la llamada a ocuparse de que sus alumnos se formen en un uso práctico de la lengua al cual no van a tener acceso de otro modo.

Otros, como Serrón (2004), estudian también el significado literal y el significado del contexto. Él explora las posibles relaciones entre lo que se expresa y el contexto en el cual se produce. Para él el significado y la determinación de su condición de verdad se vuelven posibles gracias al conjunto de suposiciones y prácticas con que cuentan los hablantes, los actos del habla pertenecen tanto a la semántica como a la pragmática. También afirma que la enseñanza de la lengua en Venezuela está marcada por la noción de ejes transversales y en ese contexto el eje lenguaje funciona en dos planos: como eje transversal y como área académica. A la vez, se integra con el eje Valores, con el que forma parte del objetivo educativo de desarrollo integral de la personalidad a través de dos de sus funciones básicas: favorecer y potenciar la actividad comunicativa y permitir la representación y el entendimiento del mundo y la realidad.

En este país sudamericano ya a mediados de los noventa aparecen cambios en los libros de texto para primaria y media, así como en Argentina y en menor medida, según Maqueo (2005), estudiosa mexicana, en el resto de Hispanoamérica.

En el marco de la Ley Federal de educación argentina, Fernández (2006) investigador argentino, presenta un estudio sobre la comunicación oral y la preparación que los y las docentes de su país tienen al respecto, el cual concluye con la afirmación de que el 90% carece de preparación y entrenamiento en este campo específico.

En este mismo marco se propone la enseñanza y el aprendizaje de la lengua desde un enfoque comunicativo y funcional concibiendo las ciencias del lenguaje y la didáctica de la lengua desde la intersección de diversos campos disciplinares centrados en el estudio de distintos aspectos del uso lingüístico, no obstante, la evaluación de la calidad educativa en el área por parte del Ministerio de Cultura y Educación revela que una gran mayoría evidencia serias dificultades para comprender y producir textos y reflexionar sobre su propia lengua.

El desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas: hablar, escribir, leer y escuchar se convirtió en el centro de los desarrollos curriculares. Pero éste, perdió de vista las dimensiones socioculturales y éticas e incluso políticas y es así como en los últimos documentos oficiales se empieza a poner el énfasis en la significación, pero pese a toda esta teoría las prácticas pedagógicas no han cambiado sustancialmente, en el hacer sigue predominando el énfasis en aspectos formales e instrumentales del lenguaje. Todo esto se ve claramente reflejado en los resultados de las pruebas que elabora el Instituto colombiano para el fomento de la educación superior con el fin de evaluar la competencia comunicativa, en donde los evaluados reconocen fragmentos, comprenden y reconocen el significado contextual del vocabulario pero tienen dificultades para inferir integral o constructivamente el asunto y el propósito.

Ante la panorámica de una evolución de las Ciencias del lenguaje en donde lo que se plasma es la necesidad de romper paradigmas y esquemas y que el ser humano comprenda que la unidad básica de la lengua no es la frase ni la oración, sino el texto argumentativo con una escritura comunicativa, creativa pedagógica y terapéutica; con un trabajo centrado en el proceso de enseñanza aprendizaje del español y por consiguiente la comunicación oral; es que se debe integrar la totalidad de las actividades sociales y esto es función urgente del sistema educativo formal, como encargado de la formación integral de los individuos de la sociedad.

Debe favorecerse el dominio práctico de los recursos para expresarse y comunicarse en cualquier situación, relacionando el contexto con lo que se dice, toda vez que también se debe revisar la preparación académica que el cuerpo docente debe poseer en esta área; ya que la finalidad última deberá ser en todo momento la de desarrollar, mejorar, ampliar y profundizar la competencia comunicativa, entendida como aprendizaje de un saber para la vida; de aquí la necesidad del enfoque comunicativo y el analizar su práctica en las aulas costarricenses.

a. Actividades didácticas, recursos didácticos, técnicas evaluativas y capacitación de los y las docentes

El Enfoque Comunicativo requiere de una metodología muy particular ya que se hace necesario las explicaciones que ayuden a racionalizar las ideas que lo sustentan, así como los relatos que permitan vivirlo.

Se puede decir que con respecto al tema del Enfoque Comunicativo para atender el desarrollo de las Competencias Comunicativas ha habido investigaciones desde la década de los 70 a lo largo de todo el Continente Americano y de España y su importancia trascendental radica en lo que es el desarrollo social del individuo, visto en el sistema educativo desde el campo de la enseñanza de la lengua materna y en Costa Rica a pesar de que se es consciente de la función del Estado como formador del desarrollo integral de las personas y de que se ha estado a la mira de esas tendencias teóricas y metodológicas par empatar lo teórico con lo real, no se ha podido concretar en áreas como la de la expresión oral y la comprensión auditiva, al menos en educación diversificada, población a la que se enfoca este estudio.

Isumi (2002) aporta que en el siglo XXI la formación de los docentes y el trabajo en las aulas debe contemplar nuevos paradigmas que hasta ahora solo están en el ámbito de algunas investigaciones universitarias, fuera del alcance de la mayoría de los y las docentes y uno de ellos es el Enfoque Comunicativo. La didáctica de la lengua, en cuyas manos está la calidad de la educación, no ha incorporado sistemáticamente el Enfoque en su curriculum, por lo que aún permanece fuera de las aulas, sin darse cuenta, como dice CONARE (2006, p.140) que es prioritario un cambio en educación, ocupándose principalmente de los educadores y las educadoras y de su urgente actualización. “Esta formación y capacitación debe ser un programa permanente que represente el trabajo conjunto de las instituciones formadoras y del Ministerio de Educación Pública y que responda a modalidades individualizadas y socializadas de construcción y reconstrucción del conocimiento”.

En situaciones cotidianas, el enfoque comunicativo considera que la realidad social se construye mediante el diálogo y la interacción entre las personas, de aquí que, de acuerdo con Méndez y Zamora (2004, p.16) los siete principios que caracterizan esta metodología son:

“Diálogo Igualitario: las diferentes aportaciones de las personas se consideran en función de la validez de sus argumentos, en lugar de valorarlas por las posiciones de poder de quien las realice. Los diversos comentarios que van surgiendo no son clasificados por mejores o peores sino apreciados como diferentes. El diálogo se va construyendo a partir de esas aportaciones. De este modo aprenden tanto alumnos como profesores; dejando los primeros de ser receptores pasivos de conocimientos.

- **Inteligencia Cultural:** todas las personas tienen las mismas capacidades para participar en un diálogo igualitario, aunque cada una pueda demostrarlo en ambientes distintos; eso significa que todas las personas tienen inteligencia cultural; es decir, tienen unas capacidades de lenguaje y acción que pueden ser desarrolladas a través de sus interacciones.

- **Transformación:** el aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre la gente y su entorno; estas transformaciones son igualitarias, ya que son resultado del diálogo.

- **Dimensión Instrumental:** El aprendizaje dialógico abarca todos los aspectos que se acuerdan aprender; incluyendo el aprendizaje instrumental de aquellos conocimientos y habilidades que se considera necesario poseer.

- **Creación de sentido:** resurge cuando la interacción entre las personas es dirigida por ellas mismas. En el coloquio tienen cabida las vidas cotidianas de los participantes; los estilos de charla de las cafeterías, mercados, domicilios o fábricas son incluidos en la interacción; pero a la vez lo aprendido en las sesiones revierte en esos ambientes.

- **Solidaridad:** Las prácticas educativas igualitarias se fundamentan en concepciones solidarias. Están abiertas a todo tipo de personas, sin ninguna barrera económica o de titulación escolar.

- **Igualdad de diferencias:** el aprendizaje dialógico se orienta hacia la igualdad de las diferencias, afirmando que la verdadera igualdad incluye el mismo derecho a toda persona a vivir de forma diferente”.

Le Boterf (2000), citado por Cano (2005) aporta que la o el profesional en docencia, que busca contribuir con el desarrollo de las competencias comunicativas en los y las estudiantes debe saber aprender así como actuar y reaccionar con pertinencia, toda vez que también debe combinar y transferir los recursos didácticos propios con los del entorno y saber comprometerse.

Los y las docentes han pasado de ser el centro del proceso educativo, como transmisores de la herencia cultural a estimuladores del aprendizaje, como los llama Estebaranz, citado por Cano (2005), enlazando el modelo práctico con el reflexivo.

Con respecto propiamente a las estrategias metodológicas dentro del Enfoque Comunicativo se tiene que se aplican desde el área cognitiva y el área lingüística pero también deben visualizarse de manera global y no independientes; de tal forma que tanto las actividades, como los recursos y las técnicas evaluativas deben estar coordinadas. Estas serán definidas ampliamente en el Marco teórico de esta investigación, pero para efecto de este apartado se pueden significar como:

1.4.1 Actividades didácticas: Son las ejercitaciones que diseñadas y planificadas; tienen como finalidad que los y las estudiantes logren detenidamente objetivos propuestos.

Nussbaum (1994, p 129) dice que “...no existen actividades específicas para evaluar el uso oral y la capacidad de reflexión sobre éste pues es útil cualquiera que parta de las necesidades de los estudiantes y que tenga claramente definidos sus objetivos, lo que le permitirá también avanzar a su ritmo”.

Las tendencias actuales llevan a considerar, así mismo, que las actividades son: el medio para movilizar el entramado de comunicaciones que se pueden establecer en clase. Las relaciones que ahí se crean definen los diferentes papeles del profesorado y el alumnado. De este modo, las actividades, y las secuencias que forman, tendrán unos y otros efectos educativos en función de las características específicas de las relaciones que posibilitan.

Las actividades didácticas abarcan tanto las actuaciones del docente y del alumno como las interacciones que de ellas se deriven. La manera de relacionarse en clase y el grado de participación de docentes y alumnos estará en función de la concepción del aprendizaje que se maneje. Su planificación está centrada en la interacción de los contenidos, los ejes transversales, el docente y el alumno y están inmersas en los procesos didácticos, contribuyen al logro de las competencias, a la construcción de los aprendizajes por parte de los alumnos y favorece la función mediadora del docente” (Agudelo y Flores, 2000, p.40)

García (2008) deja ver que el aprendizaje de la expresión oral y la comprensión auditiva requiere constante práctica por lo que las actividades deben ser frecuentes y variadas y presentarse en forma clara para que el estudiante sepa qué se espera de él. Pueden ser actividades como las siguientes:

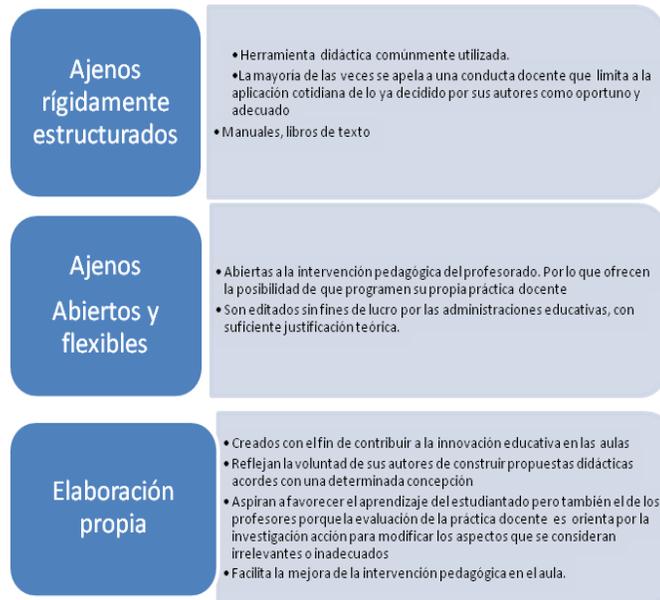
- a. *Actividades de microaprendizaje:* para ser desarrolladas con la única finalidad de detectar errores. Tienen corta duración (5 a 10 minutos). Se insertan en las sesiones de aprendizaje destinadas a otros propósitos. Su objetivo es dirigir la atención a capacidades específicas de la expresión oral de tal forma que progresivamente se vayan reforzando.
- b. *Actividades totalizadoras:* Son extensas y complejas, preparadas para desarrollar los diferentes procedimientos de la expresión oral. Se emplea variedad de recursos y técnicas y aun cuando se desarrollan articuladamente con la comunicación escrita o audiovisual, el énfasis está puesto en la expresión oral. Comprende desde la determinación del propósito, formulación de indicaciones, exposición del material, contrastación de productos hasta la reflexión sobre la actividad misma.

i. **Recursos Didácticos:** Son los materiales que sirven de ayuda a los y las docentes en el desarrollo de la programación didáctica, varios autores coinciden en que el dominio lo tiene el libro de texto, bajo la modalidad de unidad didáctica, manual y hasta cuadernillos.

Lomas (1999, p.103) dice que “...en ocasiones el profesorado delega en los materiales didácticos, casi siempre el libro de texto, la tarea de decidir sobre asuntos como la selección de los contenidos lingüísticos, el tipo de texto utilizado, la secuencia de las actividades y hasta los métodos de evaluación”.

Él presenta también una clasificación de recursos didácticos que obedece a tratar de establecer una tipología que contemple tanto la autoría como el uso pedagógico al que invita su orientación didáctica. Esta clasificación es la siguiente:

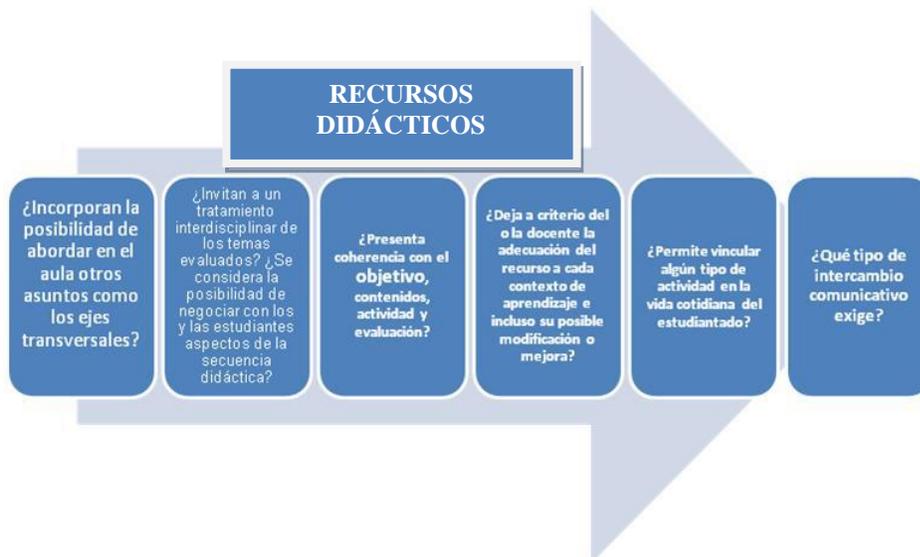
Figura 1. Clasificación de Recursos didácticos



Fuente: Lomas, 1999, p. 107

Siempre va a ser necesario que en la introducción al Recurso didáctico, se haga una breve presentación con el objetivo, contenido y evaluación a los que obedece dicho recurso como parte de una secuencia didáctica, a la vez que presenta una guía de preguntas que se deben hacer a los recursos didácticos que se utilicen, esta con el fin de indagar críticamente sobre su identidad y no que sean tomados como rutina, reflexionar sobre su forma de entender la educación y en consecuencia su trabajo dentro del aula.

Figura 2. Generalidades del Recurso Didáctico



Fuente: Lomas, 1999

Por otro lado, Carbonell y Blanco (2003) explican que además del texto y la unidad didáctica, uno de los recursos más recomendados para el desarrollo de la expresión oral y la escucha es el debate, que permite estimular un pensamiento lógico y reflexivo, así como una gran variedad de respuestas. Es una discusión amplia que busca la controversia, disputa o confrontación de ideas sobre un tema polémico.

CONARE, (2006) aporta que con respecto a los recursos didácticos y entre ellos, los textos, estos deben presentar elementos conducentes a la correlación entre las disciplinas y a su integración, además, tener explícita una riqueza conceptual y práctica conducente al desarrollo de las habilidades, destrezas cognitivas, desarrollo de las actitudes y rasgos de personalidad y valores, nada distante de lo que presenta el desarrollo de las competencias y entre ellas la comunicativa.

1.4.3. Técnicas de Evaluación: Con respecto a las técnicas evaluativas, tercera variable de esta investigación y parte de las situaciones de aprendizaje Acosta (2004) dice que la evaluación dentro del Enfoque Comunicativo debe verse desde cuatro caminos: uno que va hacia los estudiantes, otro hacia los docentes, el tercero hacia los directivos docentes y el cuarto hacia el proyecto educativo institucional.

El primero debe ser conocido desde el inicio del curso lectivo y debe contemplar concepciones de evaluación que contribuyan al desarrollo de la personalidad; que inventen y practiquen métodos para evaluarse a sí mismos; que tengan la posibilidad de incidir en el desarrollo y formación de sus compañeros en un clima de solidaridad, afecto y respeto; que aprendan a dialogar con sus docentes acerca de los resultados de sus evaluaciones.

En cuanto a los docentes, que al iniciarse el año escolar, conozcan, discutan y construyan teorías relacionadas con ese tipo de evaluación para el desarrollo de la personalidad y formación integral del niño; que en sus reglamentos, se normen los comportamientos y se socialicen ejemplos obtenidos en sus clases. Los directivos docentes, deben ejercer una vigilancia y evaluación periódica con respecto a las formas asumidas por los docentes para enfrentar los resultados de la evaluación. Por último desde el Proyecto de la Institución, debe concebirse en la Misión y Visión, aquellas conceptualizaciones, así como el perfil de estudiante deseado.

Barrientos (2005) explica que el tipo que se sigue en el modelo comunicativo debe necesariamente ser abierto y flexible, abarcar las diversas dimensiones de la vida del individuo, ser holístico. En su opinión, este modelo es interesante y lleva a otro que es el de la valorización y certificación de las competencias, es decir que, tanto a nivel micro como a nivel macro, la competencia sea reconocida como una muestra válida de las capacidades del individuo, una competencia que no solo avale su permanencia en una sede de estudios escolar o universitaria en un determinado periodo de su vida, sino también toda la gama de competencias que la persona ha desarrollado, ya sea en su trabajo, hogar, etc, que no aparece en ningún documento, pero que constituye toda una fuente de recursos de la persona para afrontar y asumir retos y responsabilidades nuevas.

Es importante destacar que la evaluación ha cumplido solo un papel orientado por el deber y no por el ser; los docentes vienen de una cultura, tanto desde las instituciones en las cuales se formaron, como quizá desde sus casas, de haber sido medidos por medio de una evaluación de resultados y ésta casi nunca les ha dado el reconocimiento necesario a los procesos que anteceden a dichos resultados y cuando estos no les satisfacen, o cuando los estudiantes reinciden en resultados negativos, no se tiene la suficiente paciencia para conocer y esperar de acuerdo con el ritmo del estudiante, originándose en el docente la impaciencia y el deseo de sancionar; conductas que en la mayoría de las veces no ayudan al desarrollo positivo de la personalidad.

1.4.4 Capacitación: Definida como la disposición y aptitud para conseguir un objetivo, la norma establecida en la Ley Federal del Trabajo dice que se obliga a toda entidad a proporcionar capacitación y adiestramiento a sus trabajadores para elevar y contribuir al logro de los objetivos institucionales, para lo cual es necesario que todo el personal participe activamente.

El Ministerio de Educación peruano, a través de la unidad de capacitación docente, con el fin de revalorar social y profesionalmente a los docentes como agentes sociales y culturales propiciando el mejoramiento de su desempeño en las aulas, brinda una capacitación que consiste en establecer mecanismos de comunicación fluida, horizontal y relaciones empáticas con sus alumnos, padres, madres, pares y demás miembros de la comunidad, incorporando los elementos de la expresión oral (vocalización, gestualización, desplazamiento y ordenamiento de ideas) en sus relaciones.

El proceso de formación de los significados no solo depende de los y las profesionales de la educación sino también de la capacitación constante que ellos y ellas reciban relacionada con los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes.

La capacitación de los y las docentes se orienta hacia el conocimiento de las personas, de los grupos de aprendizaje y el conocimiento de la materia desde un enfoque interdisciplinar. Los procesos educativos tienen un carácter continuo y permanente y no se agotan en el marco universitario. El entorno familiar, laboral y social tiene una importancia especial para facilitar y posibilitar la formación y se hace totalmente necesaria la incorporación de la comunidad al trabajo diario.

Rébola (s.f.) de la Universidad Nacional del Rosario, Argentina, ha investigado sobre cómo se forman hoy los y las docentes en el área de Español como lengua materna, sus dificultades y alternativas y plantea la necesidad de una teoría integradora que desde una concepción del lenguaje como actividad social y discursiva, compatible con técnicas de análisis pueda generar intervenciones didácticas y recurre por eso a las competencias comunicativas.

De acuerdo con Guevara (2002) en República Dominicana se ha rediseñado el currículo de lengua española reorientando los propósitos, contenidos y estrategias teniendo como base las competencias comunicativas y a los estudiantes como protagonistas de su propio aprendizaje. No obstante los avances, es claro que en las prácticas se requiere profundizar en el desarrollo de las cuatro habilidades, por lo que considera de máxima urgencia la capacitación del cuerpo de docentes que tienen a cargo dicha tarea.

Por otro lado, R. Vera, de la Fundación Talentos para la Vida (2003), incorporado a la Enseñanza oficial de actualización, perfeccionamiento y capacitación docente, dice que en Argentina se brinda capacitación en comunicación oral a sus maestros de primaria.

Jiménez (2003) dice que el o la docente debe poseer una visión amplia y multidisciplinaria porque de lo contrario no se evidenciará la posibilidad real de la escuela de incidir en un aprendizaje creativo y significativo. Además de saber que debe darse un cambio de actitud hacia el lenguaje.

En la Universidad de Zulia, Venezuela, se desarrolló un trabajo centrado en las implicaciones que el Enfoque Comunicativo tiene para la enseñanza de la lengua, específicamente en el aspecto didáctico y en el perfil que el o la docente debería poseer para implementar este tipo de programas, resaltando que es necesario e importante un cambio de actitud del o la docente con respecto a la lengua y orientado, en parte, hacia una actitud lúdica de la lengua.

También se desarrolló un Plan de Capacitación y Actualización de docentes en servicio del Centro Nacional para el mejoramiento de la enseñanza (CENAMEC) y se comprobó que los y las docentes no estaban preparados para implementarlo, lo que demostraba que era preciso diferenciar entre el enfoque teórico propuesto y su implementación.

Lo anterior conlleva a la implementación de un Programa Comunicativo de capacitación docente que debe atender a la diversidad de situaciones en las cuales el ser humano utiliza el lenguaje con diferentes propósitos, tomando en cuenta que cada una de las situaciones comunicativas exige un determinado comportamiento, evaluación y adecuación lingüística.

Esto lleva implícito un cambio en las metodologías del proceso enseñanza-aprendizaje en todo Hispanoamérica, pues aunque no existe una metodología propia para la enseñanza de competencias sí es seguro que deben tener un enfoque globalizador que no se ha podido plasmar en lo cotidiano del aula, porque de acuerdo con las investigaciones realizadas y a pesar de todos los intentos que se han hecho en algunos países se sigue con la brecha entre la teoría y la práctica.

Lo anterior porque hay que repensar la capacitación tanto para los encargados de hacer los Programas como para el o la docente, desde la perspectiva de hacer el conocimiento que recibe en su formación profesional, como un todo, integral, en donde la formación lingüística se enriquezca y sea una sola con la sociolingüística, la pragmática, la psicología del lenguaje y hasta con la formación histórica-cultural y poder así contribuir a que los y las estudiantes se vean como sujetos activos de la sociedad, centro del proceso formativo.

No obstante lo anterior, no se encontró por parte de la investigadora, suficientes estudios específicos a las variables de actividades y recursos didácticos para el español como lengua nativa, hay algunos pero para el español como segunda lengua; para las otras dos variables lo poco que se consiguió ya está referido en este Estado del Arte.

ANEXO 2

CUESTIONARIO DIRIGIDO A LAS ASESORAS NACIONAL Y REGIONAL DE ESPAÑOL

**CUESTIONARIO DIRIGIDO A
LA ASESORA NACIONAL Y A LA ASESORA REGIONAL
DE ESPAÑOL**

Estimadas Asesoras:

Este cuestionario es parte de los instrumentos que permitirán el desarrollo de una investigación doctoral cuyo fin es indagar sobre la metodología que siguen los y las docentes de español, de educación diversificada, específicamente actividades didácticas, recursos didácticos, técnicas evaluativas para desarrollar en el aula la Expresión oral y Comprensión auditiva, así como la capacitación que poseen en éstas dentro del área de la competencia comunicativa, . Por lo anterior le agradecemos contestar de la forma más precisa posible, así como cualquier recomendación que pueda hacer, siempre en beneficio del perfeccionamiento de las competencias comunicativas como acción fundamental de todo ser humano.

Instrucciones:

Se le solicita contestar anotando una “ X “ en el espacio correspondiente a su respuesta o bien escribiendo lo solicitado.

A. SOBRE DATOS PERSONALES

1. Edad:

- | | |
|---------------------|----------------------|
| 1. 25 a menos de 30 | 2.. 30 a menos de 40 |
| 3. 40 a menos de 50 | 4. Más de 50 |

2.Sexo: 1. masculino

2. femenino

3. Grado académico:

1. Bachillerato 2. Licenciatura 3.Otro (especif.)_____

4. Universidad donde se graduó: _____ Año _____

5. Tiempo de laborar como Asesora de español:

1. De 1 a menos de 10 años 2. De 10 a menos de 20 años
3. De 20 a 30 años

6. Tiempo que laboró como docente de Español:

1. De 1 a menos de 10 años 2. De 10 a menos de 20 años
3. De 20 a menos de 30 años

7. Como docente laboró para centros de enseñanza

1. Públicos 2. Privados

B. ACTIVIDADES DIDÁCTICAS DEL DOCENTE DE ESPAÑOL

8. Con las actividades didácticas que el o la docente planea para desarrollar los contenidos vistos en clase debe pretender:

- 1 Reforzar la teoría presentada
- 2 Desarrollar procedimientos comprensivos
- 3 Asimilar hechos importantes
- 4 Evaluar el aprendizaje
- 5 Motivar al estudiantado
- 6 Buscar nuevos campos en donde aplique el conocimiento dado
- 7 Todas las anteriores

9. De la siguiente lista de actividades didácticas escoja tres que usted recomiende para desarrollar, en el aula, el contenido de la expresión oral para cada uno de los objetivos siguientes: (Coloque el número correspondiente en la casilla respectiva):

1. Exponer en clase la teoría correspondiente a la expresión oral.
2. Hacer preguntas a los y las estudiantes sobre lo que comprende la expresión oral.
3. Hacer una redacción sobre lo que entienden por expresión oral.
4. Hacer una investigación sobre las características lingüísticas y de expresión oral en Costa Rica.
5. Asignar las técnicas de expresión oral para que los y las estudiantes investiguen en qué consisten y las pongan en práctica.
6. Realizar ejercicios de respiración y articulación, así como de gesticulación y entonación.
7. Redactar argumentaciones.
8. Hacer ejercicios de redacción de introducciones y conclusiones para luego adecuarlas a exposiciones orales.
9. Asignar a los y las estudiantes que expongan sobre un tema asignado para ser evaluados.
10. Crear listas de cotejo para evaluar las exposiciones orales de los y las estudiantes.
11. retroalimentar.
12. Llevarles prácticas adicionales a las que trae el libro de texto para ser desarrolladas en clase.

Motivar en el tema	Integrar los conocimientos	Investigar	Aplicar el conocimiento

10. De la siguiente lista de actividades didácticas escoja tres que usted recomiende para desarrollar, en el aula, el contenido de la comprensión auditiva, para cada uno de los siguientes objetivos (Coloque el número correspondiente en la casilla respectiva):

1. Exponer la teoría correspondiente a la comprensión auditiva
2. Llevar programas de radio grabados o asignarlos para luego analizarlos en su contenido
3. Llevar grabaciones al aula para escucharlas y analizarlas de acuerdo con cuestionarios preestablecidos.
4. Hacer preguntas al grupo sobre lo que expusieron sus compañeros
5. Llevar películas para sacar argumentaciones, valores y desvalores
6. Hacer análisis crítico de los mensajes escuchados
7. Hacer dictados repitiendo únicamente dos veces cada frase para que los y las estudiantes las transcriban
8. Llevar los grupos a que escuchen mesas redondas y conferencias para luego llegar a analizar en el aula
9. Llevarles canciones para que luego analicen sus contenidos
10. Identificar falacias en los mensajes orales
11. Crear listas de cotejo para evaluar la comprensión auditiva de los y las estudiantes
12. Hacer pruebas cortas sobre lo escuchado en clase.

Motivar en el tema	Integrar los conocimientos	Investigar	Aplicar el conocimiento

11. Cree usted necesario que en educación diversificada se le debe dar más importancia a la expresión oral y a la comprensión auditiva?

1. **A la expresión oral :** 1. Sí 2. No
 2. **A la comprensión auditiva:** 1. Sí 2. No

11.1 ¿Por qué?

12. ¿Conoce usted de ACTIVIDADES DIDACTICAS para expresión oral que recomienda el Programa del MEP?

Para cuarto año:

1. Sí 2. No

Para quinto año:

1. Sí 2. No

13. De acuerdo con esas actividades marque cuatro que usted sugiere cuando imparte las asesorías

Para cuarto año:

1. Importancia de la expresión oral
2. Características de la exp..oral en Costa Rica oral
3. Desarrollo de técnicas de expresión oral
4. Construcción de mensajes orales
5. Comunicación averbal
6. Emisión de mensajes orales
7. Otros

Para quinto año:

1. Importancia de la expresión oral
2. Desarrollo de técnicas de expresión oral
3. Aspectos de la elocución
4. La argumentación
5. Defensa de propuestas e informes
6. Comunicación paralingüística
7. Otros.....

14 ¿Conoce usted de ACTIVIDADES DIDÁCTICAS para comprensión auditiva que presenta el programa del MEP

Para cuarto año:

1. Sí
2. No

Para quinto año:

1. Sí
2. No

15 . De acuerdo con esas actividades marque cuatro actividades que usted sugiere a los y las docentes cuando imparte las asesorías:

Para cuarto año:

1. Análisis de tipos de discursos
2. Diversos tipos de escucha
3. Inventario de conectores pragmáticos
4. Valores y desvalores
5. Análisis de ideologías

Para quinto año:

1. Ejercicios de escucha para reconocimiento de aspectos fundamentales del discurso
2. Niveles de análisis
3. Valores y desvalores
4. Análisis de ideologías

16. Sugiere usted a los y las docentes desarrollar actividades para la Expresión oral y para la Comprensión Auditiva:

1. Magistrales
2. Individuales
3. En pequeños grupos
4. Con guía del docente
5. Ninguna
6. Todas

17. ¿Considera usted que el programa del MEP para Educación diversificada presenta variedad de actividades para el desarrollo de la expresión oral y la comprensión auditiva tanto a nivel de cuarto como de quinto año?

- | | | |
|---------------------------------|-------|-------|
| 1. Para la expresión oral | 1. Sí | 2. No |
| 2. Para la comprensión auditiva | 1. Sí | 2. No |

18. ¿De acuerdo con el Programa del MEP para Educación diversificada, qué diferencias encuentra usted entre las actividades que se sugieren para el desarrollo de la expresión oral en cuarto año y las de quinto año?

1. _____
2. _____
3. _____

19. ¿De acuerdo con el programa del MEP para Educación diversificada, qué diferencias encuentra usted entre las actividades que se sugieren para el desarrollo de la comprensión auditiva en cuarto año y las de quinto año?

1. _____
2. _____
3. _____

20. ¿Considera que hay otras actividades para el Área de expresión oral y comprensión auditiva que deberían agregarse a las que ya tiene el Programa?

- | | | |
|---------------------------------|-------|----------------------|
| 1. Para la expresión oral | 1. Sí | 2. No |
| 2. Para la comprensión auditiva | 1. Sí | 2. No (pase a la 21) |

21. De la siguiente lista marque aquellas que considera se podrían incluir en el programa:

Para expresión oral

1. Estructura del mensaje oral
2. Conceptos importantes de la exp.oral
3. Tipos de mensajes orales
4. Comunicación paralingüística
5. Características sociales de la exp.oral

Para escucha

1. Tipos de escucha
2. Caract. de tipos de escucha
3. Diferencias generacionales y sociales en la escucha
4. Importancia de la escucha

22. ¿Qué opinión le merecen las actividades didácticas que recomienda el Programa del MEP (2005) para educación diversificada que permiten desarrollar la expresión oral?

1. muy escasas
2. poco específicas
3. muy profundos
4. difíciles de poder desarrollar y evaluar
5. autoexplicativas
6. otra.....

23. ¿Qué opinión le merecen las actividades didácticas que recomienda el programa del MEP (2005) para educación diversificada que permiten desarrollar la comprensión auditiva?

1. muy escasas
2. poco específicas
3. muy profundos
4. difíciles de poder desarrollar y evaluar
5. autoexplicativas
6. otra.....

24. ¿Considera pertinente incluir en el Programa de español para educación diversificada, para el área de expresión oral las actividades de

1. Producción textual
2. Producción lingüística
3. Investigación
4. Integración del conocimiento
5. ninguna

25. ¿Considera pertinente incluir en el Programa de español para educación diversificada, para el área de comprensión auditiva las actividades de

1. Pre-escucha
2. Escucha
3. Post-escucha
4. Todos
5. Ninguno

C. RECURSOS DIDACTICOS DEL O LA DOCENTE DE ESPAÑOL

26. ¿Posee el Ministerio de Educación un banco de materiales para facilitarle al o la docente el desarrollar actividades para la expresión oral ?

1. Sí
2. No (pase a la 28)

27. Cite al menos cuatro actividades que usted recomienda desarrollar con esos materiales que hay en el Banco.

1.
2.
3.
4.

28. ¿Cómo los puede adquirir?

1. por préstamo
2. por venta
3. envío electrónico.
4. boletín informativo
5. otro.....

29 ¿Posee el Ministerio un banco de materiales para facilitarle al o la docente a la hora de trabajar la comprensión auditiva?

1. Sí 2. No (pase a la 30)

30. Cite al menos cuatro actividades que usted recomienda desarrollar con esos materiales que hay en el Banco.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

31. Mencione cuatro recursos didácticos que usted sugiere a los y las docentes de español para el desarrollo de la expresión oral

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

32. Mencione cuatro recursos didácticos que usted sugiere a los y las docentes de español para el desarrollo de la comprensión auditiva

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

33. ¿Cuáles de los siguientes recursos didácticos suele trabajar usted con los y las profesoras de español para el desarrollo de la expresión oral y de la comprensión auditiva?

Materiales:

1. Grabaciones de audio
2. Videos
3. Anuncios
4. Cuentos narrados
5. Material impreso
6. Objetos
7. Instrumentos
8. Afiches
9. Periódicos

Personales:

1. Narraciones
2. Técnicas en pequeños grupos
3. Técnicas individuales
4. Exposiciones planeadas
5. Exposiciones improvisadas
6. Sociodramas
7. Discursos
8. Relatos
9. Mímicas
10. Expresión corporal

D. TÉCNICAS EVALUATIVAS DEL O LA DOCENTE DE ESPAÑOL

34. La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva usted recomienda que se lleve en un rubro aparte en la nota final?

1. Sí 2 No (pase a la 35)

35. ¿Qué porcentaje recomienda se le asigne a cada uno en la ponderación final?

1. 10%
2. 20%
3. Más de 20%
4. No debe tener porcentaje

35.1 ¿Por qué?

36 La evaluación a la expresión oral usted recomienda que se evalúe integralmente a lo largo de todo el curso o en un segmento del curso

1. A lo largo de todo el curso
2. En un segmento del curso

37. La evaluación a la comprensión auditiva usted recomienda que se evalúe integralmente a lo largo de todo el curso o en un segmento del curso

1. A lo largo de todo el curso
2. En un segmento del curso

38.La comprensión auditiva, usted recomienda evaluarla por medio de

1. Pruebas escritas cortas
2. Dentro de los exámenes parciales y trimestrales
3. En cada práctica que se realiza en el aula
4. Con ejercicios específicos para ella previo aviso a los y las estudiantes
5. Con ejercicios específicos para ella sin previo aviso a los y las estudiantes
6. Actividades improvisadas
7. Entrevistas
8. Grupos de discusión
9. Autoinformes

39. Si marcó la 3, 4, 5, 6,7,8,9 qué instrumentos recomienda utilizar para la evaluación?

1. Para la 3: _____
 2. Para la 4: _____
 3. Para la 5. _____
 4. Para la 6 _____
 5. Para la 7 _____
 6. Para la 8 _____
 7. Para la 9 _____
-

40. La expresión oral usted recomienda evaluarla:

1. Pruebas escritas cortas
2. Dentro de los exámenes parciales y trimestrales
3. En cada práctica que se realiza en el aula
4. Con ejercicios específicos para ella previo aviso a los y las estudiantes
5. Cuando los y las estudiantes hacen exposiciones sobre obras literarias que deben leer.
6. con observación
7. En grupos de discusión
8. En solución de casos

41. Si marcó la 3, 4, 5, 6, 7, 8 qué instrumentos recomienda utilizar para la evaluación?

1. Para la 3: _____
2. Para la 4: _____
3. Para la 5: _____
4. Para la 6: _____
5. Para la 7: _____
6. Para la 8: _____

42. Posee el Ministerio de Educación Instrumentos ya estandarizados para evaluar la expresión oral?

1. Sí
2. No (pase a la 43)

43. Algunos de esos instrumentos son:

1. Tablas de cotejo
2. Escalas de apreciación
3. Escalas de clasificación
4. Otros.....

44. Posee el Ministerio de Educación Instrumentos ya estandarizados para evaluar la comprensión auditiva?

1. Sí
2. No (pase a la 45)

45. Algunos de esos instrumentos son

1. Tablas de cotejo
2. Escalas de apreciación
3. Escalas de clasificación
4. Otros.....

46. La habilidad de la comprensión auditiva se puede evaluar

1. En forma integral y comprensiva

2. Relacionándola con los logros y los objetivos
3. En forma cooperativa
4. De forma científica

47. De acuerdo con la opción marcada en la pregunta anterior, mencione dos instrumentos que le permiten ejecutarla

1. _____

2. _____

48. La habilidad de la expresión oral se puede evaluar

1. En forma integral y comprensiva
2. Relacionándola con los logros y los objetivos
3. En forma cooperativa
4. De forma científica

49. De acuerdo con la opción marcada en la pregunta anterior, mencione dos instrumentos que le permiten ejecutarla

1. _____

2. _____

50. ¿Qué técnicas recomienda usted a los y las docentes evaluar su desempeño con los y las estudiantes para ello?

1. Cuestionarios personalizados
2. Cuestionarios anónimos
3. Conversación personal
4. Conversación con el grupo
5. Ninguna

E. CAPACITACIÓN DEL O LA DOCENTE DE ESPAÑOL

51. Se ha capacitado usted en el área de la expresión oral y de la comprensión auditiva

- | | | | |
|----------------------------|-------|--------|----------------|
| 1. En expresión oral | 1. Sí | 2.. No | |
| 2. En comprensión auditiva | 1. Sí | 2.. No | (pase a la 51) |
| 3. En ambas | | | |

52. Esa capacitación ha sido

1. Por el currículum universitario
2. Por interés personal
3. A sugerencia del MEP
4. Porque la necesitaba para desempeñar su puesto

53.No se ha capacitado porque

1. Considera que no es necesario capacitarse en esas áreas
2. No ha tenido conocimiento de capacitaciones en esos campos
3. Esas áreas se dominan desde siempre
4. Esas áreas no son relevantes en el Programa de Español

54.¿Conoce sobre el Enfoque Comunicativo?

1. Sí
2. No (pase a la 54)

55. ¿Qué opinión le merece?

1. Sí se adapta a la materia de español
2. No se adapta a la materia de español
3. No es pertinente para educación diversificada
4. Se debe poner en práctica lo antes posible
5. Los docentes no están preparados para ejecutarlo
6. otra:.....

56. En los últimos tres años ha recibido capacitación en:

1. Redacción
2. Literatura
3. Comprensión de lectura
4. Expresión escrita
5. Expresión oral
6. Comprensión auditiva

57. Esa capacitación la ha realizado por:

1. Interés personal
2. Sus labores se lo exigen
3. El Ministerio se lo exige

58. El ente que le brindó la capacitación fue

1. Institución gubernamental
2. Institución privada
3. Ministerio de Educación
4. Universidad pública
5. Organismo internacional

59. Si tuviera la oportunidad de capacitarse en los próximos 12 meses lo haría en:

1. Redacción
2. Literatura
3. Comprensión de lectura
4. Expresión escrita
5. Expresión oral
6. Comprensión auditiva

60. ¿Considera que la prioridad que le da el Enfoque Comunicativo a la expresión oral y a la comprensión auditiva es adecuada?

- | | | |
|-------------------------------|-------|-------|
| 1. A la expresión oral: | 1. Sí | 2. No |
| 2. A la comprensión auditiva: | 1. Sí | 2. No |

61. ¿Por qué?

.....
.....
.....
.....

62. ¿Considera que desde la competencia comunicativa se pueden ver las otras áreas del programa de español para educación diversificada?

- | | |
|-------|-------|
| 1. Sí | 2. No |
|-------|-------|

63. ¿Por qué?

.....
.....
.....
.....

64. ¿Cuántas veces al año capacita a los y las docentes de español en el área de expresión oral y comprensión auditiva ?

Expresión oral

1. una vez
2. dos veces
3. tres o más
4. ninguna

Comprensión auditiva

1. una vez
2. dos veces
3. tres o más
4. ninguna

65. Esta capacitación es

1. Presencial
2. Impresa (folletos, fascículos)
3. Otro.....

66. ¿Coordina el MEP con alguna institución de educación superior esta capacitación?

- | | |
|-------|-------|
| 1. Sí | 2. No |
|-------|-------|

67. ¿Considera necesario que en las pruebas de Bachillerato se evalúe la expresión oral y la comprensión auditiva?

- | | | |
|----------------------------|-------|-------|
| 1. La expresión oral: | 1. Sí | 2. No |
| 2. La comprensión auditiva | 1. Sí | 2. No |

ANEXO 3

CUESTIONARIO DIRIGIDO A DOCENTES DE ESPAÑOL

B. ACTIVIDADES DIDACTICAS DEL O LA DOCENTE DE ESPAÑOL

10. ¿Cómo se comporta el grupo cuando usted desarrolla actividades de Expresión Oral?
1. Interesado
 2. Indisciplinado
 3. Aburrido
 4. No hay diferencia con respecto a otros contenidos
 5. Otros.....
11. ¿Cómo se comporta el grupo cuando desarrolla actividades de Comprensión Auditiva?
- 1 Interesado
 - 2 Indisciplinado
 - 3 Aburrido
 - 4 No hay diferencia con respecto a otros contenidos.
 - 5 Otros.....
12. ¿Ha desarrollado alguna actividad que tenga como eje las características lingüísticas del grupo social al cual pertenece el grupo?
1. Sí 2. No (pase a pregunta 14)
13. ¿Cuál es la estrategia utilizada?.....:.....
.....
14. ¿Ha trabajado con su grupo la:
1. escucha apreciativa
 2. escucha discriminativa
 3. escucha evaluativa
 4. escucha racional
15. Las actividades didácticas que usted desarrolla en clase para la Expresión Oral y la Comprensión Auditiva van enfocadas hacia:
- 1 Reforzar la teoría presentada
 - 2 Desarrollar procedimientos comprensivos
 - 3 Asimilar hechos importantes
 - 4 Evaluar el aprendizaje
 - 5 Motivar al estudiantado
 - 6 Buscar nuevos campos en donde aplique el conocimiento dado
 - 7 Todas las anteriores
16. De la siguiente lista de actividades didácticas escoja las que usted practica en el aula para desarrollar el contenido de la Expresión Oral
1. Exponer en clase la teoría correspondiente a la expresión oral.
 2. Hacer preguntas a los y las estudiantes sobre lo que comprende la expresión oral.
 3. Hacer una redacción sobre lo que entienden por expresión oral.
 4. Hacer una investigación sobre las características lingüísticas y de expresión oral en Costa Rica.

5. Asignar las técnicas de expresión oral para que los y las estudiantes investiguen en qué consisten y las pongan en práctica.
 6. Realizar ejercicios de respiración y articulación, así como de gesticulación y entonación.
 7. Redactar argumentaciones.
 8. Hacer ejercicios de redacción de introducciones y conclusiones para luego adecuarlas a exposiciones orales.
 9. Asignar a los y las estudiantes que expongan sobre un tema asignado para ser evaluados.
 10. Crear listas de cotejo para evaluar las exposiciones orales de los y las estudiantes.
 11. retroalimentar.
 12. Llevarles prácticas adicionales a las que trae el libro de texto para ser desarrolladas en clase.
17. Cite tres actividades didácticas que usted pone en práctica en el aula para desarrollar el contenido de la expresión oral y que permiten: (tres para cada objetivo)

Integrar el conocimiento	Fijar el conocimiento	Aplicar el conocimiento	Investigar

18. De la siguiente lista de actividades didácticas escoja tres que usted desarrolla en el aula, para el contenido de la comprensión auditiva:
- 1 Exponer la teoría correspondiente a la comprensión auditiva
 - 2 Llevar programas de radio grabados o asignarlos para luego analizarlos en su contenido
 - 3 Llevar grabaciones al aula para escucharlas y analizarlas de acuerdo con cuestionarios preestablecidos.
 - 4 Hacer preguntas al grupo sobre lo que expusieron sus compañeros
 - 5 Llevar películas para sacar argumentaciones, valores y desvalores
 - 6 Hacer análisis crítico de los mensajes escuchados
 - 7 Hacer dictados repitiendo únicamente dos veces cada frase para que los y las estudiantes las transcriban
 - 8 Llevar los grupos a que escuchen mesas redondas y conferencias para luego llegar a analizar en el aula
 - 9 Llevarles canciones para que luego analicen sus contenidos
 - 10 Identificar falacias en los mensajes orales
 - 11 Crear listas de cotejo para evaluar la comprensión auditiva de los y las estudiantes
 - 12 Hacer pruebas cortas sobre lo escuchado en clase.
19. Cite tres actividades didácticas que usted pone en práctica en el aula para desarrollar e contenido de la Comprensión Auditiva y que permiten: (3 para cada objetivo)

Integrar el conocimiento	Fijar el conocimiento	Aplicar el conocimiento	Investigar

20. Cree usted necesario que en educación diversificada se le debe dar más importancia a la expresión oral y a la comprensión auditiva?

- | | | |
|-------------------------------------|-------|-------|
| 1. A la expresión oral | 1. Sí | 2. No |
| 2. A la comprensión auditiva | 1. Sí | 2. No |

20.1 ¿Por qué?

21. ¿Conoce usted de ACTIVIDADES DIDACTICAS para expresión oral que recomienda el Programa del MEP?

Para cuarto año:

Para quinto año:

- | | | | |
|-------|-------|-------|-------|
| 1. Sí | 2. No | 1. Sí | 2. No |
|-------|-------|-------|-------|

22. De acuerdo con esas actividades marque cuatro que usted ha puesto en práctica en sus lecciones

Para cuarto año:

Para quinto año:

- | | |
|--|---|
| 1. Definición teórica de la expresión oral | 1. Importancia de la expresión oral |
| 2. Caracterización de la exp..oral en Costa Rica | 2. Desarrollo de téc. de expresión oral |
| 3. Desarrollo de técnicas de expresión oral | 3. Aspectos de la elocución |
| 4. Construcción de mensajes orales | 4. La argumentación |
| 5. Comunicación averbal | 5. Defensa de propuestas e informes |
| 6. Emisión de mensajes orales | 6. Comunicación paralingüística |
| 7. Otros | 7. Otros..... |

23. ¿Conoce usted de ACTIVIDADES DIDÁCTICAS para comprensión auditiva que presenta el programa del MEP

Para cuarto año:

Para quinto año:

- | | | | |
|-------|-------|-------|-------|
| 1. Sí | 2. No | 1. Sí | 2. No |
|-------|-------|-------|-------|

24. ¿Desarrolla usted con sus estudiantes de español actividades para la Expresión oral y para la Comprensión Auditiva:

1. Magistrales
2. Individuales
3. En pequeños grupos
4. Con guía del docente
5. Todas las anteriores
6. Ninguna

25. ¿Cuáles actividades ha utilizado en el desarrollo de la Expresión Oral tanto en cuarto año como en quinto año?

1. Explicar la teoría
2. Ejercicios de dicción
3. Exposiciones dirigidas
4. Ejercicios de mirada, respiración y posición.
5. Construcción de mensajes
6. Análisis de mensajes
7. Otros: explique.....

26. ¿Cuáles actividades ha utilizado en el desarrollo de la Comprensión Auditiva tanto en cuarto como en quinto año?

1. Explicar la teoría
2. Ejercicios de pre-escucha, post escucha
3. Exposiciones dirigidas para discriminar
4. Reconocimiento de premisas y conclusiones
5. Análisis y discriminación de argumentos
6. Otros: explique.....

27. ¿Considera usted que el programa del MEP para Educación diversificada presenta variedad de actividades para el desarrollo de la expresión oral y la comprensión auditiva tanto a nivel de cuarto como de quinto año?

- | | | |
|--------------------------|-------|-------|
| 1. A nivel de cuarto año | 1. Sí | 2. No |
| 2. A nivel de quinto año | 1. Sí | 2. No |

28. ¿De acuerdo con el programa del MEP para Educación diversificada, qué diferencias encuentra usted entre las actividades que se sugieren para el desarrollo de la Expresión Oral en cuarto año y las de quinto año?

- 1
- 2.....
- 3.....

29. ¿De acuerdo con el programa del MEP para Educación diversificada, qué diferencias encuentra usted entre las actividades que se sugieren para el desarrollo de la Comprensión Auditiva en cuarto año y las de quinto año?

- 1.....
- 2.....

35. ¿Cuáles de las siguientes actividades considera pertinente incluir en el Programa de Español para Educación Diversificada, en el área de Comprensión Auditiva?

1. Pre-escucha
2. Escucha
3. Post-escucha
4. Todas
5. Ninguna

C. RECURSOS DIDACTICOS DEL O LA DOCENTE DE ESPAÑOL

36. ¿Sabe usted si el Ministerio de Educación posee banco de materiales para facilitarle al o la docente el desarrollar actividades para la Expresión Oral?

1. Sí
2. No (pase a la 39)

37. Cite al menos cuatro actividades que usted recomienda desarrollar con esos materiales que hay en el Banco.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

38. ¿Cómo los puede adquirir?

1. por préstamo
2. por venta
3. envío electrónico
4. boletín informativo
5. otro.....

39. ¿Posee el Ministerio un banco de materiales para facilitarle al o la docente a la hora de trabajar la Comprensión Auditiva?

1. Sí
2. No (pase a la 41)

40. Cite al menos cuatro actividades que usted recomienda desarrollar con esos materiales que hay en el Banco.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

41. Mencione cuatro recursos didácticos que usted utiliza en el aula para el desarrollo de la Expresión Oral

1. _____
2. _____
3. _____

4.

42. Mencione cuatro recursos didácticos que usted utiliza en el aula para el desarrollo de la Comprensión Auditiva

1.

2.

3

4

43. ¿Cuáles de los siguientes recursos didácticos suele trabajar usted con los y las alumnas para el desarrollo de la Expresión Oral y de la Comprensión Auditiva?

Materiales:

1. Grabaciones de audio
2. Videos
3. Anuncios
4. Cuentos narrados
5. Material impreso
6. Objetos
7. Instrumentos
8. Afiches
9. Periódicos
10. cuestionarios
11. libro de texto
- 12 Recursos tecnológicos (DVD, Tv)

Personales:

1. Narraciones
2. Técnicas en pequeños grupos
3. Técnicas individuales
4. Exposiciones planeadas
5. Exposiciones improvisadas
6. Sociodramas
7. Discursos
8. Relatos
9. Mímicas
10. Expresión corporal

44. ¿Con estos recursos usted enfoca temas

- | | | |
|------------------|---------------|---------------------------|
| 1. de actualidad | 3. históricos | 5. cómicos |
| 2. sociales | 4. culturales | 6. propios de la juventud |
| 7. otros..... | | |

C. TÉCNICAS EVALUATIVAS DEL O LA DOCENTE DE ESPAÑOL

45. Usted controla la evaluación de la Expresión Oral y de la Comprensión Auditiva en algún rubro específico?

1. De la Expresión oral 1. Sí 2. No

2. De la comprensión auditiva 1. Sí 2. No

46. ¿Por qué?.....
.....

47. ¿Cómo se llama ese rubro?.....

aviso a los y las estudiantes	
Cuando los y las estudiantes hacen exposiciones sobre obras literarias que deben leer.	
Con ejercicios específicos para ella sin previo aviso a los y las estudiantes	
Actividades improvisadas	
Análisis y solución de casos	
Entrevistas	
Observación	
Grupos de discusión	
Autoinformes	

53. ¿Asigna exposiciones orales a sus estudiantes?

1. Sí 2. No (pase a la pregunta 64)

54. ¿Esas exposiciones son para ser desarrolladas

1. en grupos 2. en forma individual

55. ¿Cuántas veces debe exponer cada estudiante?

1. 1 vez al mes
2. 1 por trimestre
3. 1 por semestre
4. otros.....

56. ¿Cuáles son los temas de las exposiciones?

1. Contenidos del curso
2. Actuales
3. Históricos
4. De interés social
5. Cultural
6. Libres
7. otros.....

57. La teoría de las exposiciones es

1. revisada previamente por usted
2. desconocida por usted hasta el día de la exposición.

58. ¿Cuáles instrumentos utiliza para evaluar las exposiciones?

- 1 Tablas de cotejo
2 Escalas de apreciación
3 Escalas de clasificación
4 Juicios apreciativos individuales
5 Juicios apreciativos grupales
6 Magistrales
7 Cuestionarios
8 Ninguno
9 Otros.....

72. ¿Qué técnicas utiliza usted para evaluar su desempeño con los y las estudiantes para ello?

1. Cuestionarios personalizados
2. Cuestionarios anónimos
3. Conversación personal
4. Conversación con el grupo
5. Ninguna

E. CAPACITACIÓN DEL O LA DOCENTE DE ESPAÑOL

73. ¿Se ha capacitado usted en el área de la Expresión Oral y de la Comprensión Auditiva?

- | | | | |
|--|-------|-------|----------------|
| 1. En el área de la expresión oral . | 1. Sí | 2. No | (pase a la 75) |
| 2. En el área de la comprensión auditiva | 1. Sí | 2. No | |
| 3. En ambas | 1. Sí | | |

74. Esa capacitación ha sido

1. Por el currículum universitario
2. Por interés personal
3. A sugerencia del MEP
4. Porque la necesitaba para desempeñar su puesto

75. No se ha capacitado porque

1. Considera que no es necesario capacitarse en esas áreas
2. No ha tenido conocimiento de capacitaciones en esos campos
3. Esas áreas se dominan desde siempre
4. Esas áreas no son relevantes en el Programa de Español
5. Otra.....

76. ¿Conoce sobre el Enfoque Comunicativo?

- | | | |
|-------|-------|----------------|
| 1. Sí | 2. No | (pase a la 78) |
|-------|-------|----------------|

77. ¿Qué opinión le merece?

1. Sí se adapta a la materia de español
2. No se adapta a la materia de español
3. No es pertinente para educación diversificada
4. Se debe poner en práctica lo antes posible
5. Los docentes no están preparados para ejecutarlo
6. otra:.....

78. En los últimos tres años ha recibido capacitación en:

1. Redacción
2. Literatura
3. Comprensión de lectura

- | | |
|---------------|---------------|
| 2. dos veces | 2. dos veces |
| 3. tres o más | 3. tres o más |
| 4. Ninguna | 4. Ninguna |

87. Esta capacitación es

1. Presencial
2. Impresa (folletos, fascículos)
3. Otro.....

88 ¿Esta capacitación es coordinada con

1. Institución de Educación Superior
2. Ministerio de Educación Pública

89 ¿Considera necesario que en las pruebas de Bachillerato se evalúe la expresión oral y la comprensión auditiva?

- | | | |
|----------------------------|-------|--------|
| 1. La Expresión Oral: | 1. Sí | 2.. No |
| 2. La Comprensión Auditiva | 1. Sí | 2. No |

90 ¿Por qué?.....

91. ¿Considera que si en Español se trabaja con el Enfoque Comunicativo, se podría incentivar el interés del estudiantado por el “regreso a las aulas”.?

- | | |
|------|------|
| 1 Sí | 2 No |
|------|------|

92. ¿Por qué?.....

93 ¿Qué inconvenientes le encuentra al Enfoque Comunicativo?

- 1.....
- 2.....
- 3.....

94. ¿Como docente de Español recibió capacitación para desarrollar las áreas de Expresión Oral y Comprensión Auditiva en su etapa de formación universitaria?

- | | | |
|----------------------------|-------|-------|
| 1. En Expresión Oral: | 1. Sí | 2. No |
| 2. En Comprensión Auditiva | 1 Sí | 2. No |

95. ¿Como docente de Español recibió capacitación para desarrollar las áreas de Expresión Oral y Comprensión Auditiva en su etapa post-universitaria ?

- | | | |
|----------------------------|-------|-------|
| 1. En expresión oral: | 1. Sí | 2. No |
| 2. En comprensión auditiva | 1. Sí | 2. No |

96. ¿Como docente de Español considera necesario recibir capacitación para desarrollar las áreas de Expresión Oral y Comprensión Auditiva con sus grupos?

- | | | |
|-----------------------|-------|-------|
| 1. En expresión oral: | 1. Sí | 2. No |
|-----------------------|-------|-------|

2. En comprensión auditiva 1. Sí 2. No

97. ¿Por qué?

.....
.....

Comentarios adicionales:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

GRACIAS POR TAN IMPORTANTE COLABORACIÓN

ANEXO 4

CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS Y LAS ESTUDIANTES DE ESPAÑOL, EDUCACIÓN DIVERSIFICADA

**CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS Y LAS ESTUDIANTES DE DÉCIMO Y UNDÉCIMO
AÑO DE COLEGIOS PÚBLICOS DE LA PROVINCIA DE CARTAGO**

Estimada comunidad estudiantil:

Este cuestionario es parte de los instrumentos que permitirán el desarrollo de una investigación doctoral cuyo fin es indagar sobre la metodología que siguen los y las docentes de Español, de Educación Diversificada, específicamente actividades didácticas, recursos didácticos, técnicas evaluativas para desarrollar en el aula la Expresión oral y Comprensión auditiva, así como la capacitación que poseen en éstas dentro del área de la competencia comunicativa, . Por lo anterior le agradecemos contestar de la forma más precisa posible, así como cualquier recomendación que pueda hacer, siempre en beneficio del perfeccionamiento de las competencias comunicativas como acción fundamental de todo ser humano y su desarrollo dentro de la materia de Español.

Instrucciones:

Se le solicita anotar una “ X “ en el espacio correspondiente a su respuesta o bien escribir lo solicitado.

A. SOBRE DATOS PERSONALES

1. Sexo: 1. masculino 2. femenino

2. Nivel que cursa

1. Décimo 2. Undécimo

A. ACTIVIDADES DIDACTICAS DEL O LA DOCENTE DE ESPAÑOL

3. ¿Realiza su profesor o profesora de español actividades para el desarrollo de la expresión oral?

1. Sí 2. No (pase a la 5)

4. ¿Cómo se comporta el grupo cuando desarrolla actividades para el desarrollo de la Expresión Oral?

- 1. Interesado
- 2. Aburrido
- 3. Indisciplinado
- 4. No hay diferencia con respecto a otros contenidos
- 5. Otros.....

5. ¿Realiza su profesor o profesora de español actividades para el desarrollo de la Comprensión Auditiva?

1. Sí 2. No (pase a la 7)

6. ¿Cómo se comporta el grupo cuando desarrolla actividades para el desarrollo de la comprensión auditiva?

1. Interesado
2. Aburrido
3. Indisciplinado
4. No hay diferencia con respecto a otros contenidos.
5. Otros.....

7. De la siguiente lista de actividades didácticas escoja las que su profesor o profesora utiliza en el aula para desarrollar la Expresión Oral:

1. Exponer en clase la teoría correspondiente a la expresión oral.
2. Hacer preguntas a los y las estudiantes sobre lo que comprende la expresión oral.
3. Hacer una redacción sobre lo que entienden por expresión oral.
4. Hacer una investigación sobre las características lingüísticas y de expresión oral en Costa Rica.
5. Asignar las técnicas de expresión oral para que los y las estudiantes investiguen en qué consisten y las pongan en práctica.
6. Realizar ejercicios de respiración y articulación, así como de gesticulación y entonación.
7. Redactar argumentaciones.
8. Hacer ejercicios de redacción de introducciones y conclusiones para luego adecuarlas a exposiciones orales.
9. Asignar a los y las estudiantes que expongan sobre un tema asignado para ser evaluados.
10. Crear listas de cotejo para evaluar las exposiciones orales de los y las estudiantes.
11. retroalimentar.
12. Llevarles prácticas adicionales a las que trae el libro de texto para ser desarrolladas en clase.

8. De la siguiente lista de actividades didácticas escoja las que su profesor o profesora utiliza en el aula, para el desarrollo de la Comprensión Auditiva:

1. Exponer la teoría correspondiente a la comprensión auditiva
2. Llevar programas de radio grabados o asignarlos para luego analizarlos en su contenido
3. Llevar grabaciones al aula para escucharlas y analizarlas de acuerdo con cuestionarios preestablecidos.
4. Hacer preguntas al grupo sobre lo que expusieron sus compañeros
5. Llevar películas para sacar argumentaciones, valores y desvalores
6. Hacer análisis crítico de los mensajes escuchados
7. Hacer dictados repitiendo únicamente dos veces cada frase para que los y las estudiantes las transcriban
8. Llevar los grupos a que escuchen mesas redondas y conferencias para luego llegar a analizar en el aula
9. Llevarles canciones para que luego analicen sus contenidos
10. Identificar falacias en los mensajes orales
11. Crear listas de cotejo para evaluar la comprensión auditiva de los y las estudiantes
12. Hacer pruebas cortas sobre lo escuchado en clase.

9. Ha desarrollado su profesor o profesora de español, actividades que conduzcan a

- | | | |
|---------------------------|-------|-------|
| 1. escucha apreciativa | 1. Sí | 2. No |
| 2. escucha discriminativa | 1. Sí | 2. No |
| 3. escucha evaluativa | 1. Sí | 2. No |
| 4. escucha racional | 1. Sí | 2. No |

10. Cree usted necesario que en educación diversificada se le debe dar, dentro de la materia de Español, más expresión oral y comprensión auditiva?

- | | | |
|--------------------------------|-------|-------|
| 1. Expresión oral | 1. Sí | 2. No |
| 2. Comprensión auditiva | 1. Sí | 2. No |

10.1 ¿Por qué?

11 Su profesor de español desarrolla para la expresión oral y la comprensión auditiva actividades:

1. magistrales
2. individuales
3. en pequeños grupos
4. con guía del profesor
5. para motivar
6. para investigar
7. para integrar lo aprendido al respecto
8. ninguna
9. todas

12. Escriba cinco actividades que a usted le gustaría que su profesor o profesora traiga a la clase para desarrollar la expresión oral.

1. _____ 2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

13. Escriba cinco actividades que a usted le gustaría que su profesor o profesora traiga a la clase para desarrollar la comprensión auditiva.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

C. RECURSOS DIDACTICOS DEL O LA DOCENTE DE ESPAÑOL

14. ¿Cuáles de los siguientes recursos didácticos suele trabajar su profesor o profesora de español para el desarrollo de la expresión oral y de la comprensión auditiva?

Materiales:

1. Grabaciones de audio
2. Videos
3. Anuncios
4. Cuentos narrados
5. Material impreso
6. Objetos
7. Instrumentos
8. Afiches
9. Periódicos
10. Cuestionarios
11. Libros de texto

Personales:

1. Narraciones
2. Técnicas en pequeños grupos
3. Técnicas individuales
4. Exposiciones planeadas
5. Exposiciones improvisadas
6. Sociodramas
7. Discursos
8. Relatos
9. Mímicas
10. Expresión corporal
11. Expositores o charlistas ajenos a la Institución

15. Con estos recursos el o la docente aborda temas

- | | | |
|------------------|---------------|---------------------------|
| 1. de actualidad | 3. históricos | 5. cómicos |
| 2. sociales | 4. culturales | 6. propios de la juventud |
| 7. otros..... | | |

D. TÉCNICAS EVALUATIVAS DEL O LA DOCENTE DE ESPAÑOL

16. La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva el o la profesora de español la controla en algún rubro específico?

- | | | |
|-------------------------------|-------|-------|
| 1. De la Expresión oral | 1. Sí | 2. No |
| 2. De la comprensión auditiva | 1. Sí | 2. No |

17. ¿Cómo se llama ese rubro?.....

18. ¿Qué porcentaje le asigna a cada uno en la ponderación final?

- 1 10%
- 2 20%
- 3 Más de 20%
- 4 No debe tener porcentaje

¿Por qué?

19. La evaluación a la expresión oral su profesor o profesora de español la evalúa integralmente

1. A lo largo de todo el curso 2. En un segmento del curso

20. La evaluación a la comprensión auditiva su profesor o profesora de español la evalúa integralmente

1. A lo largo de todo el curso 2. En un segmento del curso

21. Marque las técnicas que su profesor o profesora de Español utiliza para evaluar la comprensión auditiva y a cada una de ellas anótele el instrumento empleado:

Técnicas	Instrumentos
Pruebas escritas cortas	
Dentro de los exámenes parciales y trimestrales	
En cada práctica que se realiza en el aula	
Con ejercicios específicos para ella previo aviso a los y las estudiantes	
Con ejercicios específicos para ella sin previo aviso a los y las estudiantes	
Actividades improvisadas	
Entrevistas	
Análisis y solución de casos	
Grupos de discusión	
Autoinformes	

22. Marque las técnicas que su profesor o profesora de Español utiliza para evaluar la expresión oral y a cada una de ellas anótele el instrumento empleado:

Técnicas	Instrumentos
Pruebas escritas cortas	
Dentro de los exámenes parciales y trimestrales	
En cada práctica que se realiza en el aula	
Con ejercicios específicos para ella previo aviso a los y las estudiantes	
Con ejercicios específicos para ella sin previo aviso a los y las estudiantes	
Cuando los y las estudiantes hacen exposiciones sobre obras literarias que deben leer.	
Con ejercicios específicos para ella sin previo aviso a los y las estudiantes	
Actividades improvisadas	
Análisis y solución de casos	
Entrevistas	
Observación	
Grupos de discusión	
Autoinformes	

23. ¿ Le asigna su profesor o profesora de español exposiciones orales?

1. Sí 2. No

24. ¿Esas exposiciones son para ser desarrolladas

1. en grupos 2. en forma individual 3. ambas

25. ¿Cuántas veces debe exponer en un semestre?

- 1 1 vez al mes
2 1 por trimestre
3 1 por semestre
4 otros.....

26. ¿Cuáles son los temas de las exposiciones?

- 1 Contenidos del curso
2 Actuales
3 Históricos
4 De interés social
5 Cultural
6 Obras literarias
7 otros.....

27. ¿La teoría de las exposiciones es entregada previamente por usted a su profesor o profesora para que la revise?

1. Sí 2. No

28. ¿Le informa su profesor o profesora de español cómo va a calificar esas exposiciones orales?

1. Sí 2. No

29. ¿Qué instrumentos utiliza su profesor o profesora de español para evaluar las exposiciones?

1. Tablas de cotejo
2. Escalas de apreciación
3. Escalas de clasificación
4. Juicios personalizados individuales
5. Juicios personalizados en grupos
6. Ninguno
7. Otros.....

30. ¿Sabe usted si el instrumento para evaluar es

- 1 Confeccionado por su mismo profesor
2 Elaborado por los y las docentes del área de español
3 Elaborado por el MEP
4 Otro.....
5 No sé

31. Cuando la exposición es grupal la calificación es otorgada

- 1 en forma igual para todo el grupo

ANEXO 5

CUESTIONARIO DIRIGIDO A LAS ASESORAS NACIONAL, REGIONAL Y DOCENTES DE ESPAÑOL

CUESTIONARIO N. 2 PARA ASESORAS Y DOCENTES

SOBRE NECESIDAD DE DESARROLLAR LAS HABILIDADES DE EXPRESION ORAL Y COMPRESION AUDITIVA COMO PARTE DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

Cada docente posee un conjunto de conocimientos, habilidades y experiencias que condicionan su manera de enseñar. Con el fin de analizar la necesidad de desarrollar las habilidades de la comprensión auditiva y la expresión oral en las lecciones de español, como parte de las competencias comunicativas, le solicitamos contestar el siguiente cuestionario. La puntuación irá de 1 a 5 en donde 1 es lo más bajo y corresponde a no estar de acuerdo y 5 estar de acuerdo y es la puntuación máxima. Si no dispone de conocimiento puede dejar en blanco la respuesta.

- 1 (absolutamente en desacuerdo)
 - 2 (bastante en desacuerdo)
 - 3 (algo de acuerdo)
 - 4 (bastante de acuerdo)
 - 5 (absolutamente de acuerdo)
1. El objetivo esencial de la materia de español en el nivel de X y XI años es que los y las estudiantes conozcan la fonología, morfología, sintaxis, y literatura.
1 2 3 4 5
 2. El objetivo esencial de la materia de español en el nivel de X y XI años es que los y las estudiantes mejoren las capacidades expresivas y comprensivas de la lengua
1 2 3 4 5
 3. El objetivo esencial de la materia de español en el nivel de X y XI años debería aludir al desarrollo de las capacidades comunicativas que el alumnado ha de adquirir como consecuencia de los aprendizajes realizados con el apoyo didáctico del profesor
1 2 3 4 5
 4. Los contenidos de español para X y XI año son los conceptos esenciales de lingüística, obras y autores consagrados de la historia de la literatura
1 2 3 4 5
 5. Los contenidos de español para X y XI año no solo son los conceptos esenciales de lingüística, obras y autores consagrados de la historia de la literatura, sino también procedimientos expresivos y comprensivos además de las actitudes ante la lengua y sus usos
1 2 3 4 5
 6. Las actividades didácticas deben adecuarse al nivel de desarrollo cognitivo de los y las estudiantes, así como a partir de sus conocimientos previos, de su competencia académica y de sus experiencias de aprendizaje anteriores.
1 2 3 4 5
 7. La selección de los contenidos para la mejora de las habilidades de la expresión oral y la comprensión auditiva en las lecciones de español deben efectuarse siguiendo la intuición, la experiencia docente y los saberes del profesorado
1 2 3 4 5
 8. La selección de las actividades para la mejora de las habilidades de la expresión oral y la comprensión auditiva en las lecciones de español deben efectuarse en función de lo que establezca el libro de texto
1 2 3 4 5

9. La selección de las actividades para la mejora de las habilidades de la expresión oral y la comprensión auditiva en las lecciones de español deben efectuarse teniendo en cuenta los objetivos previstos y las características del alumnado y del contexto sociocultural del centro educativo
- 1 2 3 4 5
10. La lengua oral, en las clases de español, no ha sido objeto de un tratamiento didáctico continuo, al contrario de lo que ha ocurrido con los contenidos gramaticales, la lengua escrita y el texto literario
- 1 2 3 4 5
11. La lengua oral, en las clases de español, no debe ser objeto de un tratamiento didáctico preferente porque no hay tiempo para ello, además los alumnos no tienen ningún interés en hablar bien y aumentar su vocabulario
- 1 2 3 4 5
12. Aunque la adquisición de las habilidades orales está ligada a contextos extra-escolares (familia y contexto sociocultural de los y las estudiantes) una enseñanza sistemática de la lengua oral puede contribuir al desarrollo de las competencias comunicativas
- 1 2 3 4 5
13. Para enseñar basta con saber la asignatura, con conocer los conceptos de la lingüística, de la historia de la literatura y de la gramática
- 1 2 3 4 5
14. La mayoría del profesorado de secundaria posee una formación lingüística de orientación gramatical y estructural. Pero apenas conoce las aportaciones de las ciencias del lenguaje que se ocupan del uso lingüístico que hacen las personas en los contextos reales del intercambio comunicativo
- 1 2 3 4 5
15. Los contenidos esenciales de español en educación diversificada debe ser la gramática y la literatura porque solo ellos permiten mejorar el uso de la lengua.
- 1 2 3 4 5
16. La gramática no es un fin en sí misma sino un instrumento al servicio de la mejora de las habilidades comunicativas de los y las estudiantes.
- 1 2 3 4 5
17. Enseñar literatura es enseñar la historia de la literatura ya que su conocimiento es esencial para el bagaje cultural del estudiantado
- 1 2 3 4 5
18. El acceso a la educación diversificada de estudiantes de diverso origen sociocultural, diversas capacidades y actitudes, el influjo de otras formas de comunicación y de los mensajes de la denominada “cultura de masas” y el cambio en los hábitos culturales en la adolescencia y de la juventud aconsejan revisar el modo en que hasta ahora se ha enseñado español
- 1 2 3 4 5
19. El lenguaje de los medios de comunicación de masas, del cine, del comics y de la publicidad no deber ser objeto de estudio en el aula de español por su escasa calidad artística y porque utilizan procedimientos no lingüísticos
- 1 2 3 4 5

20. Una educación orientada a la formación integral de las personas y al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado no puede ignorar el influjo de los mensajes de los medios de comunicación de masas y debe ofrecer herramientas de análisis que hagan posible una lectura crítica de esos mensajes

1 2 3 4 5

21. Los componentes de la programación didáctica son los contenidos y la evaluación

1 2 3 4 5

22. Los componentes de la programación didáctica son los objetivos, los contenidos, las actividades y la evaluación

1 2 3 4 5

23. Las actividades de enseñanza y aprendizaje constituyen el elemento de la programación didáctica y de la práctica docente en el que se concretan los objetivos y los contenidos del área

1 2 3 4 5

24. La función de la evaluación es saber cuánto ha estudiado cada alumno y por tanto calificar su rendimiento académico

1 2 3 4 5

25. La función de la evaluación es no solo valorar el aprendizaje del alumnado sino también aportar información sobre el diseño y la aplicación del programa de enseñanza.

1 2 3 4 5

26. El papel de los materiales didácticos es secundario, da igual que se utilicen unos u otros porque lo importante es el o la docente.

1 2 3 4 5

27. La función de los materiales didácticos es ayudar al profesorado en el proceso de planificación y puesta en práctica de las tareas de enseñanza. Sin embargo cada material didáctico responde a una determinada forma de entender la enseñanza y el aprendizaje y a una determinada forma de entender la educación. De ahí la importancia de una selección consciente y adecuada, así como de un uso crítico.

1 2 3 4 5

*Tomado y adaptado de Lomas (1999) **Como enseñar a hacer cosas con las palabras.***

ANEXO 6

HOJA DE OBSERVACIÓN

“Hablar es detenerse a mirar y escuchar la realidad y a reflexionar sobre ella”. De Luca

“Hablar es detenerse a mirar y escuchar la realidad y a reflexionar sobre ella”. De Luca

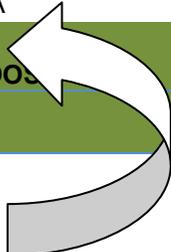
“Hablar es detenerse a mirar y escuchar la realidad y a reflexionar sobre ella”. De Luca

ANEXO 7

EJEMPLO DE MENCIONES

HABILIDADES QUE LE GUSTARIA DESARROLLAR EN EL PROGRAMA DE ESPAÑOL PARA AMPLIAR SU COMPETENCIA COMUNICATIVA

HABILIDADES	Cantidad	%
REDACCION	580	35,4%
LITERATURA	495	30,2%
COMPRESION DE LECTURA	452	27,6%
EXPRESION ESCRITA	414	25,3%
EXPRESION ORAL	440	26,9%
COMPRESION AUDITIVA	416	25,4%
TOTAL DE MENCIONES	2797	
TOTAL DE ENTREVISTADOS	1637	



Ejemplo de cómo aparecen las menciones en las Tablas

ANEXO 8

TABLA DE COTEJO

TABLA DE COTEJO

TABLA DE COTEJO

TABLA DE COTEJO

ANEXO 9

REGISTRO DE NOTAS SOBRE EXPOSICIÓN

REGISTRO DE NOTAS SOBRE EXPOSICIÓN

REGISTRO DE NOTAS SOBRE EXPOSICIÓN

REGISTRO DE NOTAS SOBRE EXPOSICIÓN

ANEXO 10

PLAN DE LECCIÓN

ANEXO 10

PLAN DE LECCIÓN

PLAN DE LECCIÓN

Semana: 20 de abril al 24 de abril

- Lectura de Cuento (individual)
- Análisis literario del cuento (cuestionario del libro)
- Lectura de las redacciones (alumnos)

Semana del 27 al 31 de abril

PLAN DE LECCIÓN

Semana: marzo 23-27

Exposiciones sobre Mitología

Ejercicios de Sintaxis
(libro página 58 en adelante)

Temario para examen

Observaciones:

ANEXO 11
ANALISIS ESTADISTICO
APLICACIÓN DE LA CHI-CUADRADA

Aplicación de la técnica Chi-Cuadrada

Luego de concluir que no se está aplicando el enfoque comunicativo para el desarrollo de la expresión oral y la comprensión auditiva en los niveles de décimo y undécimo año en los colegios públicos de la Provincia de Cartago, tal y como era el objetivo del Programa de Español para Educación Diversificada 2005 del MEP y que hay una estrecha relación entre la ausencia de capacitación en esta área y las actividades didácticas, recursos didácticos y técnicas evaluativas aplicadas por los y las docentes en el aula; se analizó estadísticamente si existía alguna diferencia significativa entre los efectos que producía el desarrollo de las actividades, recursos y técnicas para el desarrollo de la expresión oral como de la comprensión auditiva, en los y las estudiantes de décimo y de undécimo año o si estos eran similares y homogéneos de aquí que la pregunta clave a esta prueba fue: ¿Con base en los resultados obtenidos, se puede decir que los resultados de las variables consultadas fueron iguales o similares en el grupo de estudiantes de décimo año como de undécimo año?.

1. Año que cursa vs. Tipos de Actividades Expresión Oral y Comprensión Auditiva

Cuadro 11.1
Valores observados con respecto a la variable Actividades Didácticas

Tipo Actividad	Cuarto Año	Quinto Año	Total
Magistrales	31	69	101
Individuales	148	129	278
Para motivar	58	50	108
Para investigar	50	43	93
En pequeños grupos	82	104	186
Con guía del profesor	32	33	65
Para integrar lo aprendido	30	39	70
Todas las anteriores	14	18	32
Total	448	485	933

La hipótesis por probar fue la siguiente:

H₀: Los resultados, tanto en décimo como en undécimo año, según la forma de desarrollar las actividades didácticas para expresión oral y la comprensión auditiva **son homogéneos o similares.**

H₁: Los resultados, tanto en décimo como en undécimo año, según la forma de desarrollar las actividades didácticas para expresión oral y la comprensión auditiva **no son homogéneos o similares.**

Para probar esta hipótesis es necesario aplicar la prueba de homogeneidad, trabajando la técnica de Chi-Cuadrada.

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^k \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}}$$

VALORES ESPERADOS:

Se calculan los valores esperados para obtener la aplicación de la fórmula anterior y calcular el Chi Cuadrado Calculado, obteniendo:

Chi calculada= 18.7

Regla de decisión

/Chi calculada / > / Chi tabla / Se rechaza H_0

/Chi calculada / < / Chi tabla / No se rechaza H_0

Decisión

Como Chi calculada = 18.7 y Chi tabla al 1% con 7 grados de libertad = 18.47
Chi tabla al 5% con 7 grados de libertad= 14.07

Como / 18.7 / > / 18.47 / Se rechaza H_0 al 1% de significancia

Como / 18.7 / > / 14.07 / Se rechaza H_0 al 5% de significancia

Conclusión de la prueba

Existe suficiente evidencia significativa tanto al 5% como al 1% de que los resultados obtenidos en cuanto al desarrollo por parte del o la docente de las diferentes actividades didácticas para expresión oral y comprensión auditiva no son similares en el nivel en que se encuentra impartiendo lecciones. Es decir, se prueba que los resultados no son similares aplicando las mismas técnicas en cada uno de los niveles.

Si a lo anterior se agregan los datos que se presentaron en el desarrollo del trabajo se puede afirmar que definitivamente las actividades didácticas que dicen ejecutar los y las docentes no coinciden con las que marca el estudiantado. En otras palabras, además de ser planeadas para trabajarlas en forma individual, posiblemente no han sido seleccionadas en conjunto, lo que hace que las habilidades en estudio tampoco se lleguen a desarrollar como lo recomienda el enfoque comunicativo, pues como se definieron en el capítulo tercero, éstas se refieren al “cómo” practicar en clase lo enseñado en los contenidos relacionados con la expresión oral y con la comprensión auditiva, lo que también permite suponer que no se está tomando como punto de partida el sujeto que las va a desarrollar y no se busca fomentar su creatividad, criticidad y reflexión. No han sido adecuadas al entorno social y cultural.

Se refuerza este análisis con Canale y Swain (1996) quienes dicen que si se canalizan actividades didácticas de acuerdo con el Enfoque Comunicativo para la pedagogía del lenguaje es esencial que sean reflejo de aquellos momentos con los que

probablemente el o la aprendiz vaya a encontrarse en la vida, así como estar impregnadas de los rasgos propios de la comunicación real como la interacción social y el carácter impredecible de los enunciados; aspectos esenciales que no se vieron reflejados en los datos obtenidos para esta variable. Lamentablemente, no se están ejecutando actividades didácticas que permitan el desarrollo de las habilidades de expresión oral ni de comprensión auditiva del estudiantado y lo que es más grave aún, esas actividades no están generando resultados similares en el estudiantado.

2. Año que cursa vs. Tipos de Recursos Didácticos Materiales que el o la docente suele trabajar en el desarrollo de la Expresión Oral y la Comprensión Auditiva

Cuadro 11.2

Valores observados con respecto a la variable Recursos Didácticos Materiales

Recursos Didácticos Materiales	Cuarto Año	Quinto Año	Total
Libros de texto	529	528	1057
Material impreso	403	470	873
Cuestionarios	392	407	799
Cuentos narrados	406	351	757
Videos	178	122	300
Grabaciones de audio	148	113	261
Periódicos	114	81	195
Afiches	81	85	166
Anuncios	53	34	87
Objetos	35	28	63
Instrumentos	24	16	40
Total	2363	2235	4598

La hipótesis por probar es la siguiente:

H₀: Los resultados, tanto en décimo como en undécimo año, por el empleo de los recursos didácticos materiales por parte del o la docente para el desarrollo de la Expresión Oral y Comprensión Auditiva **son homogéneos o similares.**

H₁: Los resultados, tanto en décimo como en undécimo año, por el empleo de los recursos didácticos materiales por parte del o la docente para el desarrollo de la Expresión Oral y Comprensión Auditiva **no son homogéneos o similares.**

Para probar esta hipótesis fue necesario aplicar la prueba de homogeneidad, utilizando la técnica de Chi-Cuadrada.

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^k \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}}$$

VALORES ESPERADOS:

Se calculan los valores esperados para obtener la aplicación de la fórmula anterior y calcular el Chi Cuadrado Calculado, obteniendo:

Chi calculada= 37.5

Regla de decisión

/Chi calculada / > / Chi tabla / Se rechaza H₀

/Chi calculada / < / Chi tabla / No se rechaza H₀

Decisión

Como Chi calculada = 37.5 y Chi tabla al 1% con 10 grados de libertad = 23.21

Chi tabla al 5% con 10 grados de libertad= 18.31

Como / 37.5 / > / 23.21 / Se rechaza H₀ al 1% de significancia

Como / 37.5 / > / 18.31 / Se rechaza H₀ al 5% de significancia

Conclusión de la prueba

Existe suficiente evidencia significativa, tanto al 5% como al 1%, de que los resultados obtenidos en cuanto a los recursos didácticos materiales empleados en las actividades para el desarrollo de la expresión oral y la comprensión auditiva no son similares al nivel en que se encuentra impartiendo lecciones. Es decir, se prueba de que los resultados no son similares aplicando los mismos recursos didácticos materiales en cada uno de los niveles o años.

Aspecto que se refuerza con lo mostrado en el desarrollo de la investigación, en donde claramente se aprecia que definitivamente el recurso didáctico más utilizado es el “libro de texto” auxiliado en algunos momentos por el “material impreso”, recursos tradicionales del sistema educativo costarricense, en otras palabras no han sido seleccionados en torno a las necesidades de la clase, ni buscan orientar y facilitar el

desarrollo de las competencias comunicativas en el aula, específicamente la expresión oral y la comprensión auditiva, pues no se han considerado factores como el nivel de aprendizaje, las características sociodemográficas de los integrantes del grupo, el ambiente físico, los materiales, el conocimiento de la técnica por parte del o la docente, así como la experiencia que ha generado en la aplicación de dicha técnica y las herramientas seleccionadas en conexión con el modelo pedagógico.

3. Año que cursa vs. Tipos de Recursos Didácticos Personales que el o la docente suele trabajar en el desarrollo de la Expresión Oral y la Comprensión Auditiva.

Cuadro 11.3

Valores observados con respecto a la variable Recursos Didácticos Personales

Recursos Didácticos Personales	Cuarto Año	Quinto Año	Total
Técnicas individuales	318	302	620
Técnicas en pequeños grupos	366	361	727
Exposiciones planeadas	280	345	625
Narraciones	281	232	513
Relatos	146	118	264
Discursos	99	77	176
Expresión corporal	86	80	166
Exposiciones improvisadas	64	79	143
Expositores o charlistas ajenos a la institución	54	50	104
Mímicas	46	41	87
Sociodramas	35	25	60
Total	1775	1710	3485

La hipótesis por probar es la siguiente:

H₀: Los resultados, tanto en décimo como en undécimo año, según el empleo de recursos didácticos personales que el o la docente suele hacer para el desarrollo de las actividades de Expresión Oral y Comprensión Auditiva **son homogéneos o similares.**

H₁: Los resultados, tanto en décimo como en undécimo año, según el empleo de recursos didácticos personales que el o la docente suele hacer para el desarrollo de las actividades de Expresión Oral y Comprensión Auditiva **no son homogéneos o similares.**

Para probar esta hipótesis fue necesario aplicar la prueba de homogeneidad, utilizando la técnica de Chi-Cuadrada.

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^k \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}}$$

VALORES ESPERADOS:

Se calculan los valores esperados para obtener la aplicación de la fórmula anterior y calcular el Chi Cuadrado Calculado, obteniendo:

Chi calculada= 28.3

Regla de decisión

/Chi calculada / > / Chi tabla / Se rechaza H_0

/Chi calculada / < / Chi tabla / No se rechaza H_0

Decisión

Como Chi calculada = 28.3 y Chi tabla al 1% con 10 grados de libertad = 23.21

Chi tabla al 5% con 10 grados de libertad= 18.31

Como / 28.3 / > / 23.21 / Se rechaza H_0 al 1% de significancia

Como / 28.3 / > / 18.31 / Se rechaza H_0 al 5% de significancia

Conclusión de la prueba

Existe suficiente evidencia significativa tanto al 5% como al 1% de que los resultados obtenidos en cuanto a la utilización de recursos didácticos personales que el profesor suele trabajar para el desarrollo de la expresión oral y comprensión auditiva no son similares al año en que se encuentra impartiendo lecciones. Es decir, se prueba de que los resultados no son similares aplicando los mismos recursos didácticos personales en cada uno de los años o niveles.

Igualmente que se comprobó en el desarrollo de la investigación, específicamente en el capítulo IV, se puede afirmar que no hay coincidencia entre el porcentaje de docentes que dicen utilizar recursos didácticos personales recomendados por el enfoque comunicativo y el porcentaje de estudiantes, ahí puede visualizarse, por ejemplo, que las “exposiciones planeadas” el 57.5% de los y las docentes dicen utilizarlas frente a solo el

38% del estudiantado, lo contrario a lo que sucede con las “técnicas individuales” que el 62% del estudiantado dice aplicarlas frente al 32% del personal docente.

De acuerdo con el enfoque comunicativo los recursos didácticos personales, así como la experiencia que se ha generado en su aplicación y las herramientas seleccionadas (iniciativas) en conexión con el modelo pedagógico deben estar enfocados a situaciones reales y concretas a la que se pueden enfrentar los y las estudiantes en su vida diaria, tanto en el ámbito de la comunicación oral como el de la comprensión auditiva, no obstante esto no pasa en el aula observada, de ahí la incongruencia en los datos obtenidos y en el que no haya resultados similares en el estudiantado. Se puede afirmar incluso que es mínimo el empleo del recurso didáctico personal, pues de acuerdo con los datos solo está la exposición magistral del docente y escasa participación del estudiantado, posiblemente sin retroalimentación.

4. Año que cursa vs. Tipos de Técnicas Evaluativas que el o la docente utiliza en el desarrollo de la Comprensión Auditiva

Cuadro 11.4
Valores observados en torno a la variable Técnicas Evaluativas (comprensión auditiva)

Técnicas evaluativas para el desarrollo de la Comprensión Auditiva	Cuarto Año	Quinto Año	Total
En cada practica que se realiza en el aula	232	326	558
Pruebas escritas cortas	218	299	517
Dentro de los exámenes parciales y trimestrales	167	268	435
Con ejercicios específicos previo aviso	124	165	289
Con ejercicios específicos sin previo aviso	65	113	178
Análisis y solución de casos	83	86	169
Actividades improvisadas	81	69	150
Grupos de discusión	63	65	128
Autoinformes	37	18	55
Entrevistas	36	10	46
Total	1106	1419	2525

La hipótesis por probar es la siguiente:

H₀: Los resultados, tanto en décimo como en undécimo año, según las técnicas evaluativas que utiliza el o la docente para el desarrollo de la Comprensión Auditiva **son homogéneos o similares.**

H₁: Los resultados, tanto en décimo como en undécimo año, según las técnicas que utiliza el o la docente para el desarrollo de la Comprensión Auditiva **no son homogéneos o similares**

Para probar esta hipótesis es necesario aplicar la prueba de homogeneidad, haciendo uso de la técnica de Chi-Cuadrada.

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^k \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}}$$

VALORES ESPERADOS:

Se calculan los valores esperados para obtener la aplicación de la fórmula anterior y calcular el Chi Cuadrado Calculado, obteniendo:

Chi calculada= 55.1

Regla de decisión

/Chi calculada / > / Chi tabla / Se rechaza H₀

/Chi calculada / < / Chi tabla / No se rechaza H₀

Decisión

Como Chi calculada = 55.1 y Chi tabla al 1% con 10 grados de libertad = 21.67

Chi tabla al 5% con 10 grados de libertad= 16.92

Como / 55.1 / > / 21.67 / Se rechaza H₀ al 1% de significancia

Como / 55.1 / > / 16.92 / Se rechaza H₀ al 5% de significancia

Conclusión de la prueba

Existe suficiente evidencia significativa tanto al 5% como al 1% de que los resultados obtenidos en cuanto las técnicas evaluativas que utiliza el o la docente para el desarrollo de la Comprensión Auditiva no son similares al año en que se encuentra impartiendo lecciones. Es decir, se prueba que los resultados no son similares aplicando las mismas técnicas evaluativas para el desarrollo de la Comprensión Auditiva tanto en décimo como en undécimo año.

Al definir las técnicas evaluativas como aquellas estrategias que utilizan los y las docentes para evaluar la aprehensión del conocimiento por parte de los y las estudiantes, se puede afirmar que no están siendo el parámetro adecuado para medir esta aprehensión pues los resultados no son similares de acuerdo con la técnica estadística aplicada lo que

tampoco permite mejorar los materiales instruccionales, determinar el dominio de los contenidos, establecer criterios o estándares de desarrollo para los cursos.

De acuerdo con los resultados tampoco se podrá medir ¿Cómo se está desarrollando el proceso? ni ¿Cómo se puede mejorar? Su verdadera aportación: la de favorecer y facilitar al profesor y al alumno la toma de decisiones con respecto a las metas educativas planteadas no se está logrando definitivamente.

5. Año que cursa vs. Tipos de Técnicas Evaluativas que el o la docente utiliza para el desarrollo de la Expresión Oral

Cuadro 11.5

Valores observados en torno a la variable Técnicas evaluativas (expresión oral)

Técnicas evaluativas para el desarrollo de la Expresión Oral	Cuarto Año	Quinto Año	Total
En cada practica que se realiza en el aula	232	326	558
Pruebas escritas cortas	218	299	517
Dentro de los exámenes parciales y trimestrales	167	268	435
Con ejercicios específicos previo aviso	124	165	289
Con ejercicios específicos sin previo aviso	65	113	178
Análisis y solución de casos	83	86	169
Actividades improvisadas	81	69	150
Grupos de discusión	63	65	128
Autoinformes	37	18	55
Entrevistas	36	10	46
Total	1106	1419	2525

La hipótesis por probar es la siguiente:

H₀: Los resultados, tanto en décimo como en undécimo año, según las técnicas evaluativas que el o la docente utiliza para el desarrollo de la Expresión Oral, **son homogéneos o similares.**

H₁: Los resultados, tanto en décimo como en undécimo año, según las técnicas evaluativas que el o la docente utiliza para el desarrollo de la Expresión Oral, **no son homogéneos o similares.**

Para probar esta hipótesis es necesario aplicar la prueba de homogeneidad, aplicando la técnica de Chi-Cuadrada.

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^k \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}}$$

VALORES ESPERADOS:

Se calculan los valores esperados para obtener la aplicación de la fórmula anterior y calcular el Chi Cuadrado Calculado, obteniendo:

Chi calculada= 11.3

Regla de decisión

/Chi calculada / > / Chi tabla / Se rechaza H_0

/Chi calculada / < / Chi tabla / No se rechaza H_0

Decisión

Como Chi calculada = 11.3 y Chi tabla al 1% con 10 grados de libertad = 23.21

Chi tabla al 5% con 10 grados de libertad= 18.31

Como / 11.3 / < / 23.21 / **No se rechaza H_0 al 1% de significancia**

Como / 11.3 / < / 18.31 / **No se rechaza H_0 al 5% de significancia**

Conclusión de la prueba

No existe suficiente evidencia significativa, tanto al 5% como al 1%, de que los resultados obtenidos en cuanto a las técnicas evaluativas que utiliza el o la docente para el desarrollo de la Expresión Oral no sean similares al año o nivel en que se encuentra impartiendo lecciones. Es decir, se prueba que los resultados son similares aplicando las mismas técnicas para evaluar la Expresión Oral tanto en décimo como en undécimo año.

Contrario a lo que ha sucedido con las otras variables, con esta se puede afirmar, de acuerdo con la técnica estadística aplicada, que los resultados son similares, toda vez que también en el apartado correspondiente a las técnicas evaluativas se observa el mismo porcentaje por parte del personal docente y del estudiantado con respecto a la técnica empleada y aunque es una técnica tradicional con un bajo porcentaje la similitud en la respuesta conduce a resultados similares.