

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES, FILOSOFÍA Y LETRAS
SECCIÓN DE LETRAS



TRABAJO DE PROCESO DE GRADO DENOMINADO:

**“ANÁLISIS DEL ENFOQUE EDUCATIVO POR COMPETENCIAS
APLICADO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAJE Y LITERATURA EN EL
PROGRAMA DE ESTUDIO DE EDUCACIÓN MEDIA EN EL SALVADOR”**

PRESENTADO POR:

IDANIA MORELIS IRAHETA DE URRUTIA

IRIS ESMERALDA LÓPEZ DE GONZÁLEZ

PARA OPTAR AL GRADO DE:

LICENCIADAS EN CIENCIAS DEL LENGUAJE Y LITERATURA

DOCENTE DIRECTOR:

PhD. MAURICIO AGUILAR CICILIANO

SEPTIEMBRE, 2014

SANTA ANA, EL SALVADOR, CENTROAMÉRICA

AUTORIDADES

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR



RECTOR

INGENIERO MARIO ROBERTO NIETO LOVO

VICE- RECTORA ACADÉMICA

MAESTRA ANA MARÍA GLOWER DE ALVARADO

VICE- RECTOR ADMINISTRATIVO

MAESTRO ÓSCAR NOÉ NAVARRETE

SECRETARÍA GENERAL

DOCTORA ANA LETICIA ZA VALETA DE AMAYA

FISCAL GENERAL

LICENCIADO FRANCISCO CRUZ LETONA

AUTORIDADES

FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE



DECANO

LICENCIADO RAÚL ERNESTO AZCÚNAGA LÓPEZ

VICE- DECANO

INGENIERO WILLIAM VIRGILIO ZAMORA GIRÓN

SECRETARIO DE LA FACULTAD

LICENCIADO VICTOR HUGO MERINO QUEZADA

JEFE DE DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES, FILOSOFÍA Y LETRAS

PhD. MAURICIO AGUILAR CICILIANO

DEDICATORIA

A mis hijos, Alexis Ricardo Urrutia Iraheta y Manuel Ricardo Urrutia Iraheta, por ser la principal razón de mí existir.

IDANIA MORELIS IRAHETA DE URRUTIA

A mi amado y querido esposo Samuel Enrique González y a mi linda hijita Evelyn Samantha González, por su amor y comprensión.

IRIS ESMERALDA LÓPEZ DE GONZÁLEZ

AGRADECIMIENTOS

A Dios

Brindo mi mayor agradecimiento porque me ha dado la vida y la salud necesaria para ver finalizada esta etapa de mi profesionalización y desarrollo como persona. Además por haber dado vida y salud a mis seres queridos quienes han estado a mi lado durante todo este proceso.

A mi esposo

Ricardo Alfredo Urrutia Guzmán, por ser mi apoyo incondicional, porque ha estado a diario conmigo desde que inicié esta carrera sin saber cómo finalizaría. Porque se ha hecho cargo de nuestros hijos en los momentos necesarios, sin cuestionamientos ni reclamos. Esta ha sido su forma de demostrarme que, a pesar del escaso tiempo que le he dedicado los últimos días, siempre estará ahí para apoyarme en mis decisiones, en mi trabajo, en mi vida.

A mi madre

Alicia Flores Morales por cuidar a mis hijos mientras me reunía en la Universidad para avanzar en este trabajo. Porque a pesar de sus enfermedades ha sabido apoyarme mis veinte y ocho años de vida, me ha dado lo necesario para salir adelante y ha sacrificado todo por verme feliz tanto en mi familia como en mi formación profesional, por eso y por entregar tu vida siempre a mi lado mamá, te agradezco.

A mis pequeños hijos

Mis mellizos que cambiaron mi vida, Alexis Ricardo Urrutia Iraheta y Manuel Ricardo Urrutia Iraheta, les agradezco por portarse tan bien tanto en el embarazo como en su primer año de vida. Porque en los momentos en que me he dedicado por entero a este trabajo, han estado a mi lado tranquilos sin saber qué es lo que hace mamá.

A mi compañera de tesis

Iris Esmeralda López González por sus valiosos aportes a nuestro trabajo, por su responsabilidad, sacrificio y paciencia, porque su presencia para la finalización del presente ha sido más que indispensable.

A nuestro asesor

PhD. Mauricio Aguilar Ciciliano, por brindar sus aportes a nuestro trabajo, por ser paciente y dedicarnos parte de su valioso tiempo, y principalmente por animarnos a continuar, a pesar de los altos y bajos del proceso de tesis.

IDANIA MORELIS IRAHETA DE URRUTIA

AGRADECIMIENTOS

A Dios

Le doy infinitas gracias a mi Dios por haberme permitido culminar mis estudios con buena salud y por haberme guardado de todo peligro durante mis años de estudio y por seguirlo haciendo hasta el día de hoy.

A mi esposo e hija

Agradezco a mi esposo Samuel Enrique González Martínez por su apoyo incondicional, por estar pendiente de mí, por sus palabras de ánimo cuando ya estaba por darme por vencida; por su amor, comprensión y sobre todo por ser una persona muy especial. También le agradezco a mi hermosa hijita Evelyn Samantha González López por ser una niña muy bien portada y porque la he tenido que dejar mucho tiempo y hasta perderme horas especiales con ella.

A mis padres

Le doy muchísimas gracias a mi padre Rubén López por el amor y por haberme dado el incentivo a seguir mis estudios universitarios, por estar pendiente de mí. A mi hermosa madrecita Rina Isabel Pineda le agradezco mucho por su apoyo incondicional, por su paciencia, por las palabras de ánimo que me brinda en cualquier dificultad que la vida me presenta y por estar allí siempre que la necesito.

A mis hermanos y familiares

Agradezco de todo corazón a mi hermano Néstor López Pineda por el apoyo enorme que me ha brindado durante toda mi vida, a él le debo mis estudios desde básica, educación media y parte de universidad y sobre todo por su amor, paciencia, comprensión y sus consejos los cuales me han ayudado a seguir adelante. De igual manera agradezco mucho a mis hermanas Roxana, Victoria, Marisol, Evelyn que aunque ya no está con nosotros en vida, es una de las personas que me apoyó y me brindó sus consejos en todo momento y por último le dedico y agradezco a mi hermanito lindo Rubén López por su apoyo incondicional.

Quiero también agradecer a mis tíos Mauricio Pineda y Vilma Silva por haberme acogido en su hogar para poder estudiar, a su hijo e hijas Mario, Ivón y Vilma Gloria

también le agradezco a su esposo, ya que también ellos me brindaron un techo cuando más lo necesité.

Y así agradezco a mis suegros Crescencio González y Orbelina Martínez por su paciencia, apoyo y comprensión y demás familiares que de una y de otra manera me han brindado su apoyo.

A mis amigos y amigas

A mis amigas Marixa Lorena Carpio, Hna. Marisol Rivera, Verónica Tobar, a mis amigos y amigas de la iglesia por sus oraciones y palabras de ánimo, a mis compañeros y compañeras de la universidad con quienes compartimos inolvidables momentos.

A mi compañera de tesis

A Idania Morelis Iraheta de Urrutia, por su valioso aporte para nuestro trabajo, por su gran esfuerzo y comprensión hacia mí.

A nuestro asesor

PhD. Mauricio Aguilar Ciciliano, porque siempre nos animó a dar lo mejor de nosotras, por hacer las correcciones y llamados de atención necesarios. También por la paciencia y por brindarnos parte de su valioso tiempo.

IRIS ESMERALDA LÓPEZ DE GONZÁLEZ

ÍNDICE

Introducción.....	i
CAPÍTULO I: SISTEMA PROBLEMÁTICO.....	1
1.1 Planteamiento del problema	1
1.2 Preguntas de investigación	5
1.3 Objetivos	6
1.3.1 Objetivos generales de la investigación	6
1.3.2 Objetivos específicos de la investigación.....	6
1.4 Justificación.....	7
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	9
2.1 Antecedentes	9
2.1.2 La visión pedagógica de la Reforma Educativa	10
2.1.3 Plan decenal 1995-2005 más allá de las fronteras gubernamentales	12
2.1.4 Ampliación de cobertura educativa.....	13
2.1.5 Breve descripción de los programas de estudio MINED 2001 y 2008	17
2.2 Fundamentos epistemológicos del constructivismo	18
2.2.1 Principios básicos del Constructivismo:	20
2.2.2 Propósito del constructivismo en la educación	21
2.3 Enfoque Comunicativo	22
2.4 Enfoque por Competencias	26
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	36
3.1 Tipo de estudio	36
3.2 Técnicas e Instrumentos de Investigación	37
3.3 Instrumentos de investigación	40
3.4 Selección de informantes para la aplicación de lista de cotejo	41
3.5 Selección de los informantes para entrevista.....	41
3.6 Selección de la muestra	42
3.7 Categorías de Análisis	43
3.8 Fases de la investigación	46

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	48
4.1 Aspectos generales del procedimiento de investigación	48
4.2 Análisis de entrevistas	49
4.2.1 De las categorías de análisis	49
4.3 Análisis de la lista de cotejo	66
4.4 Análisis de la encuesta.....	67
4.5 Triangulación de datos	69
4.6 Discusión	70
CONCLUSIONES.....	72
ANEXO 1 PROTOCOLO DE ENTREVISTA A DOCENTES	78
ANEXO 2 PROTOCOLO DE ENTREVISTA A DIRECTOR	80
ANEXO 3 PROTOCOLO DE ENTREVISTA A ASESOR PEDAGÓGICO...82	
ANEXO 4 PROTOCOLO DE ENCUESTA A DOCENTES	84
ANEXO 6 MATRIZ DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	89

Índice de Tablas

Tabla 1: Sistema de formación y capacitación docente.....	14
Tabla 2: Comparación de las competencias según el MINED y otros modelos....	33
Tabla 3: Proceso de evaluación de competencias	60
Tabla 4: Proceso de evaluación de competencias.....	61

Índice de Figuras

Figura 1: Esquema del proceso de formación de las competencias.....	35
Figura 2: Esquema de Categorías de análisis.....	43
Figura 3: Esquema de supervisión.....	57
Figura 4: Relación de Competencias con destrezas.....	61
Figura 5: Aplicación del enfoque por competencias.....	67
Figura 6: Nivel de concreción del enfoque por competencias.....	68
Figura 7: Capacitación en enfoque por competencias.....	69

Abreviaturas usadas

MINED: Ministerio de Educación.

FUMPRES: Fundación Pro Educación de El Salvador.

FMI: Fondo Monetario Internacional.

BMI: Banco Monetario Internacional.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

BID: Banco Interamericano de Desarrollo.

EDUCO: Educación con participación de la Comunidad.

ACE: Asociaciones Comunales para la Educación.

FIE: Fondo de Innovaciones Educativas.

Introducción

Al hablar de educación se hace alusión a un proceso amplio que toma en cuenta muchas situaciones y factores; entre estos factores se encuentra el relacionado con los modelos pedagógicos, los cuales reflejan fundamentalmente las distintas concepciones y tradiciones que han orientado la enseñanza y el aprendizaje.

A partir de 1991 se desarrolla en El Salvador un proceso de reforma educativa que ha tenido varias etapas, las cuales se describirán ampliamente en el contenido del marco teórico de la investigación. Cabe mencionar que dichas reformas inicialmente, en 1968, fijaron su interés en la ampliación de la educación y la incorporación de los estudiantes al sector productivo del país, luego de finalizar el bachillerato, el cual se había cambiado de dos a tres años. Luego de esto, continuando con las reformas educativas vinculadas al área de Bachillerato, estas se seguían interesando en la preparación de los estudiantes a un trabajo inmediato, con lo cual a partir de la reforma ya mencionada se incluyeron algunos Bachilleratos técnicos como: el Bachillerato Académico con especialidad en Matemáticas y Física, Biología y Química, Humanidades; pedagógico, en navegación y pesca, en salud, entre otros.

Como se ha venido mencionando las reformas educativas, no prestaron atención anteriormente a la formación según un enfoque educativo, sino hasta la reforma del 91, para la cual en 1995, se plantea un apartado directamente dirigido al enfoque pedagógico de la misma. En esta reforma comienza a plantearse las ideas de la educación constructivista y para el área de Lenguaje y Literatura, específicamente el enfoque comunicativo.

No es hasta 1998, que se dirige la educación bajo un modelo por competencias, en el cual se ha diversificado ciertas competencias pertenecientes a cada una de las distintas disciplinas educativas. Dichos programas educativos, pretenden que bajo ciertos lineamientos y metodologías aplicadas, el estudiante, al finalizar el Bachillerato, sea un ser competente e integral, al haber estudiado y desarrollado las competencias para cada área.

Esta última etapa de desarrollo en los programas de estudio es este el tema fundamental de la presente investigación, la verificación de la aplicación de dicho enfoque al sector de educación media, específicamente el Bachillerato.

Es por ello que se vuelve interesante realizar esta investigación sobre el enfoque educativo por competencias y su aplicación en el aula cuyo título es “Análisis del Enfoque Educativo por Competencias aplicado en la enseñanza de Lenguaje y Literatura en el Programa de Estudio de Educación Media en El Salvador”.

Este documento presenta los resultados y algunos avances de lo que actualmente se tiene relacionado con el problema. Para contextualizar el tema se estudian diferentes enfoques educativos que se encuentran inmersos en la enseñanza-aprendizaje, los cuales son: el enfoque constructivista, el enfoque comunicativo y el enfoque por competencias. Se estudia cada uno de ellos detenidamente, pero con mayor atención al que nos compete el cual es el Enfoque Educativo por Competencias.

Para desarrollar de la forma más óptima la investigación, se ha tomado a bien dividir el proceso de la misma en cuatro grandes apartados, los cuales se describen a continuación:

El primer capítulo se ha denominado: Sistema Problemático. En este apartado se detalla el planteamiento del problema, el cual nos sitúa en el contexto en que se encuentra el tema de investigación; luego se describe las preguntas problemáticas y objetivos, tanto generales como específicos, los cuales representan los ejes básicos bajo los cuales se desarrolla la investigación. Para finalizar se ha elaborado una breve justificación, donde se describe el porqué de nuestra investigación, es decir las razones por las cuales hemos decidido enmarcar el presente trabajo de tesis bajo esta temática.

Consecuentemente se encuentra el segundo capítulo, el cual hemos nombrado: Marco Teórico de la Investigación. El cual, como es de suponerse, contiene la teoría necesaria para la comprensión de cada uno de los aspectos que rodean el tema de investigación. En dicho apartado se puede encontrar, desde los antecedentes de las reformas educativas hasta la descripción del enfoque educativo actual y sus programas de estudio vigentes propuestos a partir del año 2008.

Luego de ello se encuentra en el capítulo tercero: el Marco Metodológico de la Investigación. El que describe el tipo de investigación que se presenta y los instrumentos de investigación que se utilizan para la ejecución de la misma, además de la conceptualización de los mismos.

Por último se presenta en el capítulo cuarto: Análisis e interpretación de los resultados obtenidos en la ejecución de la presente investigación, para lo cual se ha generado con anticipación una matriz con las temáticas abordadas en los distintos aspectos de la presente. Luego se presentan las conclusiones pertinentes al tema y los anexos, los cuales comprueban parte del trabajo de campo que se ha ejecutado.

Es de esta manera que se desarrolla el presente trabajo de investigación y se presentan los resultados obtenidos de todo el proceso investigativo.

CAPÍTULO I: SISTEMA PROBLEMÁTICO

1.1 Planteamiento del problema

En el año 2008 el Ministerio de Educación (en adelante MINED) propuso nuevos programas de enseñanza en la escuela salvadoreña. Estos programas constituyen un esfuerzo de innovación que busca mejorar los procesos de aprendizaje. En tal sentido se propone en la enseñanza un giro que busca propiciar mejoras educativas mediante el fortalecimiento de la calidad, pertinencia y adecuación del modelo educativo al desarrollo de nuevas corrientes pedagógicas.

En efecto, estos programas pasan revisión al modelo constructivista y buscan complementarlo con uno de los enfoques aparentemente más novedosos en materia de educación: el modelo por competencias con el cual se pretende hacer del estudiante un ser competente, es decir, que sepa comunicarse con eficacia y eficiencia en una variedad de situaciones cotidianas (El Salvador. Ministerio de Educación (MINED), (2008a).

Tal propuesta ha generado la necesidad de conocer, en primer lugar, los fundamentos tanto filosóficos como epistemológicos de este enfoque por competencias; tema que es bastante amplio por estar orientado al desarrollo de las habilidades comunicativas que la población estudiantil demanda. Segundo, si tal enfoque tiene alguna concreción en las instituciones educativas.

Esta necesidad es más evidente en nuestro país porque existe poca teorización sobre las competencias. En efecto, los educadores en su mayoría no han contado con un proceso formativo o de actualización orientado a conocer, dominar y desarrollar en el aula el modelo pedagógico.

Desde un punto de vista teórico las competencias se definen como un conjunto de actitudes, habilidades y conocimientos que se expresan mediante desempeños relevantes para dar solución a la problemática social; así como para generar la necesidad de cambio y de transformación. Implican un *saber conocer*, *saber hacer*, *saber convivir* y *saber ser* a través de un proceso de aprendizaje; se muestran, también, como saberes sujetos a contingencias, pero que pueden ser transferidos con creatividad a cualquier contexto laboral o productivo (Acosta, 2006).

Según algunos estudiosos el enfoque por competencias busca que la escuela pase de una educación memorística, basada principalmente en la reproducción mental de conceptos sin mayor aplicación, a una educación que, además del dominio teórico, facilite el desarrollo de habilidades aplicativas, investigativas y prácticas; habilidades que hagan del aprendizaje una experiencia realmente útil para la vida de los estudiantes y para el desarrollo del país.

En este sentido Escobar (2009) sostiene que el objetivo del enfoque pedagógico conocido como “Aprendizaje por Competencias”, es educar para poner en práctica los conocimientos en todo momento más que para adquirirlos en sí. Es por ello que, según de Ávila (2009), en El Salvador, desde el año 2008 se ha implementado el enfoque de educación por competencias con el fin de garantizar el éxito de los futuros profesionales.

Importante es mencionar que dicho enfoque por competencias no está libre de debates, dilemas y desarrollo de distintas tendencias de pensamiento. Por ejemplo Burnier (2001) habla en su artículo de una pedagogía de competencias, en el que propone como método esencial el de proyectos que a su vez, retoma de Dewey y de Freinet. Sin embargo, críticos como Díaz-Barriga (2006) cuestionan el enfoque de competencias. Alegan que es un disfraz de cambio y no una alternativa real. De similar manera, Tobón (2006) es de la idea de establecer la construcción conceptual de este enfoque debido a que, según su argumento, las competencias son un enfoque y no una teoría pedagógica.

A pesar de los debates que se han generado al respecto, en América Latina se está implementando dicho enfoque pedagógico. En la actualidad existe un proyecto de vincular la vida real profesional con lo que se enseña en el aula y, según estudiosos mexicanos, el modelo de enseñanza basado en competencias logra este vínculo tan necesario y demandado por el entorno social (Enríquez, 2010).

Desde el punto de vista pedagógico Enríquez (2010) considera que el docente debe tener como prioridad transformar su manera de enseñar; tener una formación continua, hacer suyas las reformas de la formación inicial y las ambiciones de las políticas de la educación en la formación de ciudadanos competentes en su vida personal, social y posteriormente, profesional. De modo que la formación por

competencias significa que el docente trabaje de otra manera con los alumnos y alumnas; que ha abandonado la posición habitual de la enseñanza para implementar formas participativas, colectivas de discusión y análisis en el aula.

Para los autores que defienden el modelo por competencias, la pretensión de convertir a los y las estudiantes en personas competentes ha de realizarse por medio del proceso de enseñanza aprendizaje.

Las referencias mexicanas y españolas parecen ser un punto de partida para la innovación curricular de América Latina. Como se ha dicho, en El Salvador a partir de año 2008 se ha desarrollado un proceso de innovación curricular bajo la idea de un “currículo al servicio del aprendizaje” (El Salvador. Ministerio de Educación (MINED), 2008b); proceso que permitió incorporar cambios en los distintos programas de enseñanza, entre ellos los programas de “Lenguaje y Literatura”.

En efecto, el plan de estudios de bachillerato de Educación Media de Lenguaje y Literatura, consciente de la trascendencia educativa de la enseñanza y aprendizaje basado en competencias, ha definido las siguientes competencias para ser desarrolladas:

- a. *Comprensión oral*. Es la capacidad de utilizar todo tipo de recursos para comprender información oral.
- b. *Expresión oral*. Esta competencia, al igual que la comprensión oral, se enmarca en situaciones comunicativas, en las cuales el educando expresa de forma oral, sus deseos, intereses, experiencias, ideas, entre otros, con un propósito determinado.
- c. *Comprensión lectora*. Esta competencia implica la construcción del sentido de textos escritos.
- d. *Expresión escrita*. Esta capacidad permite establecer comunicación por medio de la escritura, implican saber planificar un discurso, y construirlo con adecuación, coherencia y cohesión textual.
- e. *Comunicación literaria*. Es la competencia que habilita al estudiante para interpretar los significados y el sentido de los textos literarios, así como

usar sus recursos expresivos en la construcción de escritos con intenciones artísticas.

En el área específica de Lenguaje y Literatura estas competencias han de desarrollarse bajo un enfoque específico que oriente las actividades de aprendizaje y privilegie la adquisición de las mismas. Desde la perspectiva del MINED este es el *Enfoque Comunicativo*, cuya meta es que los estudiantes aprendan a comunicarse con eficacia y eficiencia en una variedad de situaciones comunicativas. Además dichas competencias se desarrollarán también tomando en cuenta la perspectiva constructivista.

Por lo tanto en la actualidad ya no es posible que se conciba al estudiante como un simple depósito que necesita llenarse de conocimiento, como se manejaba con el modelo de educación bancaria; tampoco puede mantenerse una relación vertical entre profesoras o profesores con los estudiantes, relación en la cual el docente es un ente de respeto, que conoce y sabe todo lo que el estudiante necesita saber.

Por el contrario, utilizando el modelo educativo por competencias, para los y las estudiantes, cada uno de los conocimientos adquiridos vendría a ser significativo ya que el estudiantado tendría cómo relacionarlo en su diario vivir. Por supuesto que se tendría que averiguar ¿Cuánto se relacionan las competencias que se pretende desarrollar, con la realidad que viven los y las estudiantes en El Salvador?

Como es obvio, concretar y ejecutar en el aula una nueva concepción de la enseñanza y el aprendizaje requiere comprensión clara de los nuevos enfoques por parte del personal docente; un proceso de actualización permanente y una nueva visión sobre las finalidades de la educación. Sin embargo, pese a los esfuerzos innovadores del MINED, existe en la escuela salvadoreña una serie de limitantes que dificultan la puesta en práctica del enfoque por competencias. Mediante una aproximación preliminar a esta problemática se han detectado los siguientes aspectos:

- Los y las docentes en su mayoría carecen de formación teórica con respecto al enfoque por competencias;
- Como consecuencias aún persisten prácticas tradicionalistas de enseñanza ocultas en un lenguaje aparentemente innovador;

- Aparentemente existen diferencias en las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en los sectores privado y público.
- Las estrategias didácticas siguen siendo las tradicionales como (dictado, copia en la pizarra, transcripción del libro de texto, etc.; prácticas que en ningún momento encajan con el enfoque por competencias.

1.2 Preguntas de investigación

Lo planteado anteriormente sirve para orientar la investigación con base en las siguientes preguntas:

- 1.2.1** ¿Ponen en práctica los maestros y las maestras de Educación Media el enfoque educativo por competencias en el área de lenguaje y literatura durante sus actividades de aula?
- 1.2.2** ¿Están presentes algunos elementos del enfoque por competencias planteados por el MINED en los lineamientos del programa de estudios de Educación Media?
- 1.2.3** ¿Qué aspectos o áreas del modelo educativo por competencias se aplican en la enseñanza de lenguaje y literatura en Educación Media?
- 1.2.4** ¿Cuáles son los problemas que plantea en la práctica didáctica de la enseñanza de lenguaje y literatura, la implementación del enfoque educativo por competencias?

1.3 Objetivos

En el siguiente apartado se formulan dos tipos de objetivos: dos generales que proveen una visión sobre lo que se trata la investigación y tres específicos que identifican las líneas de investigación.

1.3.1 Objetivos generales de la investigación

- Determinar la aplicación del modelo educativo por competencias en la enseñanza de Lenguaje y Literatura del nivel de Educación Media.
- Analizar los aspectos o áreas en las cuales se aplica el modelo educativo por competencias y las dificultades que se presentan en la práctica del mismo, en la enseñanza de Lenguaje y Literatura de Educación Media.

1.3.2 Objetivos específicos de la investigación

- Determinar la aplicación del modelo educativo por competencias en el área de enseñanza de Lenguaje y la Literatura del nivel medio.
- Analizar el funcionamiento del modelo educativo por competencias aplicado en la enseñanza de Lenguaje y la Literatura del nivel medio.
- Identificar las dificultades que plantea en la práctica didáctica en la enseñanza de Lenguaje y Literatura, la implementación del enfoque educativo por competencias en la Educación Media.

1.4 Justificación

Con el paso del tiempo, el proceso educativo ha venido sufriendo transformaciones, adaptándose a las necesidades sociales y culturales, de modo que a la fecha, el Proceso de Enseñanza- Aprendizaje, ha dejado de ser sólo una transmisión de conocimientos y ahora busca que el educando sea capaz de resolver situaciones de la vida cotidiana; no sólo aprender de manera conceptual o teórica, sino poner en práctica cada uno de sus conocimientos, de manera de darse a conocer en el medio social y enfrentar las situaciones que la vida le presenta a cada momento.

En este sentido es que educar para poner los conocimientos en práctica en todo momento, más que para almacenarlos, es el objetivo del enfoque pedagógico conocido como “Aprendizaje por Competencias”, el cual tiene uno de sus fundamentos en la atención a la diversidad y la perspectiva constructivista. Este enfoque pedagógico surge de la necesidad que los y las estudiantes ya no sean solamente personas que escuchan, sino que sean personas capaces de dar a conocer y desarrollar su aprendizaje ante los demás.

Por otra parte el concepto de “educación por competencias” ha sido impulsado por el Doctor Julio Pimienta, de origen cubano, destacado pedagogo y consultor internacional, quien considera que lo vital de dicho concepto es que el docente debe implementar procesos para motivar a los alumnos y alumnas a desarrollar sus competencias. Educación por competencias es uno de los grandes aportes que se han hecho en educación; como señala Pimienta el docente en este enfoque por competencias juega un papel importante, porque es él quien tiene que motivar primeramente a los estudiantes a la participación de la enseñanza-aprendizaje; ya no puede seguir siendo el maestro héroe de la clase en donde los alumnos y alumnas están en la obligación de escuchar y aceptar al cien por ciento lo que enseña.

En nuestro país, la Fundación Pro Educación de El Salvador (FUNPRES), es la que se ha encargado de promover el modelo impulsado por Pimienta, con el apoyo del Ministerio de Educación (MINED), ya que al promover este importante enfoque se mejora el Proceso de Enseñanza Aprendizaje; no obstante debe mencionarse que este nuevo enfoque no es generalizado en todas las instituciones educativas ya sean estas

públicas o privadas. El modelo, en la actualidad, está siendo aplicado por algunas de las instituciones educativas privadas del país.

Sin embargo, y a pesar que los programas de estudio del país proponen el Enfoque Educativo por Competencias; las instituciones públicas, no han podido implementarlo al cien por ciento, ya sea por una u otra razón. Todo ello se convierte en el motivo por el cual se propone la presente investigación: para conocer la realidad educativa de nuestro país, específicamente en el bachillerato en el programa de estudio de Lenguaje y Literatura, y cómo las instituciones educativas están lidiando con la nueva propuesta sin haberla conocido antes.

Según Delia de Ávila, directora ejecutiva de FUNPRES, en El Salvador, desde el año 2008 se ha implementado el enfoque de educación por competencias, con el fin de garantizar el éxito de las y los futuros profesionales. El enorme problema es que solo se dice que la enseñanza por competencias es una muy buena propuesta, no solo para la materia de Lenguaje y Literatura, sino para todas las materias en general.

Con la realización de ésta investigación se pretende dar aportes significativos para que sean tomados en cuenta por los docentes, personal administrativo, estudiantes. También el MINED podría tomar como referentes los resultados de la presente investigación, para reorientar sus acciones en beneficio de la educación nacional; además, cualquier organismo que tenga como fin el quehacer educativo, podría tomar insumos puntuales y significativos para llevar a cabo su trabajo.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Antecedentes

Durante el curso de la historia han existido muchas personas que se han interesado en la educación, desde tiempos atrás surgieron pensamientos que han mejorado cada día la educación; entre ellos pueden mencionarse pedagogos destacados e instituciones que han luchado por la preparación de los y las estudiantes de manera integral.

2.1.1 Reforma Educativa de 1968. El Salvador

Aguilar Avilés (1995) a partir de 1968 y con las exigencias del modelo industrial y las Puntas del Este, se da paso a la segunda reforma del sistema, conocida como la reforma impulsada por el Ministro Walter Béneke en la administración del Presidente Fidel Sánchez Hernández. La reforma tiene como sustento el modelo económico industrial, hacia dentro, y sustituir al de importaciones. En ese marco el sistema educativo se replanteó desde la educación parvularia hasta la superior. Esta reforma fue integral ya que modificó el enfoque de la educación, los planes y los programas de estudio, la administración educativa, los métodos de enseñanza aprendizaje, la organización de la educación, las formas de evaluación y la organización en los Centros Escolares.

En lo relativo al planteamiento educativo dado por los organismos económicos de la época, esto apuntaba provechoso que los países contaran con un sistema educativo organizado para descubrir talentos humanos que pudieran desarrollar la estructura productiva, así mismo garantizar, que los ocho años de escolaridad les resultara más fácil incorporarse al sistema productivo a comparación con los que solo cubren cuatro años. Así fue como la reforma educativa pasó de seis años de educación primaria a nueve de educación básica. El bachillerato pasó de dos años a tres y se incrementó el presupuesto para la educación media y superior.

Aguilar Avilés (1995) afirma que el bachillerato fue diversificado con miras a fortalecer la Formación Integral de los estudiantes y se impartieron las siguientes opciones en el nivel de Educación Media:

1. Académico: Matemáticas y Física, Biología y Química, Humanidades.

2. Industrial: Mecánica General, Electrónica, Electricidad, Automotores.
3. Comercio y Administración: Contaduría y Secretariado.
4. Vocacional: Decoración, Cultor de Belleza, Alta costura.
5. Hostelería y Turismo. Hostelería, Turismo.
6. Salud: Saneamiento, Prácticas de Enfermería Elemental.
7. Navegación y Pesca: Técnica y Arte de Pesca, Navegación y Mecánica Naval.
8. Pedagógico.
9. Artes: Teatro, Artes Plásticas, Música.
10. Agrícola.

Esta diversificación tuvo como objetivo la formación de los cuadros calificados para el desarrollo del modelo económico capitalista industrial.

En las últimas décadas, el Sistema Educativo Nacional se ha visto en la necesidad de ser coherente con las necesidades de una sociedad cada vez más cambiante, que exige la formación de un ser humano capaz de adquirir y desarrollar conocimientos para vivir en ella. Las propuestas para solventar estas necesidades han implicado un cambio en la concepción de educación y en el enfoque curricular.

En este sentido, el nuevo currículo nacional, surgió con la inspiración de contribuir en la construcción de una paz basada en la democracia, la tolerancia y el respecto a los demás. Para ello, se dispuso que en el Currículo se propusieran líneas estratégicas apegadas a la vida cotidiana de las personas y poder así desarrollar el pensamiento crítico hacia algunos problemas sociales.

2.1.2 La visión pedagógica de la Reforma Educativa

La Reforma Educativa en Marcha es una iniciativa encaminada a mejorar la educación en los puntos anteriormente planteados; comprende un cuerpo de principios pedagógicos que se fundamentan en el marco jurídico y en los aportes de los diversos enfoques teóricos de la pedagogía.

Esta reforma parece inspirarse en el nuevo ideario de nación de en la posguerra aunque su fuente principal es la Constitución Política vigente desde 1983, la cual plantea que el Estado debe: i) contribuir a la construcción de una sociedad democrática, próspera y humana, a través de una educación que promueva el desarrollo de la personalidad en todas sus dimensiones; ii) garantizar que la educación que se imparta en los centros educativos sea eminentemente democrática en su organización, administración, contenidos y prácticas; y iii) impulsar la investigación y el quehacer científico, el rescate y conservación del patrimonio cultural, el conocimiento de la realidad nacional, así como la identificación y cultivo de los valores de la nacionalidad salvadoreña(El Salvador. Ministerio de Educación (MINED), 1999a).

Referente a esto los fundamentos jurídicos han sido enriquecidos por las contribuciones de distintos enfoques teóricos de la pedagogía; entre ellos sobresale el enfoque constructivista, ampliamente difundido en los sistemas educativos del mundo. En efecto, la reforma educativa adopta un enfoque pedagógico “constructivista, humanista y socialmente comprometido”.

Según el constructivismo, el proceso de enseñanza tienen como centro al educando; él es quien construye su aprendizaje en función de sus experiencias previas, de sus necesidades e intereses y de su interacción con el medio social. El humanismo es una respuesta a lo inhumano, lo cual caracterizó a la guerra civil en El Salvador; es la tendencia a recuperar y fortalecer el potencial de la identidad. El compromiso social implica una inclinación hacia la búsqueda de soluciones compartidas a los graves problemas de la sociedad contemporánea; implica también el fortalecimiento de una actitud de socializa, de articular necesidades propias con las y los demás.

Con la visión de un proceso educativo “constructivista, humanista y socialmente comprometido” se resalta el lugar fundamental y sustantivo que ocupa la formación en valores en la Reforma Educativa. Por ello, la formación en valores no es una actividad segmentada en el proceso educativo, es parte integral de los contenidos curriculares, cruza todas las áreas del saber y afecta los modos de interacción entre los educadores y educandos. Es así como la formación en valores no es exclusivamente lo que se adquiere de contenidos, sino que fundamentalmente es la generación de actitudes y conductas cotidianas.

2.1.3 Plan decenal 1995-2005 más allá de las fronteras gubernamentales

El Plan Decenal de la Reforma Educativa en Marcha, dado a conocer en noviembre de 1995, podría considerarse como la plataforma que, desde un nuevo requerimiento de desarrollo nacional y un contexto global altamente dinámico, asigna a la educación salvadoreña una indelegable responsabilidad de contribuir a la transformación presente y futura de la sociedad.(El Salvador. Ministerio de Educación (MINED), 2005).

Junto a la preparación del Plan Decenal y ante la finalización del Proyecto de Rehabilitación de los Sectores Sociales, el equipo del MINED había estado preparando un proyecto para ser financiado por un préstamo conjunto del Banco Mundial y el BID. El proyecto, “Modernización de la Educación Básica”, contenía acciones orientadas a dar continuidad al programa de expansión de cobertura iniciado con el programa EDUCO, a apoyar el mejoramiento de la calidad educativa, lo cual constituía el énfasis mayor del proyecto, y a fortalecer el proceso de modernización institucional. Con todo ello el MINED logró poder articular el contenido y los recursos de dicho proyecto con los del Plan Decenal. (El Salvador. Ministerio de Educación (MINED), 2005).

La necesidad de reforma y sus propósitos surgen ante cuatro desafíos fundamentales: la superación de la pobreza, la oportunidad de enfrentar competitivamente el proceso de globalización, el fortalecimiento de la democracia y la consolidación de la paz.

Los lineamientos del Plan Decenal se formulan en el marco de una gestión gubernamental que da alta prioridad a la educación. En 1994, el gobierno del presidente Dr. Armando Calderón Sol plantea el “Plan de Desarrollo Económico y Social 1994-1999”, el cual contiene los siguientes objetivos: a) reducir la pobreza; b) promover el desarrollo integral de la persona, con equidad; c) mejorar el nivel de vida de todos los salvadoreños; d) asegurar la incorporación exitosa en la producción mundial y satisfacer las demandas de la tecnología, entre otros (El Salvador. Ministerio de Educación (MINED), 2005).

La reforma educativa se planteó no como un plan acabado que se debía ejecutar, sino como un proceso en marcha. En este sentido, la reforma era teoría y praxis. No se

trataba de simples enunciados, sino de un diálogo entre el discurso humano y la realidad. Con estas ideas, se propusieron los objetivos del Plan Decenal:

1. Mejorar la calidad de la educación en sus diferentes niveles
2. Aumentar la eficiencia, eficacia y equidad del sistema educativo
3. Democratizar la educación ampliando los servicios educativos
4. Crear nuevas modalidades de provisión de servicios
5. Fortalecer la formación de valores humanos, éticos y cívicos.

Estos objetivos están enmarcados en metas cuantitativas y cualitativas, como puntos de llegada que permiten una continua revisión de los procesos; las metas son a la vez el indicador crítico de éxito (El Salvador. Ministerio de Educación (MINED), 2005).

2.1.4 Ampliación de cobertura educativa¹

La ampliación de cobertura tuvo una punta de lanza: EDUCO (Educación con participación de la Comunidad). De 1992 a 1995, el programa EDUCO había centrado sus esfuerzos en garantizar que los niños y las niñas tuvieran acceso a la escuela en los niveles de parvularia y el primer ciclo (1° a 3°) de educación básica, especialmente en las áreas rurales más remotas. (El Salvador. Ministerio de Educación (MINED), 1999a).

La inserción del programa en el eje de cobertura ayudó en gran medida a que los objetivos se ampliaran a fin de garantizar que los niños y niñas que habían ingresado desde parvularia y primer grado pudieran llegar al sexto grado; para ello también se incluyeron diferentes acciones que ayudaron a fortalecer la capacidad de gestión y administración de las Asociaciones Comunales para la Educación (ACE), mediante la capacitación y la asistencia técnico-administrativa.

Otro proyecto concreto era el programa de “aulas Alternativas”, el cual tenía previsto facilitar el acceso a la educación en las comunidades rurales que presentaban bajos índices de población escolar y altos índices de extra edad, deserción y repitencia.

¹El tiempo de cobertura del programa fue ampliado por EDUCO de 1992 a 1995, esto ayudó a que los niños y niñas tuvieran acceso a la escuela en los niveles de parvularia y el primer ciclo ampliando así los objetivos de lo cual garantizaba que los niños y niñas que habían ingresado desde parvularia y primer grado pudieran llegar a sexto grado.

Para lograr esta meta, se definieron las siguientes estrategias: a) integrar, en una misma aula, estudiantes de diferentes grados, a través de un proceso pedagógico sistemático integral; b) proveer a los docentes la capacitación especializada, basada en una metodología participativa y autogestora; y c) desarrollar un sistema de evaluación permanente, para garantizar el avance de los estudiantes al grado inmediato (El Salvador. Ministerio de Educación (MINED) ,1999a).

El Fondo de Innovaciones Educativas (FIE) se estableció dentro del proceso de reforma, con la finalidad de identificar y probar innovaciones educativas orientadas a ampliar servicios de calidad. El FIE lo que en sí pretendía era estimular a otro sectores de la comunidad a que participaran para buscar nuevas alternativas que innovaran y ampliaran los servicios de cobertura (El Salvador. Ministerio de Educación (MINED), 1999a).

Tabla I:
Sistema de formación y capacitación docente

Sistema de capacitación	Formación docente
Reforma del Sistema de Formación Docente.	Diagnóstico de necesidades para la formación de maestros.
Implementación de un Sistema Permanente de Capacitación Docente.	Diseño e implementación de un Sistema Nacional de Formación de Maestros para los distintos niveles, modalidades y especialidades del sistema educativo.
Mayor coordinación con las instituciones formadoras para incluir la capacitación pre-servicios.	Diseño e implementación de un sistema de seguimiento, evaluación y retroalimentación posterior a la formación.
Implementación de un sistema de evaluación del desempeño docente con fines de retroalimentación.	Fortalecer el apoyo estatal para la formación de maestros.

La Reforma Educativa no puede ejecutarse sin cambios en las estructuras administrativas y en la manera que el Ministerio de Educación presta sus servicios. La modernización institucional pretende aumentar la eficiencia y eficacia en la presentación de los servicios educativos. Para ello el MINED se propone redefinir su

rol, simplificar y modernizar procedimientos administrativos e impulsar un proceso de descentralización hacia el centro escolar, buscando llegar de una manera eficaz a la comunidad que recibe los servicios educativos y compartir con ella la responsabilidad de la provisión de estos servicios. La modernización institucional implica redefinir el rol del Estado dentro del sector educación, concentrando esfuerzos en las tareas indelegables del Estado. Esto es:

- a) Fijar y controlar el cumplimiento de las políticas educativas.
- b) Garantizar el acceso y la permanencia en el sistema educativo a toda la población , asegurando la gratuidad de los servicios educativos y la igualdad de oportunidades, focalizando los recursos en los sectores de menores ingresos
- c) Asegurar la calidad y pertinencia de la educación que se brinda (El Salvador. Ministerio de Educación (MINED), 1999b).

Debido a todo lo mencionado es que la Reforma Educativa a su vez tiene la obligación fundamental de velar a que todos los docentes cumplan con una formación adecuada, capacitándoseles para que cumplan con un mejor desempeño laboral, es por ello que las capacitaciones son fundamentales y necesarias en los centros educativos.

La capacitación será funcional, es decir, estructurada para responder a los desafíos que la Reforma Educativa y el Currículo Nacional plantean a los maestros/as, traducidos en proyectos específicos de innovación y mejoramiento cualitativo de la educación en cada aula y en cada institución (El Salvador. Ministerio de Educación (MINED), 1999b).

Estos procesos deben permitir que cada uno de los maestros y maestras del país cumplan con las siguientes características y requisitos:

- Hacer suyos los fines y objetivos de la educación nacional, los planes que la ponen en práctica, la filosofía educativa, la teoría curricular y las metodologías necesarias para aplicarlas creativamente.
- Constituirse en líderes democráticos del proceso educativo.

- Prepararse integralmente contemplando los campos filosóficos, sicopedagógicos, científico y técnico-pedagógico.
- Demostrar vocación docente, como elevada expresión de la vocación de servicio a la comunidad.
- Desarrollar nuevas habilidades para ocupar el rol de facilitadores y guías competentes e interesados por los aprendizajes de sus alumnos(as); ubicarse junto a ellos, tomando en cuenta sus experiencias previas para apoyarlos en su aventura hacia el ser y el saber.
- No juzgar ni penalizar los errores, sino valorarlos y usarlos como fuentes de aprendizaje (El Salvador. Ministerio de Educación (MINED) ,1999b).

De tal manera que, afirmamos el papel fundamental que juega cada docente en los centros educativos, en el desarrollo de sus clases y principalmente en el desarrollo de las competencias del estudiantado es fundamental, las competencias se vuelven más complejas en el nivel académico de bachillerato, que es el área de estudio de la presente investigación, por lo tanto se debe juzgar más aún la calidad educativa y el compromiso social que los maestros y maestras del sector educativo de nuestro país han adquirido al formar parte de este proceso.

Cabe mencionar que el proceso de enseñanza aprendizaje en el nivel de Educación Media basado en el modelo por competencias ha suscitado una serie de expectativas con respecto a su implementación en el aula. Así también un creciente interés por producir conocimiento científico sobre las particularidades de dicho modelo, especialmente en lo que concierne a la enseñanza de Lenguaje y Literatura.

Con respecto este modelo se han desarrollado varios estudios teóricos que pretenden explicarlo y fundamentar su aplicación a los planos didáctico y pedagógico integrándolo a un enfoque más general que es el constructivismo y, en el caso específico de la enseñanza de la lengua y la literatura, articulándolo con el enfoque comunicativo.

En el desarrollo del presente trabajo de investigación se han planteado algunos problemas, categorías y debates que se han dado en la investigación educativa a raíz de la posible integración de estos tres grandes enfoques en lo que se refiere a la enseñanza

de Lenguaje y Literatura: (1) constructivismo, (2) enfoque comunicativo y (3) enfoque por competencias. Primero se abordó el constructivismo por ser una de las tendencias que ha logrado establecer espacios en la educación, por su sistematicidad y sus resultados en el área de aprendizaje. En efecto, a diferencia de otros enfoques que plantean solo el aprendizaje como un fenómeno aislado del contexto sociocultural (por ejemplo el conductismo centra su estudio en la conducta observable; el humanismo presta atención simplemente al ser integral y el cognoscitvismo se interesa más por lo que ocurre en la mente de las personas, como razón última del aprendizaje) el constructivismo propone la interacción de distintos factores, culturales, sociales, personales, ambientales, cognitivos, en el proceso de construcción del aprendizaje.

2.1.5 Breve descripción de los programas de estudio MINED 2001 y 2008

En cuanto a la propuesta de los programas de estudio del MINED del 2001, las ideas no se habían planteado utilizando el modelo educativo por competencias; simplemente se proponía una forma integrada de la enseñanza del Lenguaje y Literatura, en tres componentes, los cuales se describen de la siguiente manera:

Literatura: dedicado obviamente a toda el área literaria. En el Bachillerato, se trata de que el estudiantado ponga a producir todo lo acumulado en los años anteriores. Abordando temas, movimientos, personalidades y obras a lo largo de la literatura universal, latinoamericana y nacional.

Lengua: se enfoca fundamentalmente en los aspectos gramaticales que son necesarios, fundamentalmente, para el desarrollo de la expresión y de la comprensión escrita del estudiante.

Expresión: contempla aspectos de ortografía, de expresión oral y de expresión escrita. Pretende ejercitar las habilidades comunicativas no literarias, mediante el análisis y elaboración de textos argumentativos y expositivos, y participación en el desarrollo de los mismos.

Además de la división en estos tres componentes, estos programas presentan en su estructura los siguientes elementos: objetivos generales y específicos, contenidos y sugerencias metodológicas.

A diferencia de los programas de estudio que propone el MINED, a partir del 2008, basados totalmente en la enseñanza por competencias. Estos presentan diferencias tanto en estructura como en contenido, a pesar de que siempre muestran una división hasta cierto punto por componentes, se han enmarcado más en la definición de las competencias que el estudiante debe desarrollar en esta área. De tal manera que definen las áreas de estudio, en las competencias siguientes:

En el caso de Lenguaje y Literatura, se consideran cinco competencias:(1) Comprensión Oral, (2) Expresión Oral, (3) Comprensión Lectora, (4) Expresión Escrita, (5) Comunicación Literaria.² Dichas competencias son las que al finalizar el bachillerato, el estudiante deberá haber desarrollado satisfactoriamente.

Para verificar el correcto desarrollo de estas competencias, también se presenta otra particularidad en los programas del MINED 2008, esta es, la división de los contenidos en tres áreas: primero, los contenidos conceptuales, donde se brinda al estudiantado toda la teoría que necesita conocer para desarrollar cada una de las competencias; segundo, los contenidos procedimentales, los cuales presentan la metodología o procesos que el estudiante llevará a cabo para desarrollar las competencias referidas a los contenidos conceptuales; y por último se presentan los contenidos actitudinales, en los cuales el estudiante demostrará las actitudes positivas como el empeño, la dedicación, el interés, agrado, etc. Las cuales implementará como parte del desarrollo de dichas competencias.

Al unir cada uno de estos procesos en los diferentes tipos de contenido, se construye un indicador de logro, el cual sintetiza el proceso completo que se ejecutará para el correcto desarrollo de las cinco competencias ya definidas para el área de Lenguaje y Literatura (Estas competencias se describen más adelante en el apartado 2.4 de este mismo capítulo).

2.2 Fundamentos epistemológicos del constructivismo

En su origen el constructivismo es, más bien, una perspectiva epistemológica que busca explicar cómo se produce el conocimiento; cómo las personas llegan a conocer. Integra corrientes como la psicológica, el empirismo y el cognitivismo. Para Piaget (en Pimienta, 2007) es a partir de las capacidades con las que nace el sujeto que éste va

² Estas competencias se definirán completamente más adelante.

construyendo su inteligencia y su realidad misma. Esto lo hace actuando con el mundo físico y social; experimentando con los sujetos y situaciones, lo cual ocasiona una dinámica de aprendizaje en la que el sujeto es activo cuando adquiere el conocimiento, pues lo tiene que construir y no simplemente reproducir tal y como se le transmite.

En este punto Pimienta explica que el maestro propicia las condiciones para que el estudiante aprenda construyendo; y solamente puede ser imitado en la medida en que es imitable para el estudiante, es decir, si posee las capacidades y ha desarrollado las aptitudes que lo llevan a realizar la conducta que tratamos que se imite. Por lo tanto el maestro y la maestra son un mediador que conducen al estudiante a desarrollar sus capacidades, tomando en cuenta sus habilidades y destrezas para construir a partir de sus experiencias mentales y creencias, desde diferentes perspectivas, sus aprendizajes; esta idea es fundamental para ayudar al estudiantado a seguir sus propias pistas y hacer conexiones, entre otras operaciones.

Este proceso es muy importante para el alumnado y debe ser parte de la educación; pero con la guía de alguien; sugerir que lo hagan sin una adecuada organización y una cierta disciplina sería, a juicio del autor citado, como pedir que las alumnas y los alumnos escriban grandes obras de música y pinten grandes cuadros sin haber aprendido las lecciones básicas de gramática, sintaxis y vocabulario o forma, color, composición. En otras palabras, mostrar a los alumnos y alumnas que existen diversas perspectivas también ayuda para que estén más dispuestos a examinar un evento o elemento desde diferentes ángulos (Clifton, 2001). Como se ve en estos planteamientos hay una integración tanto de Piaget como de Vigotsky.

Evidentemente, el problema de la construcción de los conocimientos es uno de los más misteriosos y enigmáticos dilemas que se le plantean al ser humano y ha sido objeto de preocupación filosófica desde que el hombre ha empezado a reflexionar sobre el mismo. Pimienta (2007) sugiere que para comprender la manera de cómo se forman los conocimientos es necesario buscar los orígenes de la concepción constructivista, lo cual nos llevaría a remontarnos hasta muchos años atrás. Lo cierto es que a través de este enfoque educativo, se considera que para que se produzca el aprendizaje es necesario el descubrimiento y la construcción de los conceptos a partir de las estructuras previas de los educandos.

2.2.1 Principios básicos del Constructivismo:

Otro punto que enfatiza el constructivismo es el aprendizaje significativo como un proceso de intercambio de ideas, discusión; un proceso metodológico y actitudinal de docentes y estudiantes, creando un esfuerzo deliberado para relacionar los nuevos conocimientos con los ya existentes.

Según Pimienta (2007), en el aprendizaje significativo trascendente importa más el proceso de descubrimiento de conocimientos y habilidades y la adquisición de nuevas experiencias, que el almacenamiento pasivo de grandes cantidades de información y teorías ya elaboradas. Para realizar aprendizajes significativos debemos pasar por cinco dimensiones: (a) se almacena la información (b) después se organiza, (c) se hace su extensión y su refinamiento; y (d) se usa significativamente para (e) lograr hábitos mentales productivos.

Mediante los procesos de aprendizaje el estudiante construye estructuras (o sea, formas de organizar la información) que facilitarán mucho el aprendizaje futuro. Estas estructuras son amplias, complicadas y están interconectadas. Son las representaciones organizadas de experiencias previas relativamente permanentes y sirven como esquemas que funcionan para filtrar, codificar, categorizar y evaluar activamente la información que uno recibe en relación con alguna experiencia relevante (Clifton, 2001). Este proceso a su vez debe responder a las especificidades y características concretas de cada grupo en que viven, contribuyen a la solución de problemas.

Se establecen de esta manera redes de significados que enriquecen los juicios sobre el medio físico, social, político y favorecen la evolución personal del alumnado. A esto contribuye en gran medida la guía del profesor; guía que propicia el desarrollo de la capacidad del alumno y alumna de adquirir aprendizajes significativos por sí mismo, en todas las circunstancias que se puedan dar. O lo que es lo mismo, inducirlo a “aprender a aprender” (Mercado y Mercado (2008).

El aprendizaje significativo surge cuando el alumno o alumna constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos a aprender y los dota de un sentido nuevo a partir de los que ya poseen. Dicho de otra manera, construye nuevos conocimientos a partir de nuevos descubrimientos; por ejemplo, cuando las tareas están relacionadas de manera congruente y el estudiante decide aprenderlas. Por ello, Pimienta (2007)

supone que la clave del aprendizaje significativo está en relacionar el nuevo material con las ideas ya existentes en la estructura cognitiva del estudiante; por consiguiente, la eficacia de tal aprendizaje está en función de su carácter significativo y no en las técnicas memorísticas.

Los prerrequisitos básicos de un aprendizaje significativo son:

- a) La tendencia del estudiante al aprendizaje significativo, es decir una disposición en el estudiante que indica interés por dedicarse a un aprendizaje donde intenta dar un sentido a lo que aprende, al tiempo que debe contar con conocimientos previos que le permitan aprender significativamente.
- b) Que el material sea potencialmente significativo, es decir que permita establecer una relación sustantiva con conocimientos e ideas ya existentes.
- c) Una actitud activa del profesor mediador con la intención de lograr tal aprendizaje significativo en los estudiantes. Por lo tanto aprender un contenido implica atribuirle un significado, construir una representación del mismo.

Después de conocer un poco acerca de los principios básicos del constructivismo, lo cual conlleva conocer sobre el aprendizaje significativo del estudiante, conoceremos otra parte muy importante del constructivismo; lo cual es el propósito del constructivismo en educación.

2.2.2 Propósito del constructivismo en la educación

Se considera que el constructivismo es una tendencia de aprendizaje que conlleva al estudiante a crear sus conocimientos a partir de la experiencia; idea que, según Pimienta (2007), no es algo que sencillamente se puede aplicar como simple receta, ni tampoco se puede emplear como si se tratara de un traje fácil de usar. Para aclarar esto diremos que el tema de cómo se forman los conocimientos ha sido apasionante para el ser humano desde tiempos inmemoriales.

Es conveniente enfatizar en el modelo constructivista, con el fin de comprender desde esta teoría el proceso enseñanza aprendizaje. El propósito de este enfoque es indagar en los conocimientos previos que el estudiante posee:

...Es así que la teoría constructivista, tiene claro como encauzar el constructo del conocimiento en los alumnos, con la orientación de sus profesores, quienes pueden auxiliarse con el trabajo grupal, la investigación participativa y la estructura conceptual y metodológica, para llevar a buen fin el proceso enseñanza aprendizaje (Santana, 2001, p. 93)

Esto explica que la teoría constructivista es una tendencia que conlleva a los estudiantes a construir sus conocimientos con la intervención del docente implementando técnicas innovadoras para que el aprendizaje sea realmente eficaz; es decir, partiendo de este enfoque constructivista en que el aprendizaje se ve como una construcción de cada individuo, con la cual logra modificar sus estructuras mentales y alcanzar un mayor grado de diversidad ante lo que se le presenta, este pueda entender los conflictos habituales, integrarse en las tareas escolares en un trabajo colaborativo, al tiempo que también lo hace en el seno de su familia y de la sociedad.

Hasta aquí hemos analizado brevemente el constructivismo como enfoque general del currículo. Sin embargo en cada asignatura se adoptan modelos específicos para orientar el proceso de enseñanza. Asimismo, en el año 2008, ya lo hemos anotado, se incorpora el enfoque por competencias sin que este sustituya al constructivismo.

En los párrafos que siguen hablaremos del enfoque comunicativo y del enfoque por competencias; este último como las estrategias propuestas por el MINED para la enseñanza de la lengua y la literatura.

2.3 Enfoque Comunicativo

Al tiempo que los enfoques generales de la educación han cambiado en los últimos años, la enseñanza de Lenguaje y Literatura se han integrado en un solo espacio pedagógico y se han dejado de concebir como áreas separadas. Aunque esta es la modalidad dominante puede constatarse la existencia de variedad de enfoques y orientaciones en el campo de la enseñanza de estas áreas en otros contextos educativos; por ejemplo, Aguilar (2012) analiza varios modelos alternativos de enseñanza de la lengua y la literatura en América Latina.

Aguilar (2012) el papel de la literatura en el desarrollo del pensamiento crítico de las y los estudiantes de educación media: El caso salvadoreño (Tesis doctoral inédita). Universidad de Costa Rica. San José.

Sin embargo, señala el autor, el modelo dominante es el comunicativo. Así, a partir de 1953 en México se ha promovido la enseñanza de la literatura bajo el enfoque comunicativo. Bajo este enfoque se ha incorporado la lectura de fragmentos de literatura, el énfasis en el uso de la lengua y el comentario como formas de estudio de la literatura. Se ha pasado desde fragmentos comentados, hasta la interpretación o inferencia que luego forma parte del discurso o comentario crítico del estudiante. El punto es ¿hasta dónde este modelo promueve la lectura literaria? Esta limitante ha querido solventarse buscando que los estudiantes puedan acceder exitosamente al análisis crítico del texto literario, mediante estrategias impulsadas desde la década de los ochenta.

Con respecto a la primera, cabe aclarar que probablemente aún en la actualidad no se sabe cómo iniciar a los estudiantes en la lectura literaria; sin embargo, ahora mismo el profesor de literatura junto a la orientación crítica-comprensiva del comentario, asistida por abundantes y variadas guías de lectura, dispone de una discreta gama de posibilidades diversificadas para trabajar un texto completo o fragmentado. Desde el punto de vista teórico dichos procesos de lectura ya estructurados y ambientados, son perfectamente compatibles con una iniciación a la lectura literaria y asumibles dentro de la dinámica de una clase de literatura.

Ante la segunda estrategia que se refiere a los géneros literarios, se requiere definitivamente de modelos o métodos de análisis más complejos que permitan al estudiante no solamente el análisis interpretativo, sino también la motivación a la escritura de sus propios textos literarios.

Y con respecto a la última de las estrategias, se sintetiza en dos aspectos importantes: un viaje a través de la literatura, donde se estudia desde sus inicios hasta la actualidad y por último, una sensibilización sobre la importancia de la literatura. Aquí se explica por medio de ejemplos de textos, la importancia y la utilidad de las ciencias literarias.

El enfoque comunicativo, surge por la necesidad de definir el lenguaje como “comunicación”, el cual propone sustituir el concepto de competencia lingüística por el de competencia comunicativa, ya que deberá rebasar el antiguo concepto de competencia, propuesto por Chomsky, el cual se centra fundamentalmente en el conocimiento gramatical de naturaleza abstracta que el hablante posee de una lengua. No es la estructura lingüística sino su uso y las condiciones que le confieren su efectividad comunicativa los elementos que configuran esa competencia.

Este enfoque es una nueva concepción coherente de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura que tiene como objetivo principal, que los alumnos y alumnas desarrollen capacidades de uso de su lengua en cualquier situación en que se puedan encontrar. Parte fundamentalmente de la vinculación que debe existir entre el aprendizaje escolar de la lengua y el funcionamiento que ésta tiene dentro de la vida social. Aprender a hablar no implica solamente conocer unas reglas, sino también aprender a usarlas en un contexto de comunicación determinado.

En la enseñanza de la lengua y la literatura no se puede seguir limitándose a la gramática o a la historia de la literatura, mientras los alumnos y alumnas tienen dificultades para expresarse adecuadamente; carecen de hábitos lectores o son presa fácil del mensaje interesado de cualquier grupo ideológico o medio de comunicación. El enfoque comunicativo, aporta una alternativa rigurosa para conseguirlo.

En el ámbito escolar se trata no solo de facilitar el acceso al niño o niña a una competencia lingüística sino, además, el conocimiento del sistema sociolingüístico para que alcance una *competencia comunicativa*, que se puede definir como el conocimiento de cómo usar la lengua apropiadamente en situaciones sociales. No solo hay reglas de gramática, sino reglas de uso.

El enfoque comunicativo promueve un tipo de enseñanza centrada en el alumno alumna; en las necesidades de su vida, tanto comunicativas como de aprendizaje. Esto conlleva a una pérdida de protagonismo por parte del y la docente y de los programas, en favor de una mayor autonomía de los y las estudiantes y de una mayor responsabilidad en la toma de decisiones sobre sus propios procesos de aprendizaje, pero como la comunicación como fenómeno social tiene su espacio en el ambiente

escolar, constituyéndose una preocupación de todos los y las docentes el desarrollo de las habilidades comunicativas de sus estudiantes.

Esta preocupación ha recibido la influencia de diferentes corrientes que han tenido sus frutos y sus deficiencias a lo largo de la historia, muchos especialistas de este tema han sido muy consecuentes con este enfoque, al mismo tiempo han puesto en práctica metodologías diversas que contribuyen con el éxito y enriquecimiento de él, por lo que son sus fieles defensores. No es menos cierto que también presenta detractores, que buscan los aspectos más débiles para ir en su contra.

El enfoque comunicativo: desarrolla cuatro habilidades que son; la expresión oral, la escucha, la lectura y la expresión escrita. También son habilidades para la enseñanza y para el aprendizaje, se encuentra debilidad en la planificación de estrategias específicas que permitan el desarrollo continuo de estas destrezas y, por consiguiente, el desarrollo de capacidades de pensamiento, de razonamiento y de una comunicación eficiente y eficaz (Barboza, 2011).

Este nuevo enfoque pretende responder a las nuevas demandas que la actual sociedad de la información y del conocimiento dirige a la educación, distintas de las tradicionales y más relacionadas con la vida cotidiana de la ciudadanía y con el desarrollo de capacidades y habilidades realmente útiles para desenvolverse de forma autónoma y desarrollar un proyecto de vida. Esto va a representar un salto a un concepto más amplio, con el que se pretende dar cuenta de la capacidad de las personas para determinar cuándo hablar y cuándo no, sobre qué, con quién y en qué forma.

Además, opina que desde principios de la década de 1980, un nuevo enfoque sobre la evaluación ha surgido con gran fuerza: se trata del modelo comunicativo o psicosocial en el que se produce el aprendizaje. En él se encuentran aspectos relevantes que se detallan a continuación:

1. El aprendizaje se concibe como una construcción personal del sujeto que aprende influida tanto por las características personales del alumno/a (sus esquemas de conocimiento, las ideas previas, los hábitos ya adquiridos, la motivación, las experiencias anteriores, etc.) como el contexto social que se crea en el aula.

2. Son especialmente relevantes las mediaciones que se producen entre los agentes implicados, los demás alumnos/as y el profesorado (iguales o más expertos), que también intervienen en la reelaboración de los conocimientos. Diversas investigaciones realizadas desde la psicología social de la educación muestran los efectos positivos en términos de aprendizaje de las interacciones sociales entre los estudiantes.
3. La evaluación se convierte en un instrumento que permite mejorar la comunicación y facilitar el aprendizaje, puesto que una buena vía para aprender consiste en la apropiación progresiva por parte de los estudiantes (a través de situaciones didácticas adecuadas) de los instrumentos y criterios de evaluación del enseñante.
4. Se considera primordial promover la autonomía de los estudiantes; para ello es necesario desarrollar métodos pedagógicos orientados a fomentarla. La llamada evaluación formadora es un elemento clave del modelo que se propone precisamente transferir al alumnado el control y la responsabilidad de su aprendizaje mediante el uso de estrategias e instrumentos de autoevaluación.

2.4 Enfoque por Competencias

Tal como se ha sostenido, las competencias en el terreno educativo han sido relacionadas con los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, y valores. Sin embargo, las competencias en su individualidad, poseen ciertos rasgos distintivos, los cuales se describen a continuación:

- a) **Interrelación.** Una competencia hace referencia a la capacidad o conjunto de capacidades que se desarrollan por la movilización combinada e interrelacionada de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, motivaciones y destrezas, además de ciertas disposiciones para aprender y saber.
- b) **Aplicación situacional.** Una persona se considera competente debido a que al resolver un problema o una cuestión, moviliza esa serie combinada de factores en un contexto o situación concreta.

- c) **Promueve la autorrealización.** El enfoque por competencias tiene que ver con el desarrollo y educación para la vida personal; así como la autorrealización de los niños y jóvenes.
- d) **Diálogo con el otro.** Este enfoque no tiene que ver con ser competitivo, sino con la capacidad para recuperar los conocimientos y experiencias, aprender en equipo, logrando una adecuada y enriquecedora interacción con los otros, con el contexto social y ecológico.

En nuestro país, se ha definido un grupo de competencias para cada una de las disciplinas educativas básicas; es decir, existen competencias definidas para Estudios Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas y Lenguaje y Literatura.

Para el caso de Estudios Sociales se aplican, según el programa de estudio del MINED (2008), las siguientes: análisis de la problemática social, investigación de la realidad social e histórica, participación crítica y responsable en la sociedad; para Ciencias Naturales: comunicación de la información con lenguaje científico, aplicación de procedimientos científicos, razonamiento e interpretación científica; en Matemáticas: razonamiento lógico matemático, comunicación con lenguaje matemático, aplicación de la matemática al entorno.

En el caso de Lenguaje y Literatura, se consideran cinco competencias:(1) Comprensión Oral, (2) Expresión Oral, (3) Comprensión Lectora, (4) Expresión Escrita, (5) Comunicación Literaria. Sin embargo, en el área de Lenguaje y Literatura y en contextos diferentes al de nuestro país, a partir del concepto de competencia comunicativa surgen varios modelos que estructuran las competencias y habilidades requeridas para llevar adelante procesos comunicativos adecuados. Para las competencias comunicativas Mendoza (2003); propone los siguientes componentes:

- a) **Competencia gramatical:** el dominio del código lingüístico.
- b) **Competencia sociolingüística:** el conocimiento de las reglas socioculturales de uso, atendiendo al grado de adecuación del discurso a la situación de los y las participantes, los propósitos de la interacción, las normas sociales de interacción, etc.

- c) **Competencia discursiva:** el modo en que se combinan las formas gramaticales y los significados para lograr un texto hablado o escrito. Son fundamentales los conceptos de coherencia y cohesión.
- d) **Competencia estratégica:** el dominio de las estrategias de comunicación verbal y o verbal que pueden utilizarse para compensar fallos como falta de recuerdo de una palabra o insuficiente competencia comunicativa en otras áreas; o favorecer la efectividad de la comunicación.

La competencia individual de un sujeto viene dada por el conjunto de aptitudes, capacidades y conocimientos disponibles, consecuentes con la naturaleza, maduración, adquisición y aprendizaje del ser, que le permiten actuar de una forma determinada en varios contextos.

Después de la competencia viene la actuación, que es la conducta real ejecutada, en la medida en que tal actuación sea correcta, significativa, adecuada, precisa, conforme con normas, permita resolver un conflicto o un problema, prevenir consecuencias indeseables, contribuyendo positivamente al desarrollo de la situación o al logro de un objetivo, se dirá que el sujeto es hábil o que tiene habilidades (Mendoza, 2003).

Los autores ya mencionados además afirman que en consecuencia, el concepto de habilidad remite a la capacidad real o potencial de actuación de un sujeto en una situación o un tipo de situaciones. Algunas habilidades son más dependientes de lo innato; otras de lo adquirido o aprendido de manera que influyen directamente en las conductas, su posibilidad de realización y su calidad. Las habilidades dependen de las competencias del sujeto y permiten una actuación eficiente en un acto determinado. Las habilidades tienen inicialmente un carácter inestable y modificable, de modo que pueden estancarse, mejorar y empeorar, no obstante, una vez adquiridas, tienden a la estabilidad.

El currículo nacional de educación ha fomentado en los programas un nuevo modelo de enseñanza aprendizaje basado en competencias; en todos ellos se requiere que los docentes deben estudiar cada uno de los procedimientos de los contenidos a enseñar de modo que puedan planificarse pesando en obtener resultados competentes desarrollando un pensamiento complejo, no simplista y reduccionista.

De conformidad con estos planteamientos, ya se ha anotado que durante la reforma educativa de 1991 se impulsó un modelo de enseñanza de la lengua y a literatura basado en el enfoque comunicativo el cual, a su vez estaba subsumido en el modelo general de enseñanza llamado constructivismo. Ahora bien, a partir de la segunda mitad de la década de los noventa se empieza a pensar en una innovación del enfoque y se elaboran nuevos programas para la enseñanza.

La competencia es un saber aplicado; es más que un saber cómo se hace algo. No basta con saber; hay que saber hacer y hacerlo. La competencia es más que el conocimiento de este, pero con una finalidad de uso; por ello como sostiene el Ministerio de Educación (El Salvador. Ministerio de Educación (MINED), 2008a) ser competente significa “poseer la capacidad de enfrentarse con garantías de éxito a tareas simples o complejas en un contexto determinado”.

Según esta definición, que adopta el Ministerio de Educación (MINED), para que una persona sea considerada competente debe reunir las siguientes condiciones:

- a. **Una capacidad:** éstas forman parte de las personas, no se aprenden, se van desarrollando a partir de los procesos de aprendizaje que exigen sean utilizadas. Deben, por lo tanto, ser vistas como potencialidades que es necesario estimular, desarrollar y actualizar para que se constituyan en competencias.
- b. **Un enfrentamiento:** se refiere a la condición en la que se puede encontrar un sujeto que lo obliga a actuar para resolver la situación problemática. Esto implica usar los recursos con que se cuenta y otros gestionados, para hacer lo que debe hacer con lo que sabe.
- c. **Una tarea simple o compleja:** es la situación problema ante la cual se actúa, la cual puede ser simple o compleja, dependiendo del tipo de conocimientos necesarios para la acción o el conjunto de competencias que tiene que ponerse en juego.
- d. **Una garantía de éxito:** es la seguridad y confianza en la realización de la tarea simple o compleja. Esto sólo es posible cuando se cuenta con las herramientas precisas para enfrentarse a los obstáculos y vencerlos.

e. **Un contexto determinado:** incluye dos dimensiones: el espacio físico o geográfico donde se ejecutan las acciones y el contenido de ese contexto, que son los marcos referenciales que establecen los sujetos que comparten el espacio físico (El Salvador. Ministerio de Educación (MINED), 2008a).

Al finalizar el proceso del desarrollo de las competencias, y para poder ser verificado también se requiere:

- Realizar las acciones sobre unos objetos de conocimientos a unos sistemas conceptuales.
- Dominar los procedimientos que implican las acciones para dar las respuestas eficaces y adecuadas.
- Dar respuestas a las situaciones o problemas con una conducta o actitud determinada.

La competencia por lo tanto no podría abordarse por comportamientos observables solamente, sino como ardua estructura de una serie de atributos necesarios para el desempeño en situaciones diversas. Por ello el enfoque por competencias requiere trascender con el fin de abordar la realidad en su multidimensionalidad, bajo una perspectiva de integración.

Sintetizando las diversas opiniones anteriores, Tobón (2005) sostiene que las competencias se basan en el contexto (disciplinario o no), se enfocan en la idoneidad (adecuación del desempeño), tiene como eje la actuación (no sólo saber, sino saber hacer en forma flexible y oportuna), busca resolver problemas y abordar el desempeño en su integralidad. Se considera que todo ser humano tienen un gran potencial susceptible de ser desarrollado cuando muestra interés por aprender; por lo que se sustenta de los cuatro pilares para la educación de este milenio: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Se puede decir que algunos de los valores que los y las estudiantes desarrollan con este modelo son: responsabilidad, honestidad, compromiso, creatividad, innovación, cooperación, liderazgo y humanismo entre otros.

Aprender a hacer es desarrollar en los alumnos y las alumnas, habilidades en una integración con el todo, que permita aplicar lo que se sabe en beneficio de su entorno social.

Es por ello que en el campo de la planificación didáctica por competencias se sostiene que es fundamental incluir actividades de confrontación de los estudiantes con situaciones de contexto social que exijan poner en práctica lo que han aprendido; que requieran adoptar una posición ética o una actitud concreta que le demanden encontrar soluciones ante un problema, relacionado con su vida diaria. No basta con desarrollar en los estudiantes la capacidad para conceptualizar conocimientos o unos procedimientos; deben aprender a aplicarlos en un contexto.

Ser competente para algo implica poder realizar correctamente una tarea difícil; es por ello que Tobón (2009) comparte ciertos componentes fundamentales que ayudan en el proceso de formación. A continuación se muestran cada uno de esos componentes:

- **Dominio de competencia:** Es la categoría general, en la cual se organizan las competencias pertenecientes a una misma área.
- **Formulación de la competencia:** Se describe la competencia que se pretende contribuir a formar o evaluar a partir del análisis de problemas del contexto, buscando que tenga un verbo de desempeño, un objeto conceptual, una finalidad y una condición de referencia.
- **Ejes procesuales:** Son los grandes desempeños de la competencia que dan cuenta de su estructura como proceso sistemático. Son opcionales y por lo general se explicitan para organizar los criterios. Por ejemplo, la competencia comunicativa tiene los siguientes ejes:
 1. Redactar textos
 2. Expresarse en público
 3. Comunicarse en forma gráfica
 4. Interactuar con asertividad en situaciones comunicativas

Con estos cuatro ejes se puede concretar en la planificación didáctica el modelo por competencias ya que de ahí surgen los indicadores que permitirán evaluar el nivel de aprendizaje. Asimismo, estos ejes constituyen parte de los aspectos estructurales de este enfoque y ayudarán, además, a organizar de una mejor manera la diversidad de criterios didácticos y metodológicos al tiempo que ayudan a delimitar una competencia en los diferentes grados académicos ya sea de educación básica, media, como a nivel universitario, por medio de criterios y evidencias:

Criterios: Son las pautas fundamentales que se deben tener en cuenta en la valoración de la competencia; se componen de un “*qué se evalúa*” y un “*con qué se compara*”. Los criterios buscan considerar los diferentes saberes de la competencia (ser, hacer, conocer, y convivir). Para un mejor manejo, se pueden establecer y clasificar mediante ejes procesuales, que son los grandes aspectos (temas, bloques, etc.) o desempeños que estructuran una competencia y configuran su dinámica de desarrollo.

Los criterios son el término más usado a nivel internacional para dar cuenta de las pautas que deben considerarse al evaluar las competencias, y equivalen a conceptos cercanos, como los resultados de aprendizaje (que son más propios del conductismo), aprendizajes esperados (más del constructivismo) e indicadores (más de la medición), etc. Es importante que los docentes no se confundan por la diversidad de términos y que comprendan que las competencias requieren ante todo una formulación, pautas de evaluación (independientemente de cómo las denominemos) y evidencias, las cuales se obtienen dentro del mismo proceso de formación.

Evidencias: Se trata de pruebas concretas y tangibles de la competencia que resultan esenciales para evaluar los criterios. Es posible considerarlas por separado o agregarlas a los criterios.

Como se puede notar, tanto los criterios como las evidencias se ponen de manifiesto de manera importante para las competencias en el ámbito educativo resaltando la manera de cómo el maestro puede llevar a cabo sus respectivas evaluaciones académicas (Tobón, 2009).

En síntesis, la idea de las competencias en el ámbito educativo, tal como ya se ha expuesto anteriormente, no es una idea nacida en nuestro país ni en nuestro contexto social; por el contrario, forma parte de las nuevas tendencias educativas hegemónicas

impulsadas desde organismos como el FMI, BMI, UNESCO y la Unión Europea. En muchos casos estos organismos condicionan el apoyo a los países a cambio de impulsar innovaciones educativas bajo estos enfoques.

Por ello es comprensible que el MINED haya realizado un giro de este tipo pero sin renunciar al constructivismo. En otras palabras ha impulsado un modelo híbrido y difuso que, hasta el momento no ha sido apropiado dentro de las escuelas. Efectivamente, por diversas razones el actual modelo por competencias en nuestro país no ha tenido el sustento necesario en las políticas educativas por lo que se ha visto minimizado en sus objetivos.

Por otra parte la adaptación del modelo por competencias en El Salvador se diferencia de las propuestas teóricas que se han analizado en la literatura, por lo menos las diferencias son patentes en cuanto a la formulación y categorización. La comparación de las competencias que se presentan en el siguiente cuadro está referida a la enseñanza de Lenguaje y Literatura.

Comparando dichas competencias obtendremos lo siguiente:

Tabla 2
Comparación de las competencias según el MINED y otros modelos

COMPETENCIAS PROPUESTAS EN PAÍSES EXTRANJEROS	COMPETENCIAS PROPUESTAS POR EL MINED EN EL SALVADOR
Competencia Gramatical	Comprensión oral y Expresión oral
Competencia Sociolingüística	Comprensión Lectora
Competencia Discursiva	Expresión Escrita
Competencia Estratégica	Comunicación Literaria

Tal como se observa, las competencias que propone el MINED pueden verse como un nivel distinto de concreción de la *competencia comunicativa* que abarca los planos, oral, escrito y de comprensión del discurso. A pesar de esta formulación aparentemente sencilla de las competencias, su instrumentación didáctica demanda una

nueva y diferente concepción del aprendizaje y la enseñanza por parte de las y los docentes; demanda también capacitación completa sobre la enseñanza y el logro de las competencias, y no simplemente lanzar una propuesta y que cada sector (público/privado), cada escuela o cada docente, la ejecute de la manera que pueda, sin tener conocimientos teóricos, la inducción adecuada e incluso los instrumentos necesarios para el tipo de labor que los métodos educativos derivados de este enfoque requieren.

Además para su correcta implementación proponen en el programa a partir del 2008, los siguientes elementos: objetivos de la unidad, contenidos conceptuales, los cuales a su vez se dividen en contenidos de comunicación literaria, de reflexión sobre la lengua y de comunicación oral y escrita, luego se encuentran los contenidos procedimentales y actitudinales, y finaliza la estructura con los indicadores de logro.

Todos estos elementos se interrelacionan para formar el supuesto pedagógico que parece sustentar la propuesta del MINED; supuesto que puede enunciarse así:

Las cualidades personales que el alumno y alumna pondrán en práctica se conocerán como las *destrezas*; para desarrollar esas destrezas se necesita tener a la mano los *conocimientos* que, para el caso, han de percibirse y manifestarse por medio de ciertas *actitudes* que el alumno y alumna mostrarán en su *desempeño*. El resultado del éxito de este proceso serán las competencias en distintos niveles de complejidad. Para ejemplificar el proceso descrito anteriormente, se presenta el siguiente esquema.

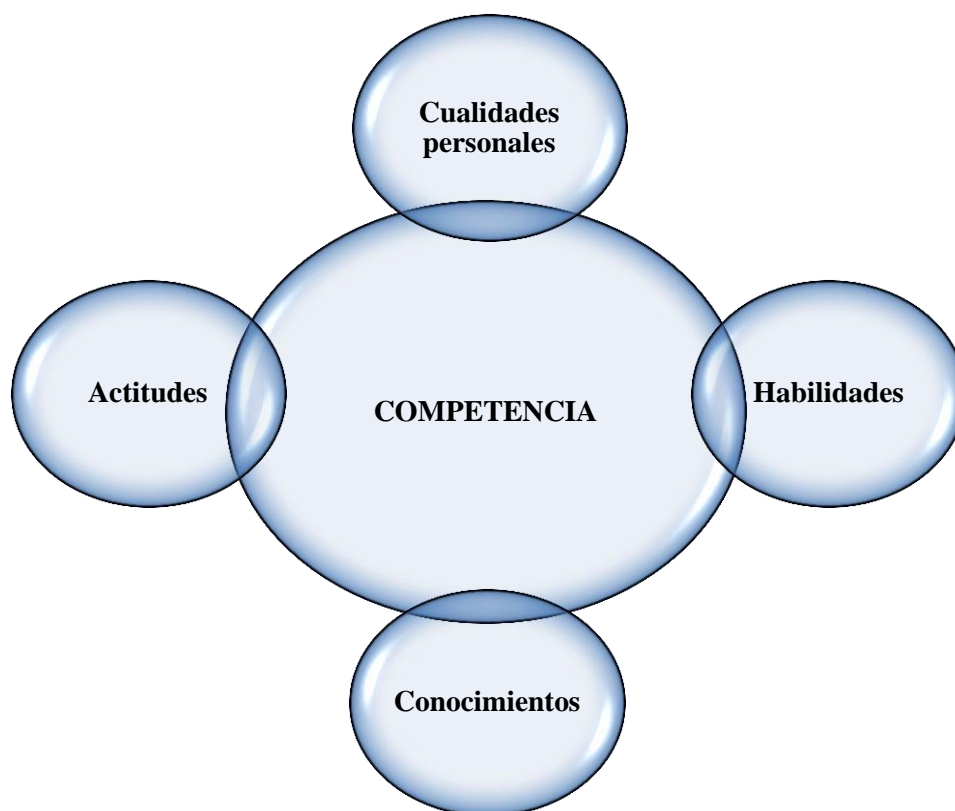


Figura 1 Esquema del proceso de formación de las competencias

Desde el punto de vista teórico puede asegurarse que la propuesta del MINED plasmada en los programas de bachillerato es, en buena medida, congruente con el modelo general de competencias. Si bien aparece muy ligada al constructivismo (tal como se concibió en la reforma educativa de 1991) la propuesta de competencias diseñada por el MINED pretende dar un giro en la enseñanza del lenguaje y la literatura. Lamentablemente no ha podido desligarse de la gramática tradicional y del modelo historicista de enseñanza de la literatura. Tampoco ha podido incidir significativamente en las prácticas pedagógicas de docentes y escuelas debido a su escasa difusión, a la falta de una sólida política educativa y de un verdadero esfuerzo de transformación del sistema educativo, entre otros factores.

Desde este punto de vista cabe la pregunta ¿incide significativamente el enfoque por competencias en la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula?

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Tipo de estudio

Toda investigación orientada a la producción de nuevos conocimientos requiere definir un método que permita la más adecuada aproximación al objeto de estudio. En términos generales existen dos grandes métodos que son: el cuantitativo y el cualitativo. El primero propone mantener la objetividad, precisión y fiabilidad en el momento de la recogida y análisis de datos, prestando mayor atención a su cuantificación. El segundo prescinde en la mayoría de casos, de sofisticación matemática sin menoscabo de la rigurosidad.

En efecto, mientras la metodología cualitativa nos provee de herramientas idóneas para un análisis interpretativo que nos acerca a la realidad social, una investigación con método cuantitativo nos proporciona únicamente el dato convertido en número. No obstante estas diferencias, es posible apropiarse de lo mejor de cada una de tales metodologías debido a que no es necesaria la contraposición o antagonismo de los dos métodos de investigación ya que esta forma de ver ambos métodos los empobrece. Para Cook y Reichard (citados en Ruiz e Ispizúa, 1989, pág. 42), el uso en conjunto de estas dos metodologías diferentes, lejos de dificultar o empobrecer una investigación, la potencian:

- a) Posibilitando la atención a los objetivos múltiples que pueden darse en una misma investigación.
- b) Vigorizándose mutuamente con puntos de vista y percepciones que ninguno de los dos podría ofrecer por separado.
- c) Contrastando resultados posiblemente divergentes y obligando a replanteamientos o razonamientos más depurados.

A este uso integrado de ambas metodologías, Faulkner (citado en Ruiz e Ispizúa, 1989, pág. 70), lo ha denominado como una “triangularización o uso complementario”, argumentando que en la actualidad es necesaria la unión de metodologías para obtener mejores resultados en el proceso investigativo. De tal manera que las técnicas

cualitativas tienen la tarea de descubrir aspectos y problemas cuya comprobación científica queda fuera de alcance de las cuantitativas. Se concede también a las técnicas cualitativas una mayor proximidad a la realidad social, lo que se traduce en una mayor probabilidad de validez, pero cuya fiabilidad, solo podrá quedar garantizada tras la aplicación de las técnicas cuantitativas.

Tal como queda dicho no se trata de metodologías excluyentes entre sí; por el contrario, son complementarias, lo cual permite un mejor conocimiento del objeto de estudio.

Es por ello que esta investigación se realizó haciendo uso tanto de técnicas cualitativas como cuantitativas. En otras palabras, se trata de una perspectiva que también se denomina enfoque plurimetodológico (Aguilar, 2012). Esto es así porque se analizaron los datos obtenidos, de manera científica tanto en su interpretación como en su comportamiento estadístico con la ayuda de las herramientas necesarias para llevar a cabo el proceso.

3.2 Técnicas e Instrumentos de Investigación

En la investigación realizada se tomó en cuenta las siguientes técnicas de investigación: observación no participante, entrevista y encuesta. Con estas técnicas se realizó el trabajo de campo en algunas de las instituciones educativas públicas y privadas de la Ciudad de Santa Ana y Ahuachapán, para obtener información sobre el “Análisis del Enfoque Educativo por Competencias aplicado en la enseñanza de Lenguaje y Literatura en el Programa de Estudio de Educación Media en El Salvador”.

La técnica de observación no participante se aplicó para la obtención de información sobre cómo se enseña la materia de Lenguaje y Literatura en el aula; para identificar si existen tanto en la planificación didáctica como en la concreción de la misma algunas características consistentes con el enfoque por competencias.

Por su parte la técnica de la entrevista se utilizó para obtener información oral de personas experimentadas en el campo de la enseñanza de Lenguaje y Literatura y de personas directamente vinculadas con la administración de las escuelas, sobre la enseñanza por competencias, tanto en sus aspectos teóricos como en los prácticos.

Por último, con la encuesta se buscaba obtener algunos datos estadísticos sobre la opinión de docentes de Lenguaje y Literatura sobre la aplicación en el aula del enfoque por competencias. La encuesta es uno de los procedimientos más usados en la investigación social; consiste en un conjunto de procedimientos destinados a reunir de manera sistemática datos sobre determinado tema o temas relativos a una población por medio de una muestra de la misma. Para tener más claro en qué consiste cada una de estas técnicas se detallan a continuación:

La observación no participante. En términos generales la observación se diferencia del experimento básicamente por no interferir en el desarrollo de un fenómeno social; es decir que muestra los datos recogidos sin ninguna modificación o manipulación. Pretende simplemente examinar la realidad. Esta técnica, además, se distingue del sondeo y la entrevista formal por su política de inmediatez que pretende llegar directa e indirectamente a los fenómenos mismos. También intenta evitar la distorsión artificial de la información como podría suceder por medio de una entrevista.

Entrevista en profundidad. De acuerdo con el criterio de Ruiz e Ispizúa (1989, pág. 125) esta es una técnica de investigación cualitativa la cual no es otra cosa que una técnica de obtener información, mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación o para contribuir en los diagnósticos o tratamientos sociales.

Según Ruiz e Ispizúa (1989) este tipo de entrevista implica siempre un proceso de comunicación, en el transcurso del cual ambos actores, entrevistador y entrevistado, pueden influirse mutuamente tanto consciente como inconscientemente. La entrevista en profundidad crea un marco artificial y artificioso de recogida de datos en el que, fruto de la convivencia, se crea una relación intensa entre el investigador que entrevista y la persona entrevistada, lo cual, no obstante, produce una riqueza de información ideal para el análisis científico.

El entrevistado, debe ser un especialista o participante del tema en cuestión, ya que el investigador busca encontrar los datos importantes; especialista en el sentido de que conoce del tema y conoce a la población objeto de estudio. Por ello su opinión, interpretación, perspectivas y sobre todo su experiencia en dicho campo tienen especial relevancia para la investigación. Por tanto esta técnica permite que el entrevistador

transmita oralmente su definición o perspectiva sobre lo investigado, por lo que el entrevistado debe estar abierto y dispuesto a brindar la información necesaria que se solicitará en las interrogantes.

Taylor y Bogdam (citados en Ruiz e Ispizúa, 1989, pág. 126) definen la entrevista en profundidad como “encuentros reiterados, cara a cara entre el investigador y los informantes, dichos encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus vidas propias”.

Encuesta. La encuesta es una de las herramientas muy utilizada por los investigadores siendo así una forma práctica de llegar a obtener resultados precisos en cuanto a lo que se investiga. Para la recolección de datos se utilizará esta importante herramienta, pues como estrategia de investigación constituye una estrategia basada en las declaraciones verbales de una población concreta. Si bien esta puede ser utilizada de forma aislada, o en conjunción con otras estrategias de investigación, la encuesta se caracteriza por lo siguiente:

- la información se adquiere mediante observación indirecta, a través de las respuestas verbales de los sujetos encuestados.
- La información abarca un amplio abanico de cuestiones. Puede incluir aspectos objetivos (hechos) y subjetivos (opiniones, actitudes), del presente o del pasado.
- Para que las respuestas de los sujetos puedan compararse, la información se recoge de forma estructurada.
- Las respuestas se agrupan y cuantifican para, posteriormente, examinar (mediante técnicas analíticas estadísticas) las relaciones entre ellas.

En el desarrollo de cualquier encuesta, pueden coincidir distintos tipos de errores, como (Ruiz e Ispizúa, 1989): errores de muestreo, errores de cobertura, errores de no respuesta, errores de medición, etc. Pese a esto dicha técnica tiene una importancia de primer orden en la investigación social y educativa.

Ventajas e inconvenientes de la encuesta

- Resalta por su adecuación para obtener información diversa, de un conjunto amplio de personas, ubicadas en distintas áreas geográficas.
- Se distingue por su elevado grado de fiabilidad.
- La encuesta permite la comparación de datos obtenidos en estudios realizados en fechas, países o áreas geográficas diferentes.
- La aplicación de la teoría de la probabilidad y del muestreo permite el cálculo.

Así como la encuesta tiene sus ventajas de la misma forma se pueden presentar diversas dificultades que obstaculizaran su desarrollo.

- No resulta adecuada para el estudio de poblaciones con dificultades para la comunicación verbal.
- La información se restringe a la proporcionada por el individuo (a preguntas generalmente cerradas).
- La presencia del entrevistador provoca efectos reactivos en las respuestas.

Para realizar una encuesta se tiene que tener en claro lo que se desea saber ya que las preguntas tienen que tener íntima relación con los objetivos. Además se debe considerar el motivo por el cual se realiza ya que se puede encontrar alguna de las dificultades ya mencionadas. De tal manera que se debe ubicar muy bien la situación en la cual se hará uso de esta herramienta.

3.3 Instrumentos de investigación

Los instrumentos de investigación sirven para obtener la información que necesitamos; en ellos se concreta la parte más importante de la técnica por lo que su diseño demanda un cuidado especial.

En efecto según Ruiz e Ispizúa (1989) el cuestionario es el instrumento mediante el cual el investigador recopila los datos para su investigación. El cuestionario es un

instrumento que consiste en un formulario en el que se encuentran una serie de preguntas, tópicos o ítems con instrucciones para ser contestadas o completadas. Para Ruiz e Ispizúa (1989) el cuestionario permite el examen de un mayor número de casos en corto tiempo con relación a la entrevista, lo cual implica un costo menos. Además las respuestas son más fáciles de catalogar, haciendo más fácil la cuantificación de las respuestas.

3.4 Selección de informantes para la aplicación de lista de cotejo

Se tomó a bien aplicar la técnica de investigación observación no participante, la cual fue aplicada a dos docentes que imparten la materia de Lenguaje y Literatura a nivel de bachillerato, los criterios que se tomaron en cuenta se sintetizan de la siguiente manera:

- 1) Que impartan la materia de Lenguaje y Literatura
- 2) Ser docentes a nivel de bachillerato
- 3) Que fueran los mismos docentes a quienes entrevistamos

3.5 Selección de los informantes para entrevista

Para la selección de los informantes se aplicaron cinco entrevistas, a sujetos relacionados con la supervisión y la enseñanza; dos fueron dirigidas a dos docentes que imparten la materia de *Lenguaje y Literatura* en bachillerato. Otras dos se aplicaron a directores de instituciones de bachillerato y una se aplicó a un asesor pedagógico representante del MINED. A fin de proteger la identidad de los entrevistados se codificaron con la etiqueta “Sujeto” seguida de un número; así, el código “Sujeto 1” corresponde al primer docente, quien desempeña este rol desde hace once años, y en la especialidad de Lenguaje y Literatura cinco años, aunque su área profesional es la materia de Inglés. El código “Sujeto 2” corresponde al docente que quien posee doce años de ejercer la docencia, pero se desempeña en el área de Lenguaje y Literatura desde hace ocho años, siendo esta su especialidad; y así sucesivamente.

Se ha seleccionado a estos sujetos con el fin de indagar sobre los aspectos referidos a su formación académica, su experiencia docente, el enfoque educativo que

dicen aplicar en sus clases; si su actividad de enseñanza, metodología y evaluación de los aprendizajes es congruente con el enfoque por competencias.

Como ya se mencionó, además de los docentes se ha seleccionado a dos directores de instituciones en las cuales se imparte el bachillerato. Por lo tanto el sujeto tres y cuatro corresponden a dichos directores, quienes poseen doce y seis años respectivamente de ejercer este rol en su institución educativa, aunque no poseen formación académica en la especialidad del Lenguaje y Literatura, fueron seleccionados con la intención de verificar la aplicación del nuevo enfoque educativo; si, como administradores de la educación conocen este enfoque. Asimismo para indagar sobre los métodos de supervisión docentes que utilizan y de las actividades de capacitación que el MINED imparte o ha impartido a la planta docente de la institución sobre el enfoque por competencias.

El último de los sujetos entrevistados, representa al MINED. Desempeña el rol de Asesor Pedagógico; se ha seleccionado para indagar sobre las actividades o capacitaciones que el MINED realiza dirigidas a los docentes que trabajan bajo el nuevo enfoque educativo por competencias.

3.6 Selección de la muestra

Para la aplicación de la encuesta se seleccionó una muestra intencional o de juicio de veinticinco docentes de ambos sexos, quienes estaban impartiendo la materia de Lenguaje y Literatura en los departamentos de Ahuachapán y Santa Ana. Con ello se buscaba recoger las opiniones de los maestros y las maestras con respecto a la forma en que se aplica en el aula el enfoque por competencias; así como sus conocimientos teóricos y prácticos sobre dicho enfoque, si habían sido capacitados por el MINED y si ponían en práctica el enfoque por competencias en sus actividades de aula.

Si bien una muestra intencional o de juicio no permite bajo ninguna condición obtener conclusiones definitivas y generalizables permite por lo menos obtener algunos datos descriptivos. Además de esta limitante debe advertirse también otra: la de una muestra muy pequeña. El caso es que buscar una muestra más grande de docentes de Lenguaje y Literatura se hacía imposible para el grupo ya que las y los docentes se encuentran dispersos en distintas centros educativos y no se disponía de suficientes

recursos para hacer un muestreo aleatorio simple. Por lo tanto los datos de la encuesta solo fueron utilizados para propósitos ilustrativos y descriptivos.

3.7 Categorías de Análisis

Los resultados de cada uno de los instrumentos de investigación (guía de observación, entrevista y encuesta) aplicados en el proceso de investigación, se estudiaron de acuerdo a ciertas categorías de análisis las cuales se presentan en el siguiente esquema:

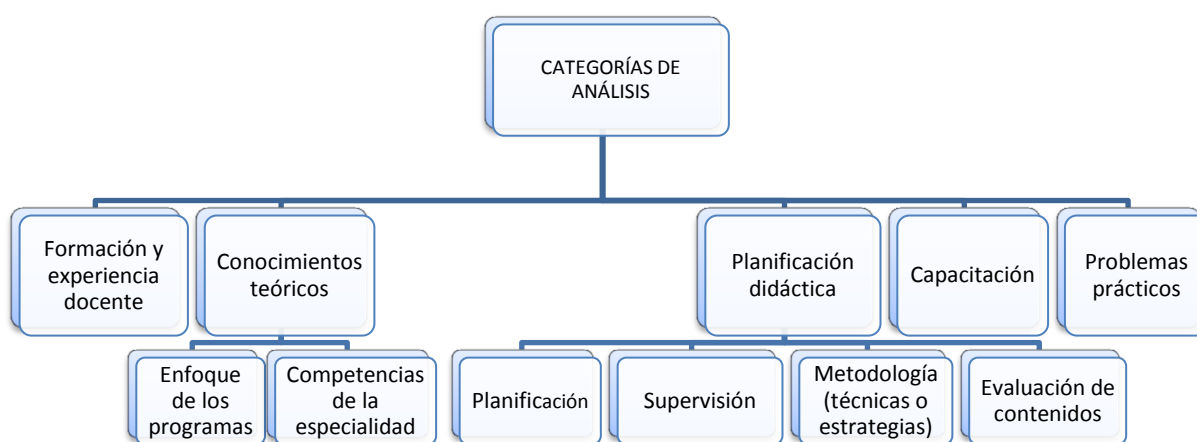


Figura 2 Esquema de Categorías de Análisis

Este conjunto de categorías y subcategorías de análisis constituyen una parte fundamental de la investigación, debido a que han sido la guía para la formulación de cada uno de los ítems tanto de las entrevistas, encuestas y lista de cotejo. A continuación se describe detalladamente cada una de estas categorías y subcategorías.

Formación y Experiencia Docente

Esta categoría implica ciertos aspectos necesarios para la recolección de datos, tales como: el enfoque educativo con el cual fueron educados los docentes y los directores en sus años de estudio en la Universidad y la especialidad que imparten en la institución en la cual laboran. En cuanto al asesor pedagógico, se le preguntó sobre su especialidad y cuáles son sus funciones como asesor.

Conocimientos teóricos sobre el enfoque de enseñanza

En cuanto a la categoría de conocimiento teórico, se pretendía saber si los docentes tienen en claro la diferencia del enfoque constructivista y el enfoque por competencias; como también si conocen las competencias generales del área de Lenguaje y Literatura. Esta categoría fue dirigida e especial a los docentes y directores.

Enfoque de los programas

La sub categoría Enfoque de los programas ayudó a saber si los sujetos entrevistados conocían el nuevo enfoque por el cual se han elaborado los nuevos programas educativos y con ello a averiguar si estos programas están siendo aplicados de esta manera.

Competencias de la especialidad

Las cuatro competencias definidas por el MINED, en El Salvador son: Comprensión oral y Expresión oral, Comprensión Lectora, Expresión Escrita y Comunicación Literaria. Bajo estas competencias se desarrolla toda el área de Lenguaje y Literatura y en nuestro estudio nos enfocamos primeramente en el conocimiento de estas por parte de los docentes, directores y asesores pedagógicos y luego en la calidad de implementación de las mismas.

Planificación didáctica

En este apartado se ha dividido la información en cuatro subcategorías de análisis, las cuales responden a la planificación de clases bajo el enfoque por competencias, la supervisión del trabajo desempeñado por los docentes, la metodología empleada para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, llámense técnicas o estrategias; además de la evaluación que llevan a cabo los docentes de los centros educativos.

Planificación

Esta área comprende el estudio de la planificación didáctica completa, es decir, guiones de clases, cartas didácticas o los materiales que cada docente utiliza para impartir su clase bajo el enfoque por competencias.

Supervisión

Se analiza el tipo de supervisión empleada de parte de los asesores pedagógicos y de los directores hacia el trabajo que desempeñan los docentes en el salón de clases. Esta supervisión se genera tanto de manera global al centro educativo, como de manera específica a cada uno de los docentes.

Metodología (técnicas o estrategias)

Se observa en este apartado, la manera en que el docente lleva a cabo el proceso de enseñanza, las técnicas o estrategias más funcionales y adecuadas al nuevo enfoque educativo y la forma en que estas repercuten en el aprendizaje significativo del estudiantado.

Evaluación de contenidos

Estudiamos las diversas actividades que los maestros llevan a cabo para evaluar las competencias que se quieren desarrollar en sus estudiantes. Además de verificar si estas formas de evaluación se vinculan al enfoque por competencias y a la verificación de la adquisición de las mismas.

Capacitación

En este apartado se les preguntó a los docentes y directores si existe de parte del MINED capacitaciones para orientados de una mejor manera como poder desarrollar el modelo por competencias de igual manera se le preguntó a un asesor pedagógico si realizan capacitaciones en los centros educativos, cómo las realizan y cada cuánto.

Problemas Prácticos

En esta categoría referida a los problemas prácticos nuestro interés fue saber qué tipos de problemas observan los directores y el asesor pedagógico que existen en las instituciones educativas y que sugerencias pueden dar para poder darles una posible solución.

3.8 Fases de la investigación

Para llevar a cabo una investigación se deben seguir ciertos procedimientos los cuales van indicando el desarrollo de la investigación desde su inicio hasta su final, esto se expresa por medio de ciertas fases a seguir. A continuación se dará a conocer las fases de esta investigación.

Primera fase: aproximación preliminar al objeto de estudio

En esta fase se realizó lo que también se conoce como revisión de la literatura o estado de la cuestión. Es decir, se hizo un acercamiento al problema de investigación, tratando de justificar la razón por la cual se pretendía investigar el tema y analizar en esta área en específico y se pone en claro desde qué óptica o punto de vista se ha de estudiar el problema.

Segunda fase: elaboración de proyecto de investigación

Teniendo en claro cuál es el problema de investigación, se elaboró el proyecto de investigación; se construyó un marco teórico con toda la información necesaria para orientar el trabajo de campo; se describió detalladamente la metodología y las técnicas de investigación que se utilizaron. De tal manera que queden claros los pasos que se siguieron para lograr el desarrollo de la siguiente fase.

Tercera fase: investigación de campo

Elaborados los instrumentos de investigación; se seleccionó la muestra con la cual se trabajó. Utilizando las técnicas de la entrevista, la encuesta y la observación. Luego se procedió a ejecutar el trabajo de campo en las instituciones previamente seleccionadas. Estas personas e instituciones debieron cumplir ciertas características, las cuales anteriormente se definieron.

Cuarta fase: análisis e interpretación de resultados

Luego de la ejecución de la investigación de campo, se procedió al análisis e interpretación de resultados. Para esta fase se necesitó agrupar los instrumentos ya implementados en la fase anterior, de tal manera que se analizaron esos resultados por cada sector que se ha observado, encuestado o entrevistado: docentes, directores y

asesor pedagógico. Al finalizar esta fase, se obtuvieron los resultados necesarios para proceder a lo siguiente que es la presentación del informe.

Quinta fase: elaboración de informe final

Tomando en cuenta todo lo que se ha elaborado desde el principio de la investigación, es decir lo planteado en el proyecto de investigación, la ejecución del mismo y la obtención de los resultados, se presentó in informe final, el cual comprendió cada una de las etapas por las cuales ha transcurrido la investigación. Se expondrá la teoría necesaria para la correcta ubicación del problema y se analizará en la fase final del informe los resultados obtenidos al haber finalizado la investigación.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1 Aspectos generales del procedimiento de investigación

Para obtener los resultados que a continuación se mostrarán, tal como se menciona en el capítulo anterior, se seleccionó algunas técnicas de investigación bajo las cuales se continuó el proceso de la recolección de datos.

La primera de ellas es el cuestionario de entrevista, el cual se aplicó a dos directores de centros educativos donde se imparte el nivel de bachillerato, además de dos maestros que imparten la materia de Lenguaje y Literatura en los mismos centros educativos y un asesor pedagógico como representante del MINED, cuya función es supervisar el trabajo que se realiza en los centros educativos que le han sido asignados.

La segunda es el cuestionario de la encuesta, dirigido a veinticinco maestros y maestras del área de Lenguaje y Literatura que imparten la materia en el nivel de bachillerato, tanto en instituciones públicas como privadas. No obstante, durante la recolección de datos nos encontramos con algunos maestros y maestras que no son de esta especialidad, pero que llevan ya al menos de tres a cinco años ejerciendo su carrera en esta área.

Y por último se ha utilizado la ya mencionada, lista de cotejo, que ha sido aplicada en la observación de una semana de clases con dos distintos maestros, en la clase de Lenguaje y Literatura en bachillerato, en la cual, como se podrá observar más adelante, se contraponen los resultados según lo obtenido con la aplicación de las demás técnicas de investigación.

Estos instrumentos se aplicaron entre el mes de agosto y septiembre del año 2013 en Centros Escolares y Colegios privados de la zona de Ahuachapán y Santa Ana. Los resultados que a continuación se presentan son expuestos de acuerdo con el conjunto de categorías previamente establecidas.

Para llegar a los siguientes hallazgos se tuvo que emplear diferentes técnicas de investigación como lo fueron las entrevistas; dos realizadas a docentes que imparten la materia de lenguaje y literatura en el nivel de bachillerato, dos realizadas a directores y

la última a un asesor pedagógico del MINED; se empleó también la técnica de la encuesta, para ello se tomó como muestra a veinticinco docentes de ambos sexos siempre del área de Lenguaje y Literatura y por último tomamos a bien aplicar una lista de cotejo como guía de observación, con la cual asistimos a clases impartidas por el docente al cuál entrevistamos para conocer el desarrollo de sus clases según el enfoque educativo por competencias. A continuación se presenta la información organizada de la cual hemos hecho mención.

4.2 Análisis de entrevistas

La información obtenida de las entrevistas se ha clasificado de acuerdo a las categorías de análisis previamente establecidas. Dichas categorías responden a las áreas específicas en las que se ha realizado la presente investigación. A continuación se analiza cada una según los datos obtenidos con los sujetos entrevistados en cada una de las instituciones visitadas.

4.2.1 De las categorías de análisis

Se previó para esta investigación un listado de las áreas de estudio que son necesarias para clasificar la información. Estas categorías surgieron a partir de las preguntas y objetivos de la investigación y permitieron organizar la información que se ha obtenido obtenida en l fase de trabajo de campo.

Se analiza a continuación, dichas categorías de análisis, según los datos obtenidos en las encuestas, entrevistas y listas de cotejo aplicadas a los directores, docentes y asesor pedagógico, como personas especializadas en el campo de la enseñanza; datos que fueron recogidos con la idea de dar respuesta a tres preguntas de investigación:

1. ¿Ponen en práctica los maestros y maestras de Educación Media el enfoque educativo por competencias en el área de Lenguaje y Literatura durante sus actividades de aula?
2. ¿Están presentes algunos elementos del enfoque por competencias planteados por el MINED en los lineamientos del programa de estudios de Educación Media?

3. ¿Qué aspectos o áreas del modelo educativo por competencias se aplican en la enseñanza de Lenguaje y Literatura en Educación Media?

4.2.1.1 Formación y experiencia docente

En este apartado se analizan los resultados de la investigación en cuanto a la categoría formación y experiencia docente. Se identifica la formación con los tipos de enfoque bajo los cuales se formaron los expertos entrevistados tomando en cuenta los enfoques dominantes como el conductismo, el constructivismo y el enfoque por competencias. Asimismo, se toma en cuenta la posibilidad de que en el discurso de los sujetos haya evidencia de una posible existencia de elementos de diversos enfoques debido a que, como suele suceder en la práctica, la actividad de enseñar implica hacer uso de todos los recursos y teorías que funcionan en el aula. Esta última dimensión la conoceremos como enfoque ecléctico o teorías implícitas.

En cuanto a la experiencia docente, esta se entiende, para los propósitos de este trabajo, como el tiempo de trabajo del docente, la especialidad y el área en que se desempeña. También está la formación académica de cada uno de los sujetos entrevistados; esta categoría operativa busca establecer el vínculo existente del trabajo que realiza el profesorado con la especialidad bajo la cual han sido formados académicamente.

En cuanto a su formación y experiencia, los sujetos reportaron un promedio de once años de trabajo y un promedio de siete años enseñando lenguaje y literatura. Sin embargo, interesantemente, solo un docente entrevistado era de la especialidad (lenguaje y literatura). Esto sugiere que el MINED no ha resuelto este problema pese a que en el nivel de bachillerato se considera la enseñanza por especialidades. Ciertamente se constató que maestros de otras especialidades imparten Lenguaje y Literatura; este hecho podría estar afectando la enseñanza y el aprendizaje en esta disciplina debido a la falta de idoneidad de los recursos docentes asignados para enseñarla. En efecto, la existencia de este desorden administrativo se corroboró a nivel más general con la encuesta ya que seis de los veinticinco maestros encuestados reportaron no ser de la especialidad de Lenguaje y Literatura y aun así, estar impartiendo esta materia.

En cuanto al enfoque en que fueron formados, uno de los sujetos afirmó haber sido formado bajo el enfoque constructivista; otro dijo que en sus años de estudio este enfoque estaba como en apogeo pero en ningún momento lo aplicaron. Veamos la siguiente cita: “Estaba como en apogeo, como moda el constructivismo; pero nunca se aplicó en ningún momento” (S2, pág. 1, anexo 6).

De esta forma se presentan los datos obtenidos sobre la formación y la experiencia docente, la cual también debe analizarse en el sentido de la incidencia que puede presentar en la formación académica en el área de lenguaje y literatura de los estudiantes de educación media. En efecto, al no ser maestros de esta área quienes enseñan lenguaje y literatura podría estar generando, deficiencias en la enseñanza; tal situación se vuelve más dramática si tomamos en cuenta que los docentes en su formación conocieron un modelo educativo distinto al que tienen que poner en práctica. Es decir, se formaron bajo el modelo conductista o el modelo constructivista pero deben asimilar, sin tener mayor información y capacitación, el modelo por competencias. En este punto surge una doble dificultad: varios docentes desconocen la disciplina que enseñan y desconocen también el modelo de enseñanza aplicable.

En cuanto a la responsabilidad del MINED, se ha verificado que el hecho de existir siempre una gran cantidad de maestros graduados que aún no poseen plaza oficial, obliga al Ministerio a ubicar docentes no por su especialidad sino por la situación que presenten; es decir, pesa más la antigüedad o la ubicación geográfica del docente que la necesidad de formar de la mejor manera a los jóvenes en las escuelas. Volviéndose esta situación un problema para la enseñanza/ aprendizaje de los alumnos y alumnas ya que es más conveniente que los maestros impartan sus clases de acuerdo a su especialidad.

4.2.1.2 Conocimientos teóricos sobre el enfoque de enseñanza

Este apartado presenta los resultados que brindan las preguntas vinculadas al conocimiento teórico tanto sobre el enfoque educativo como la forma de aplicación de los programas de estudio. Se presenta el análisis de los resultados tomando en cuenta las respuestas en las entrevistas y junto a esto las observaciones realizadas a los docentes en la ejecución de su trabajo.

4.2.1.2.1 Enfoque de los programas

Tanto el asesor pedagógico como los directores y maestros entrevistados, dieron a conocer que sí son conscientes de los cambios y del enfoque propuestos por el MINED. A pesar de que aseguran ser sabedores de dicho enfoque, al preguntar sobre este, los profesores y asesor pedagógico demostraron algunos conocimientos básicos sobre el constructivismo y el enfoque por competencias, pero uno de los directores, probablemente porque su especialidad no es una materia teórica sino física, expresó ideas menos concretas que los demás.

Cabe mencionar que el nivel de conocimiento sobre el enfoque educativo no asegura la buena, muy buena, o excelente aplicación en el salón de clases. Muchas veces este conocimiento se convierte en información utilizada para “estar a la moda en el dominio de conceptos y términos” pero no llega a incidir en las prácticas, justamente porque hace falta un sentido de apropiación de dicho enfoque. Un conocimiento real de sus ventajas y las formas en que se puede concretar en el aula.

De nuevo recalcamos que en las observaciones de las clases tanto de manera formal y directa como indirecta se detectó que a pesar de que los maestros deberían mostrar conocimientos y actitudes pedagógicas congruentes con la enseñanza por competencias, la práctica en clases, la implementación de metodologías, las planificaciones y evaluaciones no muestran la ejecución de un enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias.

En efecto se pudo constatar que la enseñanza de la lengua se realiza en la mayoría de aulas observadas con estrategias tradicionales. Por ejemplo uno de los maestros observados de manera indirecta en un salón, impartió su clase con un dictado y lo más relevante lo escribía en la pizarra, otro escribió toda su clase en la pizarra y luego se dedicó a darle un comentario a lo escrito sin pedir la participación de los alumnos simplemente hacer él el único que hablaba en el salón.

4.2.1.2.2 Competencias de la Especialidad

Se puede decir que los docentes aún identifican el enfoque de enseñanza como constructivista; aunque no presentan una total aplicación del mismo. Además, algunos lo confunden con la metodología de resolución de problemas, como si la solución de

problemas fuera el constructivismo en sí; otros siguen el mismo esquema tradicionalista de clase magistral y de reproducción de información que luego estudiante repetirá indefectiblemente.

Según la evidencia podemos decir que al momento de caracterizar el foque de los programas, solo uno de los entrevistados diferenció entre el enfoque general y el enfoque en el área de lenguaje y literatura. En general los informantes asocian el enfoque con las siguientes ideas:

- ✓ El enfoque constructivista está orientado a la realidad del estudiantado y su contexto social.
- ✓ Permite una enseñanza más activa para el estudiante.
- ✓ Permite aprendizajes significativos.

Pese a que dicen conocer el enfoque de los programas, la evidencia sugiere que los sujetos todavía tienen muy presente en sus esquemas mentales, pero de manera vaga, el enfoque constructivista; pero no logran diferenciarlo del enfoque por competencias; pese a que algunos informantes tienen cierta idea de las competencias plasmadas en el programa de estudio, aunque no las conozcan en su totalidad. En la siguiente cita se pone en evidencia esto:

Los programas toman tanto de la parte constructivista, la parte de lenguaje toma la parte comunicativa y la expresión y estos programas están enfocados en la expresión oral como en la escrita que es a lo que se quiere llegar, básicamente la metodología dependerá de cada maestro. Estos enfoques más que todo van desarrollados a la parte real en la que vive el alumno y alumna en la sociedad (S₁, pág. 1 anexo 6).

La evidencia sugiere que los docentes están más familiarizados con cuatro de las cinco competencias del área de Lenguaje y Literatura, aunque no tengan presente en su memoria los nombres que el MINED ha propuesto; dos de los sujetos, además de mencionarlas espontáneamente, las definieron brevemente. En efecto coinciden en señalar estas cuatro competencias:

1. Comprensión oral
2. Comprensión lectora
3. Expresión oral
4. Expresión escrita

Parece ser que la comunicación literaria no es comprendida como competencia a pesar de estar propuesta claramente en el programa de estudios; por lo tanto podría decirse que tampoco se desarrolla en el aula con el énfasis que debería hacerse por ser la única competencia orientada directamente al dominio estético-literario.

Los directores, en cambio, tienen un conocimiento más vago de este punto. Efectivamente uno de ellos ante la pregunta de si sabía cuáles eran las competencias generales del enfoque dijo no recordarlas, aunque sí respondió con ciertas dudas las del área de lenguaje; otro director las respondió de manera generalizada identificándolas como “escritura” y “lectura”.

Lo anterior indica que, si bien las y los docentes tienen una idea de lo que son las competencias, e incluso algunos las definen de manera general, estas no constituyen un horizonte pedagógico a ser tomado en cuenta seriamente en la actividad de aula. De hecho la comunicación literaria es una de las competencias que, según la observación realizada, al parecer no es tomada en cuenta a pesar de estar presente en el programa de estudio y ser esta un área básica a desarrollarse dentro del área de Lenguaje y Literatura. Según esta observación, tal área es en realidad la que más se trabaja, pero de una manera bastante tradicional. El formato es el mismo: lectura de fragmentos, desarrollo de guías, comentario de obras y evaluación memorística. De manera que hay una contradicción entre el enfoque del programa y lo que ocurre realmente en el aula, ya que en la observación tanto directa como indirectamente, pudimos verificar dichas técnicas de trabajo tradicionales, como ya se ha mencionado.

4.2.1.3 Planificación didáctica

Este apartado ha dado pauta para el análisis de otras subcategorías como la planificación didáctica, donde se analiza la forma de elaboración y ejecución de cartas didácticas o guiones de clases; luego se encuentra la supervisión del trabajo docente,

que se relaciona con esta categoría debido a que es una supervisión que realizan los directores hacia la correcta ejecución del trabajo docente respecto a la forma en la que dicho trabajo ha sido previamente planificado.

4.2.1.3.1 Planificación

Con respecto a la planificación didáctica se detectó una importante brecha entre lo que los docentes dicen hacer y lo que realmente hacen. Dicen planificar el contenido de sus clases, y ser supervisados por los directores o coordinadores de la institución. Congruente con esta opinión los directores aseguran que una de sus funciones realizadas es la supervisión; incluso, el asesor pedagógico afirma que al llegar a las instituciones educativas, dependiendo del tiempo, puede tomarse un momento para revisión de la planificación docente, aunque no es una supervisión constante.

Por tanto, de acuerdo a la información brindada por los diferentes sujetos entrevistados la supervisión es una función básica de la administración de la escuela. Puede adquirir por lo menos dos modalidades: supervisión interna y supervisión externa. La primera es una actividad realizada por los directores y orientada a verificar que los planes didácticos (plan de clases, guión de clases, material didáctico) estén acordes con el trabajo institucional y con las directrices del MINED. La segunda se lleva a cabo por parte de asesores y técnicos del MINED; incluye instituciones tanto públicas como privadas y toma en cuenta no solo a los directores o maestros sino a la institución en general.

La supervisión interna puede llevarse a cabo de manera directa e indirecta, dependiendo de la persona que la ejecute, y se realiza tomando en cuenta ciertas actividades.

➤ Supervisión interna directa

La realizan concretamente los directores y directoras de los centros escolares a partir de una serie de indicadores que las planificaciones didácticas deberían contener. En esta se llevan a cabo actividades como:

- ✓ *Revisión de planificaciones.* La realiza el director de la institución a los maestros y maestras; esta supervisión incluye la revisión de guiones de clase, cartas didácticas, planes de grado y planes de unidad. En cuanto al asesor

técnico del MINED, revisa esta planificación solo si el tiempo que ha dedicado a la institución se lo permite, y no lleva a cabo esta actividad con cada maestro, sino con uno o dos de la institución.

- ✓ *Observación de clases.* Ejecutada por el director; se realiza sin previo aviso con el motivo de verificar la actividad cotidiana del docente y para que este no se prepare solo para la ocasión. Busca detectar fortalezas y debilidades y supone sugerencias de mejora para las y los docentes con respecto a aspectos como ambiente de aula, metodología de enseñanza y recursos didácticos, entre otros.
- ✓ *Diálogo con docentes.* Se lleva a cabo inmediatamente después de la observación de la clase, si es que el director ha encontrado situaciones dignas de una sugerencia para el docente.
- ✓ *Ficha técnica* (para supervisión institucional en general). Este tipo de supervisión la realiza el asesor técnico del MINED, la cual incluye aspectos tanto administrativos como académicos. Se observa la cantidad de empleados de la institución, la formación de los docentes, las instalaciones o infraestructura; herramientas o recursos utilizados en las aulas, cantidad de alumnos, niveles que se atienden en la institución, entre otros.

➤ **Supervisión interna indirecta**

Se realiza por medio de la aplicación de algunos indicadores surgidos de algunas actividades específicas.

- ✓ Por vía de muestreo de estudiantes (entrevistas y encuestas).
- ✓ Entrevistas a alumnos y alumnas. Los directores manifiestan que en cualquier momento pueden llamar un par de alumnos al azar para preguntarles sobre ciertos aspectos académicos y disciplinarios de algún docente en particular.
- ✓ Revisión de cuadernos. De la misma manera que las entrevistas, esto se hace sin previo aviso y al azar, se toma un par de cuadernos de los y las

estudiantes para verificar que el proceso o desarrollo de las clases sea coherente con la planificación previamente entregada al director.

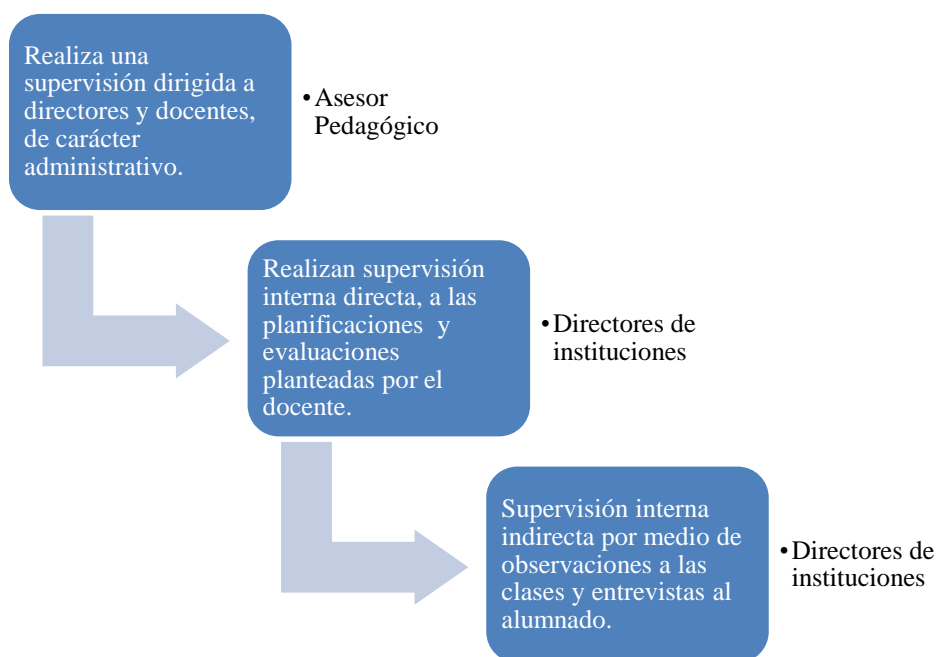


Figura 3 Esquema de Supervisión

Cabe mencionar que estas actividades han sido establecidas a partir las entrevistas a los expertos. Sin embargo, durante el periodo de observación de campo no fue posible detectar alguna actividad de evaluación del trabajo por parte de directores y supervisores.

Por otra parte, al triangular la información de docentes, asesores y directores se notan algunas contradicciones. La primera es que los docentes aseguran planificar de acuerdo al enfoque educativo por competencias; el director, por el contrario, a partir de la revisión que dice realizar, afirma que los docentes aún trabajan bajo un enfoque tradicionalista. Por lo tanto cabe preguntarse: ¿en realidad planifican las y los docentes según el nuevo enfoque? Y si planifican con este ¿ejecutan las clases basándose en las competencias o solo quedan estas como un requisito formal que cumplir?

Por su parte los representantes del MINED, que también supervisan tanto a las instituciones en general como a los docentes en particular, admiten la existencia de problemas de concreción del modelo, atribuyendo este hecho a la situación confusa que se vive en la realidad educativa salvadoreña.

En otras palabras, la planificación didáctica y la realidad del aula difieren sustancialmente. Puede que, en cierto modo, haya elementos del enfoque por competencias en los distintos planes, pero la manera de ejecución de los mismos es evidentemente tradicional.

4.2.1.3.2 Metodología (técnicas o estrategias) de enseñanza

Ya se anotó que en opinión de los docentes las diversas actividades que realizan están basadas en el enfoque por competencias; que existe una discrepancia entre estas opiniones y la de los directores y supervisores. Además, según lo observado se ha podido constatar que el enfoque tradicional continúa con gran vigencia en la escuela.

En efecto, los y las docentes todavía utilizan un enfoque que, en teoría, se puede llamar *constructivista* pero que en el aula se convierte en una serie de prácticas conductistas. El punto es que estas dos maneras de abordar la enseñanza se han querido amoldar al nuevo enfoque por competencias lo cual, desde un punto de vista epistemológico, es contradictorio. En realidad en la escuela se sigue cayendo en lo mismo; ello se puede notar en una de las respuestas que nos brindó uno de los directores entrevistados: “no se están desarrollando realmente las temáticas [en el aula] como lo dicta el programa, sino que siempre se está cayendo en el tradicionalismo. Se desarrolla la temática solamente para dar una nota (S4, pág. 3, anexo 6).

Con la palabra “tradicionalismo” el sujeto identifica la pedagogía conductista y con la frase “para dar una nota” se refiere a la manera de evaluar que en la escuela sigue siendo memorística y se traduce en una nota de 0.0 a 10.0.

En resumen, la evidencia sugiere que las y los docentes aún no han enfocado correctamente los programas de estudio ya que en opinión de los directores, aquellos no se han distanciado de las metodologías tradicionalistas y desarrollan su actividad en contradicción con los nuevos lineamientos propuestos por el MINED. De tal manera que se puede constatar que el poco conocimiento del enfoque contenido en los programas por parte de los docentes está relacionado con un apego a sus viejas prácticas; de modo que si están dispuestos a admitir algunos aspectos del enfoque por competencias en su planificación, no se nota la misma disposición en cuanto al trabajo del aula.

4.2.1.3.3 Evaluación de contenidos

En cuanto a la evaluación de contenidos uno de los sujetos dijo evaluar a los estudiantes de acuerdo a la competencia en la cual presentan mayores deficiencias o dificultades; es decir, comprensión lectora y expresión escrita. Otro docente admitió que se necesita más tiempo para lograr resultados satisfactorios ya que se trabaja “muy a lo teórico” y se deja de lado la parte práctica, debido a que en las instituciones los directores lo que exigen son las calificaciones y no verifican el trabajo práctico que se hace o deja de hacer.

El papel que desempeñan los directores en el aspecto de supervisión dirigida a los maestros y maestras tiene propósitos de mejora, puesto que no se realiza nunca con la intención de ridiculizar o menospreciar el trabajo del maestro y maestra; todo lo contrario, busca ayudarlo a mejorar su trabajo según sostienen los sujetos (directores) entrevistados. No obstante, la palabra mejora no logra concreción en ninguna parte del proceso, si entendemos mejora como el diseño y aplicación de un conjunto de medidas estratégicas surgidas a partir de la detección de los problemas, para lograr mejor eficiencia y aplicabilidad en la aplicación del modelo por competencias en el aula.

Por otra parte, está claro que los docentes manejan una idea de qué son las competencias y cuáles son las básicas que el alumnado debería manejar; pero la mayoría no saben cómo desarrollar tal idea en el proceso de planificación ni cómo concretarla en el aula. Esto es así probablemente porque los docentes operan sobre una realidad temporal y espacial que los supera, en el sentido de que deben hacer frente a situaciones cotidianas muy particulares como falta de hábito de lectura de sus estudiantes, falta de textos suficientes y atractivos para leer, violencia social y delincuencia en los centros escolares, falta de apoyo de padres y madres de familia, grupos de alumnos demasiado grandes (entre 40 y 50 estudiantes), entre otras. A esto se agrega el hecho de que las actividades de capacitación no tienen un carácter sistemático ni están focalizadas en sus necesidades pedagógicas.

Por ejemplo, no hay suficiente evidencia para determinar que se les ha enseñado cómo planificar, preparar la clase y el material didáctico desde un enfoque por competencias. Tal problemática se hace más evidente en el área de Lenguaje Literatura porque los contenidos no han variado sustancialmente; es decir, los enfoques teóricos

son los mismos de hace décadas: contenidos de gramática tradicional y canon literario marcadamente eurocéntrico (Aguilar, 2012). Así las cosas, es muy difícil que las y los docentes tengan clara la metodología precisa para evaluar el aprendizaje desde la teoría de las competencias. Como resultado se tiene una evaluación, fundamentalmente a través de test de batería, pregunta respuesta, complementar, o realizar tareas de recuperación que generalmente se vuelven actividades de *corte y pega* de información.

Este tipo de testes esencialmente reactivo; busca respuestas memorísticas y no la expresión del dominio de una competencia. En este sentido en la evaluación se manifiesta de forma irrefutable la impronta del modelo conductista.

En cambio, en algunas instituciones del sector privado tienen el cuidado de evaluar el aprendizaje de sus estudiantes mediante la construcción de ítems organizados según la misma planificación didáctica, respetando todo un proceso que requiere de diversos aspectos los cuales unidos forman una competencia, dichas preguntas evaluativas llevan la estructura siguiente.

Tabla 3
Proceso de evaluación de competencias

COMPETENCIA			
DESTREZA	CONTENIDO	INDICADOR DE LOGRO	ACTITUD

De tal manera que un ítem de prueba de lenguaje y literatura podría construirse tomando en cuenta estos elementos, de la siguiente manera:

Tabla 4
Proceso de evaluación de competencias

Comprensión Lectora			
Leo y analizo	El fragmento de la obra	Y luego identifico el tipo de narrador que posee	Con atención

Aunque no presente precisamente el mismo orden siempre, por motivos de redacción, debe poseer los elementos necesarios que conforman una competencia para que esta pueda ser evaluada por completo y no evaluar como en un proceso tradicional, solo la capacidad de memoria del estudiante.

Las competencias se evalúan de acuerdo a los elementos que la componen y principalmente de acuerdo a las destrezas que pueden vincularse para el desarrollo de esta. Recordemos que una educación por competencias, tal cual lo dice, pretende hacer del estudiante un ser competente en las diversas áreas de estudio (una persona integral), y en el caso de lenguaje y literatura las competencias básicas se sintetizan en lo oral y lo escrito; de tal manera que cada una de estas competencias debe desarrollarse en el estudiante de acuerdo a las destrezas, metodologías, temáticas y actitudes que puedan vincularse a ella. Por ejemplo: para esta área en cuestión, podría definirse algunas destrezas de la siguiente manera:

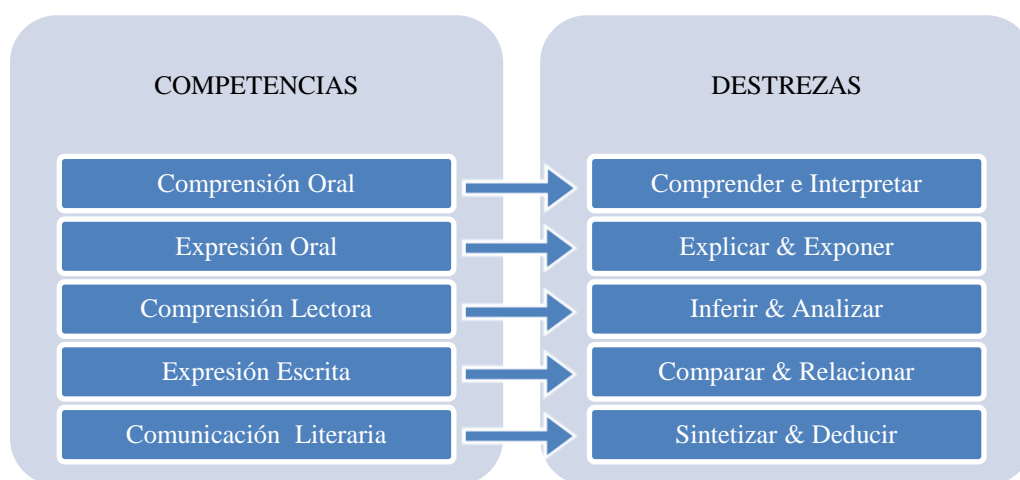


Figura 4 Relación de Competencias con destrezas

Cada una de las destrezas ayuda al desarrollo de cada una de las competencias, vinculadas a una temática en específico y a una metodología con la cual se realizan los procesos o actividades en clase o de manera ex-aula. El uso de estas destrezas dependerá de la metodología aplicada en las clases.

Ciertamente, el modelo por competencias ha sido asumido por algunos colegios, obviamente hablamos del sector privado. Tal es el caso del colegio del cual hemos retomado las ideas anteriores por medio de la observación de clases y de las planificaciones que los docentes presentan. Dicha institución pertenece a la Corporación de Hermanos Maristas, en Santa Ana, El Liceo San Luis.

Como ya se ha mencionado, esta institución educativa ha asumido por completo el nuevo enfoque de los programas de estudio, tal como se logra verificar en su Proyecto Curricular actual, el cual está vigente desde 2011 hasta 2015.³

Su forma de trabajo puede describirse a groso modo, de la siguiente manera: como primer aspecto importante, puede mencionarse la organización en las distintas áreas educativas y los ciclos académicos, ya que se ha nombrado a un coordinador por cada ciclo (1°, 2°, 3° ciclo y Bachillerato), y además de ello existe un “jefe de departamento”, a quien se le asigna a su cargo la supervisión de una de las áreas o disciplinas académicas, de tal manera que existe un jefe para el área de Estudios Sociales, otro para Lenguaje y Literatura, y así para cada una de las materias. Estas personas se encargan de verificar que las planificaciones, evaluaciones y las clases, presenten el proceso correcto tomando en cuenta el desarrollo de las distintas competencias en las distintas áreas.

Además de ello, este tipo de instituciones son constantemente capacitadas internamente, según se ha logrado indagar, se planifica al menos cuatro capacitaciones en el año, para retomar la idea de la educación basada en el desarrollo de las competencias. Dichas capacitaciones no forman parte de un proceso dirigido por el MINED, sino como ya se ha mencionado, son refuerzos que las instituciones realizan para mejorar su trabajo. Podría decirse que, lo que hace diferente la educación en estas instituciones, es la preocupación por la organización tanto de su personal como de su trabajo.

³ Maristas, Liceo San Luis (2011 - 2015) Proyecto Curricular de Centro. El Salvador.

4.2.1.4 Capacitación

En cuanto al tema de capacitación, uno de los maestros que trabaja en el sector público afirma haber sido capacitado por el MINED; sin embargo, según manifiesta no recibió la capacitación para la materia de Lenguaje y Literatura sino para su especialidad (Inglés)⁴. Por su parte el docente del sector privado afirma recibir capacitaciones pero a nivel interno de la institución; es decir, la institución para la cual trabaja lo capacita.

En este mismo punto el director del sector público dice que existen capacitaciones en su institución; que algunas veces estas capacitaciones las realizan los asesores pedagógicos y otras veces se organizan los docentes para realizar las capacitaciones entre ellos mismos dependiendo de cada una de sus especialidades (durante la pausa pedagógica⁵). Similarmente, el director perteneciente a la institución privada asegura que en su institución se han realizado capacitaciones para desarrollar el nuevo enfoque por competencias; sin embargo estas corren por cuenta de la institución y no por cuenta del MINED porque cuando el MINED realiza capacitaciones, estas son poco pertinentes, nada interesantes y más bien se convierten en una pérdida de tiempo.

Uno de los representantes del MINED asegura que no se han realizado capacitaciones para los maestros en lo relativo al enfoque por competencias sino que algunas veces han realizado capacitaciones pero para el manejo de libros de texto.

Estos datos permiten adelantar una conclusión: el MINED ha hecho un loable esfuerzo por actualizar el currículo nacional bajo el enfoque por competencias; pero se trata de una innovación, más bien, pensada desde el escritorio y con escaso compromiso de las y los maestros; además de ello no ha desarrollado una estrategia que permita que el docente de aula se apropia de la nueva propuesta; ha dejado solas a las instituciones

⁴Se trata de un docente formado en el idioma Inglés que, por diversas razones, imparte Lenguaje y Literatura. Este tipo de distorsión es más o menos recurrente en el bachillerato y obedece, en muchas ocasiones a falta de control del MINED y en otras a que los centros escolares carecen de recursos especializados en la asignatura.

⁵Esta pausa pedagógica, se trata de una reunión de docentes donde, si se desarrolla a nivel externo, es decir de parte del MINED, se tiene ya establecida una agenda de trabajo que tiene que ver con la planificación, evaluación o metodologías utilizadas en clases al poner en práctica los nuevos programas de estudio. Si esta reunión se realiza de manera interna, es decir, de parte de la dirección de la institución, es el director quien convoca y organiza la reunión; ambas con el fin último de capacitar a los maestros cada vez más en el ambiente educativo.

en la preparación de sus recursos humanos y, como consecuencia, estas han hecho lo que han podido.

En efecto, se ha verificado la poca atención que a nivel del MINED se ha prestado al hecho de asegurar la correcta aplicación de los programas de estudio en el salón de clases. Por lo tanto, ¿Cómo se espera que el docente aplique de forma adecuada los programas si no se le ha explicado la relevancia del nuevo enfoque, su lógica; las diferencias metodológicas que implica enseñar competencias en el aula?

Es por ello que, en buena medida, la escuela sigue ligada a las viejas formas de enseñar (tradicionalismo). El salón de clases se convierte en un cruce de experiencias y enfoques puesto que los maestros y maestras toman un poco de cada uno para el desarrollo de sus clases: habla de conocimientos previos, construcción del aprendizaje, maneja el concepto de logros de aprendizaje y desempeño, pero evalúa con exámenes memorísticos, tratando de detectar lo que sus alumnos y alumnas *aprendieron*.

Asimismo, en general, en el aula solo existe borrador, pizarra y plumón; los alumnos y alumnas, generalmente en grupos numerosos, se sientan en fila; uno detrás de otro y la clase del docente se convierte en una exposición invariablemente unilateral. Hay poco estímulo a la lectura, a la solución creativa de problemas y al desarrollo de las competencias de escritura y expresión.

Parece haberse olvidado que a maestras y maestros mejor preparados y capacitados, mejor rendimiento académico y mejores aprendizajes para el alumnado.

4.2.1.5 Problemas prácticos

En concordancia con lo que se ha venido analizado en los párrafos anteriores, uno de los obstáculos que se presenta en los centros escolares en relación con la puesta en práctica del enfoque por competencias en el área de enseñanza tiene que ver, en primer lugar, con la falta de dominio teórico de las y los docentes con respecto al enfoque por competencias; en segundo término, y como consecuencia de lo anterior, con que los docentes no han aprendido a instrumentar didácticamente dicho enfoque, es decir, llevarlo al aula.

Efectivamente, desde la perspectiva de los administradores de la educación (directores y el representante del MINED) el principal problema de los docentes al

impartir las clases es el poco conocimiento que tienen sobre la aplicación de las competencias y la falta de preparación que han recibido. Esto les viene a afectar en su desempeño docente y, sobre todo, afecta el aprendizaje de sus estudiantes. Por tanto se necesita que a los docentes se les capacite en el desarrollo e instrumentación de los programas. En esta lógica uno de los sujetos entrevistados lo plantea así:

En cuanto al uso de los nuevos programas, el problema es el poco conocimiento de la metodología adecuada para impartir los contenidos conceptuales. El docente no emplea una metodología acorde a los nuevos programas y debido a ello es que los alumnos llegan con grandes vacíos a la universidad (S4, pág4, anexo 6).

Al no haber sido capacitados los y las docentes es poco probable que sepan aplicar correctamente las metodologías adecuadas en sus clases. En algunos casos puede que se realice un intento de planificación por competencias bien elaborada; sin embargo, al momento de concretar en el aula esta planificación, los docentes fracasan por falta de preparación práctica. A partir de esto, tanto los directores como el representante del MINED, admiten el escaso interés por parte de la principal institución (MINED) en desarrollar una estrategia nacional y general de capacitación en el conocimiento, planificación y concreción en el aula del modelo por competencias que dice promover. Esta estrategia debería incluir según los entrevistados las siguientes actividades:

- Capacitación para los y las docentes antes de poner en marcha un nuevo enfoque educativo.
- Realización de visitas por parte del MINED a las instituciones.
- Actualización de directores y docentes con lo que demanda el nuevo enfoque educativo.
- Mayor involucramiento de asesores pedagógicos con las instituciones educativas.

Luego de especificar detalladamente cada una de las categorías y subcategorías de análisis de las entrevistas, se puede decir que el MINED tiene una larga tarea con todas las instituciones educativas del país tanto privadas como públicas, debido a que las instituciones tomadas como ejemplos no son la mayoría sino una pequeña parte de

todas las que funcionan en el país, se puede decir que no son las únicas que presentan problemas tanto de planificación como de capacitación. A continuación se presenta el análisis realizado a las lista de cotejo.

4.3 Análisis de la lista de cotejo

Esta lista de cotejo, se ha clasificado de la misma forma en que se ha seccionado el análisis de los resultados en las entrevistas. Se aplicó con la intención de presenciar cinco días las clases impartidas en el nivel de estudio en cuestión. Se ha obtenido información que ofrece indicios importantes sobre las dinámicas de aula en relación con los enfoques educativos.

En las observaciones realizadas en el sector público, en su mayoría se detectó la presencia de un guión de clase o carta didáctica para impartir la clase de manera organizada; lo cual no asegura que el proceso de enseñanza aprendizaje sea sistemático. Sin embargo la lógica de esta planificación no cumple con los requerimientos del modelo educativo por competencias ya que se observaron en la ejecución de la misma algunas técnicas o estrategias metodológicas pertenecientes a un proceso de enseñanza tradicionalista, como lo son los llenados de pizarra con la teoría de la clase respecto a la literatura, o el dictado.

En el caso del sector privado se observa la organización y la ejecución de la clase de una manera diferente, donde el estudiante posee su material de apoyo, que es en este caso un libro de texto perteneciente a la materia y al nivel educativo al cual asiste; el maestro se encarga de brindar una explicación inicial, luego (comúnmente) hace preguntas para una realimentación, brinda ejemplos, si el tema en cuestión lo requiere y permite y al final ejercicios, también si son posibles; de lo contrario asigna algún tipo de actividad con la cual comprueba que el alumno haya comprendido el tema y que esté desarrollando la competencia en cuestión.

Los principales factores a los cuales podría adjudicarse estas diferencias en el proceso educativo del sector público y privado, pueden ser: la poca o nula capacitación que se ha brindado al sector público, y por el contrario, la mejor organización que muestran algunas instituciones del sector privado. Además de ello, la falta de supervisión y control sobre el trabajo docente del sector público, con respecto a la supervisión y desempeño de los docentes en el sector privado.

4.4 Análisis de la encuesta

El cuestionario, tal como se menciona en el capítulo III, se utilizó para la recopilación de datos a nivel de docentes que imparten la materia de Lenguaje y Literatura en bachillerato. La cantidad de docentes ha sido la propuesta de veinticinco, quienes han respondido a cada una de las interrogantes formuladas.

Lamentablemente los datos obtenidos con la aplicación de la encuesta no responden más que a una “deseabilidad” del encuestador; es decir que los datos obtenidos de las preguntas que se formularon a los maestros y maestras, no mostraron variabilidad. Se detectó que las repuestas de los maestros y maestras a preguntas tales como la número cinco del cuestionario de la encuesta la cual es ¿Están actualizados o utilizan en la enseñanza el enfoque educativo que propone el MINED? los maestros y maestras en sus respuestas no fueron muy consistentes. Esta situación pudo deberse tanto al factor de deseabilidad social (los sujetos querían lucir bien en sus respuestas) como a problemas de diseño de los ítems. A continuación se muestra el ejemplo con dicha pregunta:



Figura 5 Aplicación del enfoque por competencias

Como se puede observar, nadie ha respondido que no ha actualizado su metodología de enseñanza, sino más bien, el 100% reflejan o afirman que están actualizados y que trabajan bajo este método; de tal forma que la encuesta en este sentido no es del todo confiable ya que al revisar las entrevistas se puede observar en las respuestas de los mismos directores de los centros que ellos mismos no aseguran el

hecho de que la enseñanza se realice bajo este método o enfoque de las competencias y que peor aún no han dejado de impartir las clases diferentes al método tradicional.

Otra de las preguntas que confirma este caso de la deseabilidad es la número diez, la cual se muestra a continuación:

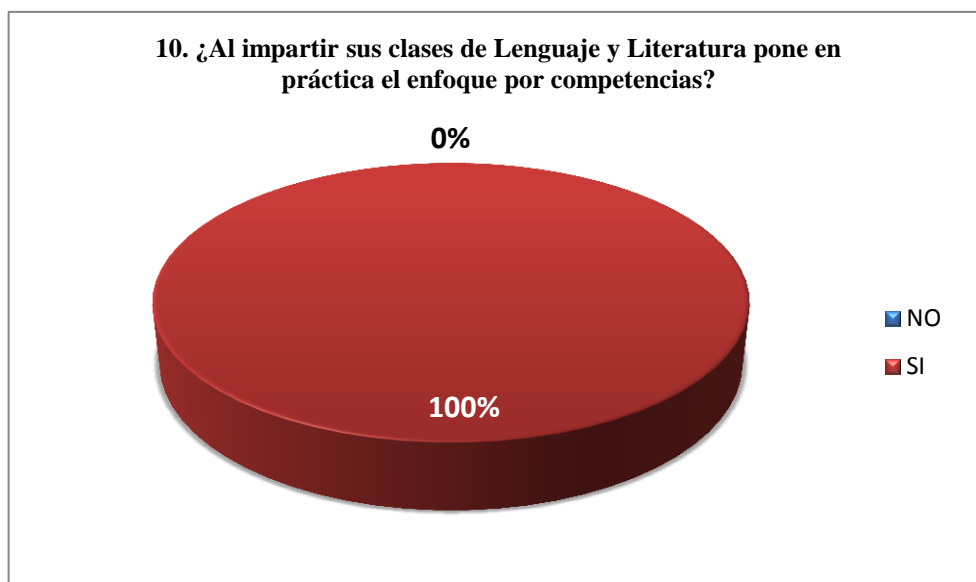


Figura 6 Nivel de concreción del enfoque por competencias

Se evidencia de esta manera la intención de responder lo que el encuestador busca y no lo que en realidad sucede, ya que como se logró observar en las respuestas de los directores entrevistados y el asesor mismo, las clases según su criterio, no han cambiado de estructura en gran medida.

Cabe mencionar también el hecho de la capacitación que se realiza de parte del MINED a los docentes en esta área y también lo contradictorio de las respuestas entre los sujetos entrevistados y encuestados, ya que según el siguiente dato, los maestros que respondieron la encuesta aseguran que reciben capacitación de parte del MINED; que estas capacitaciones les ayudan a la comprensión y aplicación de los programas de estudio basados en el nuevo enfoque por competencias. Sin embargo y como ya se ha observado en el análisis de las entrevistas realizadas a los directores y asesor pedagógico, nos han afirmado que no se brinda a los maestros este tipo de capacitaciones.

La pregunta del cuestionario de la encuesta vinculada con este tema es la número doce, y presenta los siguientes resultados:

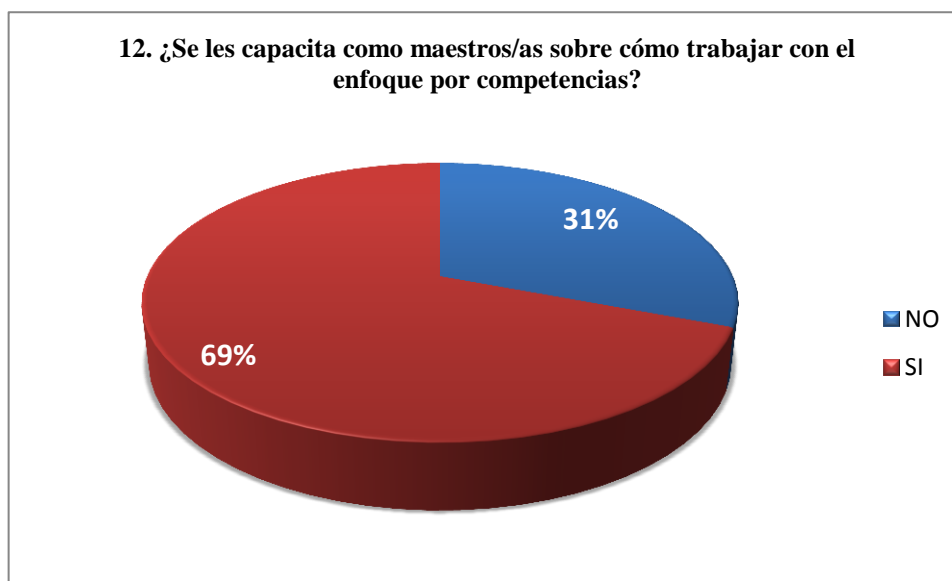


Figura 7 Capacitación en enfoque por competencias

Vale destacar también la aclaración de que del 69% que respondieron que si la mayor parte corresponde a los maestros encuestados del sector público y en el 31% se encuentran maestros del sector privado, quienes hicieron la aclaración de que se les capacita pero a nivel interno con material que les ayuda a la comprensión de las competencias y de las destrezas con que cada una de ellas se puede evaluar, pero que a nivel de MINED, no se les llama a ningún tipo de capacitación o taller relacionado a este tema.

4.5 Triangulación de datos

En cuanto al análisis general de los resultados, puede afirmarse que el desarrollo de los programas de estudio, no es probablemente el esperado ya que el MINED ha lanzado un nuevo enfoque; pero según la información recopilada con las técnicas de investigación, el desarrollo de dichos programas no posee una misma percepción.

Al observar los datos obtenidos, tenemos que:

- El asesor pedagógico representante del MINED, en la entrevista que se le realizó, afirma que no se ha brindado la capacitación idónea al personal docente, y que esperan que los docentes estén implementando el programa nuevo, de la mejor manera que les sea posible. Aunque como

ya se ha mencionado, el MINED no haya realizado la inducción apropiada para dicha labor.

- Los directores aseguran también que no se les capacita de forma alguna de parte del MINED; sin embargo, las mismas instituciones de manera interna realizan algunas capacitaciones cada cierto tiempo, vinculándolas con la necesidad de aplicar dichos programas de estudio, según se les solicita. Uno de los directores afirmó en su entrevista, que los maestros no saben cómo implementar dichos programas, debido a la falta de capacitación, y que como resultado de esto aún trabajan con métodos tradicionalistas.
- El sector de los maestros es el único que afirma, en las encuestas, que su trabajo es desempeñado bajo los lineamientos que exigen los programas del MINED, que sus clases, sus evaluaciones y planificaciones, responden correctamente al nuevo enfoque por competencias.

Todos estos resultados, comparándolos con las guías de observación de clases, son coincidentes con los comentarios y respuestas obtenidas por el asesor pedagógico y los directores de las instituciones ya que al ser nosotras, oyentes y observadoras de las clases pudimos darnos cuenta de que se carece mucho de capacitaciones, y además de que estas serían necesarias para un mejor desempeño de los docentes en las clases, en sus evaluaciones y en sus planificaciones.

4.6 Discusión

Como en toda investigación, existen ciertas dificultades que muchas veces se vuelven obstáculos difíciles de afrontar, pero que poco a poco durante el proceso se van resolviendo. Este trabajo no es la excepción ya que como equipo tuvimos algunas dificultades y limitaciones las cuales a continuación referimos.

Primero, la presente investigación no tiene antecedente alguno en la Zona Occidental que oriente y fundamente un estudio de similares características, pues se estableció una búsqueda exhaustiva en la Biblioteca de la Universidad de El Salvador (UES) y en las demás bibliotecas de otras universidades privadas, que incluía la búsqueda en la biblioteca central y la biblioteca virtual, y no se encontró ningún trabajo

de graduación o estudio que trate sobre “Análisis del enfoque educativo por competencias aplicado en la enseñanza de Lenguaje y Literatura en el programa de estudio de Educación Media en El Salvador” o algún tema similar.

Por otro lado, la bibliografía es escasa sobre la educación por competencias. Como equipo esperábamos encontrar la teoría y antecedentes necesarios sobre el porqué de la aplicación del nuevo enfoque por competencias en las aulas de nuestro país, pero no fue así; tal es el caso que lo único que se encontró fueron algunos folletos que hablan sobre la enseñanza y evaluación por competencias, los cuales no ascienden ni siquiera a las 100 páginas.

Si la bibliografía es escasa, el desconocimiento adecuado del enfoque por competencias no está presente en muchos funcionarios vinculados con la educación. En efecto, al entrevistar a uno de los representantes del MINED, en la Dirección Regional de Occidente, pudimos confirmar la poca capacitación y el poco conocimiento que los mismos miembros de esta institución poseen respecto al tema del desarrollo de las competencias en los nuevos programas de estudio.

Otra limitación de orden metodológico que incidió en la recogida de datos y el posterior análisis fue el relacionado con el cuestionario. Los resultados obtenidos con este instrumento no tuvieron mayor relevancia para la investigación debido a la poca variabilidad de los datos. Esto pudo haberse dado, por una parte debido problemas de diseño del instrumento; al tamaño de la muestra debido a que solo se encuestó a 25 sujetos. Por otra parte, al factor deseabilidad social. E trata de un problema cultural: muchas personas cuando son encuestadas tienden a ofrecer la respuesta que creen que quiere oír el encuestador debido a que desean *lucir bien* frente a él mostrando que *están al tanto de las cosas*.

Todas estas situaciones fueron tomadas en cuenta en el análisis e interpretación y, por medio de la triangulación de datos pudo hacerse un contraste de resultados que atenuó la sobreestimación o la parcialidad. Por ello es que, si bien estos resultados no son concluyentes ni generalizables, nos ponen en la perspectiva de comprender las dinámicas de aula en el contexto de la enseñanza bajo el enfoque por competencias. Asimismo la investigación señala algunos aspectos en los que se necesita realizar más investigación con fines de mejora de los procesos pedagógicos.

CONCLUSIONES

Después de haber realizado las siguientes fases de la investigación en cuanto al tema de investigación “Análisis del enfoque educativo por competencias aplicado en la enseñanza de Lenguaje y Literatura en el programa de estudio de educación media en El Salvador” se pueden establecer las siguientes conclusiones las cuales ayudan a poder tener una mejor ampliación del tema en cuestión.

I

A través de esta investigación se ha establecido que existe evidencia suficiente para sostener que los maestros y las maestras de Educación Media del sector público y algunos del sector privado del Departamento de Santa Ana y Ahuachapán no ponen en práctica de manera adecuada el enfoque educativo por competencias en su trabajo de aula. En efecto, si bien las encuestas aplicadas a este sector educativo indican lo contrario, se logró determinar por medio de la observación de campo y las entrevistas, que las formas de enseñar obedecen a un esquema acentuadamente bancario y que las respuestas dadas en la encuesta, muy probablemente, obedezcan al factor de “deseabilidad social”; es decir, los encuestados querían “lucir bien” en sus respuestas aunque no correspondieran con su forma de trabajo. Efectivamente, al realizar las respectivas observaciones de clases y revisar sus planificaciones y metodología utilizada se hizo evidente la situación real: aplicación de técnicas y métodos, en su mayoría tradicionales.

Según los datos obtenidos, a esta situación contribuyen por lo menos cuatro elementos: (1) la formación inicial de los maestros y las maestras no abarcó el estudio del enfoque por competencias; (2) El MINED no ha hecho esfuerzos suficientes y sostenidos por capacitar a todas los maestros y las maestras en el nuevo enfoque; no ha sensibilizado a maestros y maestras en cuanto a la necesidad de cambiar las formas de enseñar; (3) al ser un modelo de enseñanza desconocido por los docentes en cuanto a sus principios, lógica y estructura como modelo, parece una propuesta ajena, de la cual las y los docentes no se han apropiado; (4) Tanto el MINED como los directores de las instituciones no supervisa de manera efectiva, a través de un trabajo de terreno, la aplicación del enfoque por competencias, de modo que cada docente trabaja según sus criterio, experiencia y creencias pedagógicas.

II

Respecto al objetivo que nos habíamos planteado sobre la medida en que se encuentran presentes los lineamientos establecidos por el MINED, en los programas de estudio, aclaramos lo siguiente: sí, se encuentran presentes estos lineamientos tanto en los programas como en las planificaciones que los maestros y maestras utilizan. En dichos documentos, se puede verificar ciertos elementos, tales como la estructuración de los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales; la utilización de destrezas para verificar los procesos de la metodología, e incluso la estructuración de los indicadores de logros, con los cuales se verificaría el desarrollo de las competencias globales. En conclusión sobre este apartado, se puede decir que sí se encuentran dichos elementos en el “papel”, pero en la observación de clases y en las entrevistas a los directores, no se logra afirmar la implementación correcta de todo el proceso se conlleva la educación por competencias.

III

Otro de los objetivos de la investigación se dirigía a considerar los aspectos o áreas del modelo educativo por competencias que se aplican en la enseñanza de lenguaje y literatura en Educación Media. Respecto a este punto cabe recalcar que realmente no se logra verificar cuál de las competencias definidas para esta área se aplica mejor o cuál se aplica menos o peor, ya que si el trabajo en los salones no se ejecuta como en realidad lo desea el MINED, con su propuesta, no se logra verificar esta implementación.

IV

Los problemas que en la práctica didáctica se ponen en evidencia en relación con la implementación del enfoque por competencias pueden ser de diferente orden y dimensión. En el plano teórico, la formación de los maestros y maestras no es congruente con el enfoque, debido a la falta de preparación que poseen para desarrollar sus clases, no reciben capacitaciones de parte del MINED, no les supervisan y sobre todo la mayoría de los y las docentes no están especializados y especializadas en la materia de Lenguaje y Literatura, volviéndose en este sentido una falta de preparación que al final a quienes afecta es más que todo a los alumnos y alumnas. Sin embargo, cabe aclarar que la responsabilidad de la correcta ejecución de los programas de estudio

no puede recaer solamente en los y las docentes, sino también en la escasa capacitación o formación que brinda el mismo MINED a cada uno de sus supervisores y que estos deben impartir entre sus instituciones asignadas

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Avilés, G. (1995). *Reforma Educativa en Marcha Documento I. Un vistazo al pasado de la educación en El Salvador*, Dirección de Publicaciones, Ministerio de Educación, San Salvador. Impresos urgentes.
- Aguilar, M. (2012). *El papel de la literatura en el desarrollo del pensamiento crítico de las y los estudiantes de educación media: El caso salvadoreño* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Costa Rica. San José.
- Barboza Navarro, M. (2011). *Una estrategia pedagógica para la enseñanza integrada del Español en el segundo ciclo de la Educación General Básica*. Revista Electrónica Educare, Norteamérica, 15, oct. 2011.
- Recuperadode:<<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1682/1596>>. Fecha de acceso: 20 Agosto. 2014.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista*. México: McGraw Hill.
- El Salvador. Ministerio de Educación (MINED) (2008a). *Programa de estudios de Lenguaje y Literatura*. San Salvador: Autor
- El Salvador. Ministerio de Educación (MINED) (2008b). *Currículo al servicio del aprendizaje: aprendizaje por competencias*. San Salvador: Autor
- El Salvador. Ministerio de Educación (MINED) (2005). *Reforma Educativa en marcha Documento III. Lineamiento de plan decenal 1995-2005*. San Salvador: IMPRESOS URGENTES S.A. DE C.V.
- El Salvador. Ministerio de Educación (MINED) (1999a). *En el camino de la transformación educativa de El Salvador 1989-1999*. San Salvador: IMPRESOS URGENTES S.A. DE C.V.
- El Salvador. Ministerio de Educación (MINED) (1999b). *Fundamentos Curriculares de la Educación Nacional*. San Salvador. Algier's Impresores, S.A. de C.V.

- Enríquez, L. P. (10 de diciembre de 2010). M.C.E. *La formación y evaluación de competencias desde la socio información*. [Mensaje en un blog].
Recuperado de: www.cife.ws/.../la-formación-y-evaluación-de-competencias
- Escobar, S. (23 de mayo de 2009). *El aprendizaje por competencias es una apuesta por la calidad*. Diario Colatino.
Recuperado de: <http://www.diariocolatino.com/es/20090523/nacionales/67125/>.
- Maristas, Liceo San Luis (2011 - 2015) *Proyecto Curricular de Centro*. El salvador.
- Mendoza, A., Villanueva, E., Cantero, F., González, J., Cuadrado, L. & García, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Mercado, V. & Mercado, V. (2008). *Estrategias educativas*. México. Edición electrónica gratuita.
Recuperado de: <http://www.eumed.net/libros/2008c/468/>
- Peruzi, (19 de febrero 2010). *En qué consiste el enfoque por competencias*. [Mensaje en un blog].
Recuperado de: <http://www.buenastareas.com/ensayos/En-Que-onsiste-El-Enfoque-Por/135456.html>
- Pimienta, J. (2007). *Metodología Constructivista*. México: Pearson.
- Ponente, A.H. (2006). *El modelo educativo por competencias centrado en el aprendizaje y sus implicaciones en la formación integral del estudiante*. Trabajo presentado en el congreso internacional retos y expectativas de la universidad, Chihuahua, México.
Recuperado de:
http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Eje%202/Ponencia_212.pdf
- Ruiz, J. & Ispizúa M. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao, España.

Santana, T. (2001). *El constructivismo en el proceso de enseñanza aprendizaje*. México D.F. Edición electrónica gratuita.

Recuperado de: <http://www.azul.bnct.ipn.mx/Libros/constructivismo.PDF>

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe. Ediciones.

ANEXOS

ANEXO 1 PROTOCOLO DE ENTREVISTA A DOCENTES

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR

FACULTAD MULTISDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE

LICENCIATURA EN CIENCIAS DEL LENGUAJE Y LA LITERATURA

INSTITUCIÓN: _____

ENTREVISTADORAS: _____

FECHA: ___ / ___ / ___ **HORA:** _____ **LUGAR:** _____

TEMA: Análisis del enfoque educativo por competencias aplicado en la enseñanza de Lenguaje y Literatura en el programa de estudio de Educación Media en El Salvador

OBJETIVO DE LA ENTREVISTA: recopilar información sobre la enseñanza de Lenguaje y Literatura bajo el enfoque educativo por competencias, desde la perspectiva del docente que ejerce la especialidad en el área de Bachillerato.

La información brindada en la presente entrevista, será de uso totalmente académico y confidencial, para tomar datos que sean de beneficio a la investigación.

1. ¿Cuántos años tiene de desempeñar la labor de docente? ¿De trabajar en la especialidad de Lenguaje y Literatura? ¿Es esta su especialidad?
2. ¿Sabe Ud. en qué consiste el constructivismo?
3. En sus años de universidad, ¿Con qué enfoque se formó usted como docente?
4. ¿Conoce usted el enfoque educativo bajo el cual se han elaborado los nuevos programas de estudio? ¿Podría brindar una breve descripción?
5. ¿Conoce cuántas y cuáles son las competencias que se han definido para el área de Lenguaje y Literatura?

6. ¿Planifica tomando en cuenta las competencias del área y los indicadores de logro propuestos por el MINED?
7. ¿Le han capacitado para saber ejercer con los nuevos programas de estudio propuestos? ¿cada cuánto tiempo ha recibido capacitación al respecto?
8. ¿Le han capacitado específicamente sobre las competencias de la especialidad de Lenguaje y Literatura?
9. Si le han capacitado ¿Ha aprendido nuevas estrategias de enseñanza?
10. ¿Qué técnicas o estrategias ha utilizado para desarrollar las temáticas bajo el enfoque educativo de las competencias?
11. ¿Cuáles de esas estrategias le resultan más exitosas en clases?
12. Estas estrategias ¿no contradicen las disposiciones del programa de estudio?
13. ¿Cómo evalúa las competencias del área de lenguaje y literatura en sus estudiantes?
14. ¿Qué sugerencias podría proponer para trabajar mejor las competencias del área de Leguaje y Literatura?

ANEXO 2 PROTOCOLO DE ENTREVISTA A DIRECTOR

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
LICENCIATURA EN CIENCIAS DEL LENGUAJE Y LA LITERATURA

INSTITUCIÓN: _____

ENTREVISTADO: _____

ENTREVISTADORES (AS): _____

FECHA: ___ / ___ / ___ **HORA:** _____ **LUGAR:** _____

TEMA: Análisis del enfoque educativo por competencias aplicado en la enseñanza de Lenguaje y Literatura en el programa de estudio de Educación Media en El Salvador

OBJETIVO DE LA ENTREVISTA: recopilar información sobre la enseñanza de Lenguaje y Literatura bajo el enfoque educativo por competencias, desde la perspectiva del director de la institución.

1. ¿Cuánto tiempo tiene de ejercer la función de director de esta institución?
2. ¿Cuál es su especialidad en la carrera docente?
3. ¿Conoce todas las versiones de los programas de estudio a partir de la reforma de 1991?
4. ¿Conoce usted el enfoque educativo bajo el cual se han elaborado los nuevos programas de estudio? ¿Podría brindar una breve descripción?
5. ¿Conoce cuántas y cuáles son las competencias generales que busca el modelo educativo?
6. ¿Conoce cuántas y cuáles son las competencias que se han definido para el área de Lenguaje y Literatura?

7. ¿Se capacita a los docentes de esta institución para que puedan desarrollar el programa bajo el nuevo enfoque?
8. Si se realizan las capacitaciones ¿Cada cuánto tiempo y quién realiza estas capacitaciones?
9. ¿En qué medidas se aplica el enfoque educativo por competencias, según los lineamientos del programa de estudios de Educación Media?
10. ¿Se supervisa que la planificación docente se realice bajo el enfoque de las competencias?
11. En las supervisiones a los docentes ¿Se utiliza un instrumento específico para evaluar el trabajo según las competencias y los indicadores de logros?
12. ¿Se revisa que las evaluaciones que proponen los docentes se realicen según las competencias del área y los indicadores de logro propuestos en los programas de estudio?
13. ¿Posee y pone en práctica algún instrumento de evaluación para supervisar la ejecución de las clases?
14. ¿Cuáles considera que son los problemas que los docentes enfrentan en el salón de clases, al enseñar lenguaje y literatura?
15. ¿Qué sugerencias podría proponer para trabajar mejor los nuevos programas de Lenguaje y Literatura propuestos por el MINED a partir del 2008?

ANEXO 3 PROTOCOLO DE ENTREVISTA A ASESOR PEDAGÓGICO

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
LICENCIATURA EN CIENCIAS DEL LENGUAJE Y LA LITERATURA

ENTREVISTADORES (AS): _____

FECHA: ___ / ___ / ____ HORA: _____ LUGAR: _____

TEMA: Análisis del enfoque educativo por competencias aplicado en la enseñanza de Lenguaje y Literatura en el programa de estudio de Educación Media en El Salvador

OBJETIVO DE LA ENTREVISTA: recopilar información sobre la enseñanza de Lenguaje y Literatura bajo el enfoque educativo por competencias, desde la perspectiva del asesor pedagógico, representante del MINED.

1. ¿Cuánto tiempo tiene de ejercer en el MINED como asesor pedagógico?
2. ¿Cuál es su especialidad en la docencia?
3. En general ¿Cuáles son sus funciones como asesor pedagógico?
4. Podría decirnos ¿Cuántas y cuáles instituciones tiene a su cargo?
5. ¿Cuáles pertenecen a los sectores públicos y cuáles al privado?
6. ¿Conoce todas las versiones de los programas de estudio a partir de la reforma de 1991?
7. ¿Conoce usted el enfoque educativo bajo el cual se han elaborado los nuevos programas de estudio? ¿Podría brindar una breve descripción?
8. ¿Se ha instruido o capacitado a los docentes y directores de las instituciones para que puedan utilizar estos programas de estudio?
9. ¿Cada cuánto se capacita a los docentes o directores con esta intención?

10. Cuando supervisa las instituciones ¿Cuáles instrumentos de planificación de clases se supervisan?
11. En las supervisiones a las instituciones ¿Se utiliza un instrumento específico para evaluar el trabajo según las competencias y los indicadores de logros?
12. ¿Ha observado el desarrollo de una clase en las instituciones, bajo la perspectiva del enfoque por competencias? ¿Cuál es su opinión respecto al desarrollo de las clases?
13. Según su experiencia como asesor pedagógico de instituciones tanto públicas como privadas ¿existe alguna diferencia en la puesta en práctica de los programas de estudio en estas instituciones?
14. Como representante del MINED, ¿qué actividades o instrumentos se ha proporcionado o sugerido para la correcta implementación de los programas de estudio basados en el enfoque por competencias?

ANEXO 4 PROTOCOLO DE ENCUESTA A DOCENTES



UNIVERSIDAD DE ELSALVADOR

FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE

DEPTO. CC.SS, FILOSOFÍA Y LETRAS

Investigadores: Idania Morelis Iraheta de Urrutia

Fecha: _____

Iris Esmeralda López de González

Tema de Investigación:

Análisis del Enfoque Educativo por Competencias aplicado en la enseñanza de Lenguaje y Literatura en el Programa de Estudio de Educación Media en El Salvador

Objetivo: Indagar con los maestros que imparten la materia de Lenguaje y Literatura en cuanto a su conocimiento de la aplicación del Enfoque Educativo por Competencias en Educación Media.

Indicación: A continuación se presentan una serie de ítem los cuales se le pide conteste según su conocimiento: SI, NO, SÓLO ALGUNAS, DESCONOZCO, TENGO UNA IDEA GENERAL. De ante mano por su colaboración muchas gracias.

1. ¿Su especialidad como maestro/a es la materia de Lenguaje y Literatura?

SÍ NO

Si marcó que NO, especifique su especialidad _____

2. ¿Se les supervisa el desempeño docente?

SÍ NO

3. ¿Conoce todas las versiones o algunos de los programas de estudio a partir de la reforma de 1991?

SÍ NO SÓLO ALGUNAS

4. ¿Los programas de estudio que utilizan son los propuestos por el MINED a partir del 2008?

SÍ NO DESCONOZCO

5. ¿Están actualizados o utilizan en la enseñanza el enfoque educativo que propone el MINED?

SÍ NO

6. ¿Conoce sobre el enfoque Constructivista?

SI NO TENGO UNA IDEA GENERAL

7. ¿Ha impartido sus clases basado en el enfoque constructivista?

SI NO

8. ¿Conoce sobre el enfoque educativo por competencias?

SÍ NO

9. ¿Conoce cuáles y cuantas son las competencias que busca este enfoque?

SÍ NO

10. ¿Al impartir sus clases de Lenguaje y Literatura pone en práctica el enfoque por competencias?

SÍ NO

11. ¿Sus evaluaciones son de acuerdo al enfoque por competencias?

SÍ NO

12. ¿Se les capacita como maestros/as sobre cómo trabajar con el enfoque por competencias?

SÍ NO

13. ¿Existe dificultad para desarrollar el enfoque por competencias en la materia de Lenguaje y Literatura?

SÍ NO

14. ¿Considera que el programa de estudio basado en el enfoque por competencias es más entendible que los anteriores?

SÍ NO

15. ¿Sus alumnos/as saben que sus clases son impartidas de acuerdo al enfoque educativo por competencias?

SÍ NO

16. ¿Considera que impartir sus clases por medio del enfoque por competencias ayuda al alumnado para superarse en lo académico, personal y social?

SÍ NO

17. ¿Sus alumnos/as muestran interés cuando imparte sus clases de lenguaje y literatura por medio de las competencias?

SÍ NO

18. ¿Las competencias para usted son necesarias para su desempeño profesional?

SÍ NO

19. ¿Trabajar por medio del enfoque por competencias le ha ayudado a impartir de una mejor manera las clases de Lenguaje y Literatura?

SÍ NO

20. ¿Se siente aún más capaz de cumplir las demandas que exige el MINED ahora que ya conoce a profundidad el desarrollo del enfoque por competencias?

SÍ NO

ANEXO 5 PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN DE CLASES

PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN DE CLASES

Institución: _____

Nombre del docente encargado de la clase: _____

Grado y sección: _____

Objetivo: Indagar por medio de la observación de clases, la aplicación del programa educativo diseñado en base al enfoque educativo por competencias que propone el MINED a partir del año 2008.

CRITERIOS DE OBSERVACIÓN	MEDIDA EN QUE SE CUMPLE Y OBSERVACIONES		
	SI	NO	OBSERVACIONES
1. El salón se encuentra ordenado y limpio			
2. El maestro tiene visible su guión de clase.			
3. En su guión de clase se encuentra el indicador de logro correspondiente al contenido conceptual			
4. En su guión de clase se observa la competencia a desarrollar con la temática.			
5. Su guión de clase presenta o describe la metodología a utilizar en el desarrollo de la			

temática.			
6. La temática del guión coincide con la clase que se desarrolla.			
7. Las actividades de clase coinciden con la metodología del guión.			
8. El guión describe la forma de evaluación que se utilizará para la temática.			
9. La evaluación, evalúa competencias.			
10. Al finalizar la clase, el docente sintetiza, refuerza, concluye el tema o asigna una tarea para verificar que el estudiante haya desarrollado la competencia relacionada al tema.			
11. Se observa la funcionalidad de la metodología utilizada en el desarrollo de la clase.			
12. Existe una dinámica de participación o interacción por parte de los estudiantes.			

ANEXO 6 MATRIZ DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Categorías	Subcategorías	S1	S2	S3	S4	S5
<p align="center">Formación y experiencia docente</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Once años. Cinco años. No, es inglés (pág. 1). • Sí. (pág. 1). • Por el área del Constructivismo y el aprendizaje por competencias. (pág. 1) 	<ul style="list-style-type: none"> • 12 años, en la especialidad 8. • Si es mi especialidad • Ninguno. Todos estaban todos locos. • Estaba como en apogeo como moda el constructivismo pero nunca se aplicó en ningún momento (pág. 1). 	<ul style="list-style-type: none"> • 12 años (pág.). • Licenciatura en Educación Básica (pág. 1). • Más o menos (pág. 1). 	<ul style="list-style-type: none"> • 6 años • Educación física.(pág. 1). 	<ul style="list-style-type: none"> • 13 años (pág. 1). • Ciencias Naturales (pág. 1). • Es apoyar al docente en el aspecto metodológico y apoyar al director a la visita al aula, ya que es difícil trabajar con todos los maestros,

						<p>entonces ahora lo que se hace es trabajar con redes, existen redes de directores, de maestros (pág. 1).</p>
<p>Observación:</p> <p>Como se puede notar cada uno de los sujetos entrevistados tiene una trayectoria bastante larga en educación, sin embargo solamente uno de los cinco sujetos tiene la especialidad de la materia de Lenguaje y Literatura, lo cual nos hace darnos cuenta que maestros de otras especialidades imparten esta asignatura; por lo tanto, eso llega a afectar el aprendizaje de los alumnos/as. En cuanto al enfoque en que fueron formados, uno de los sujetos dice haber sido formado bajo el enfoque constructivista; otro dice que en sus años de estudio este enfoque estaba como apogeo pero en ningún momento lo aplicaron. Veamos la siguiente cita:</p> <p>“Estaba como en apogeo como moda el constructivismo pero nunca se aplicó en ningún momento” (S2, pág. 1,</p>						

	<p>anexo1)</p> <p>Conclusión.</p> <p>En conclusión pudimos darnos cuenta que en su mayoría existen maestros que no son de la especialidad de Lenguaje y Literatura y aun así el MINED los contrata y les asigna dicha asignatura, lo cual refleja la situación de enseñanza de la materia donde por supuesto lo idóneo sería que se impartiera por personas de la especialidad.</p>					
<p>CONOCIMIENTOS TEÓRICOS SOBRE EL ENFOQUE DE ENSEÑANZA</p>	<p>Enfoque de los programas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sí (pág. 1). • Los programas toman tanto de la parte constructivista, la parte de lenguaje toma la parte comunicativa y la expresión y estos programas están enfocados en la expresión oral como en la escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • No me acuerdo de eso • El enfoque por competencias. En que el alumno sea capaz de saber construir su propio aprendizaje y poner en práctica este 	<ul style="list-style-type: none"> • Por el enfoque constructivista (pág. 1) • Lo que se espera es que el muchacho de hoy sea capaz de poder desenvolverse en la vida de manera más activa, en donde pueda poner en práctica sus 	<ul style="list-style-type: none"> • No todas pero si algunas. • Si. En primer lugar consiste en llevar a los alumnos a contenidos específicos que los alumnos puedan poner en práctica en la realidad y en su 	<ul style="list-style-type: none"> • Sí. Cada enfoque va de acuerdo a cada asignatura, por ejemplo en la materia de matemática uno de los enfoques es la resolución de problemas (pág. 1).

		<p>que es a lo que se quiere llegar, básicamente la metodología dependerá de cada maestro. Estos enfoques más que todo van desarrollados a la parte real en la que vive el alumno/a en la sociedad (pág. 1).</p>	<p>aprendizaje.(pág. 2)</p>	<p>habilidades y destrezas tanto en la escuela como también en la sociedad en la que se desarrolla y valore por su puesto lo que está aprendiendo y que este aprendizaje sea significativo en él (pág. 1).</p>	<p>desempeño normal y cotidiano. (pág. 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si sé de unas... en primer lugar poner en práctica lo aprendido, aplicar a la vida cotidiana los aspectos programáticos del área de estudio En el área de lenguaje se ponen en práctica a través de la ortografía, de la escritura, de la lectura misma. Crear una cultura bastante general y 	
--	--	--	-----------------------------	--	---	--

					amplia. (pág. 3)	
<p>Observación:</p> <p>Como puede notarse los sujetos aún identifican el enfoque de enseñanza como constructivista; algunos lo confunden con la metodología de resolución de problemas. Según la evidencia podemos decir que al momento de caracterizar el enfoque de los programas, solo uno de los entrevistados diferenció entre el enfoque de general y el enfoque en el área de lenguaje y literatura. En general los informante asocian el enfoque con:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El enfoque constructivista está orientado a la realidad del estudiantado y su contexto social ✓ Permite una enseñanza más activa para el estudiante ✓ Permite aprendizajes significativos <p>Conclusión:</p> <p>Pese a que dicen conocer el enfoque de los programas, la evidencia sugiere que los sujetos todavía tienen muy presente el enfoque constructivista; parece que no tienen claridad sobre las diferencias de este con el enfoque por</p>						

competencias. Pese a ello parece que algunos informantes tienen alguna idea de las competencias, aunque no las conozcan en su totalidad. En la siguiente cita se pone en evidencia esto:

Los programas toman tanto de la parte constructivista, la parte de lenguaje toma la parte comunicativa y la expresión y estos programas están enfocados en la expresión oral como en la escrita que es a lo que se quiere llegar, básicamente la metodología dependerá de cada maestro. Estos enfoques más que todo van desarrollados a la parte real en la que vive el alumno/a en la sociedad (S₁, pág. 1).

<p>Competencias especialidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sí. Existen cuatro competencias básicas, está (1) la comprensión oral donde el niño aprende a escuchar, (2) la expresión oral en la cual el niño aprende a hablar, (3) la comprensión lectora y (4) la expresión escrita (Pág. 1). 	<ul style="list-style-type: none"> • La comprensión lectora es la que más se trabaja, la expresión oral en algunos temas porque la mayoría de evaluaciones son escritas. La expresión escrita si se toma bastante en cuenta, 	<ul style="list-style-type: none"> • No las recuerdo exactamente (pág. 1). 	<ul style="list-style-type: none"> • En lenguaje se aplican las competencias a través de la ortografía, a través de la escritura, a través de la lectura misma, en el área ya de literatura el hecho de crear una cultura bastante general 	
---	--	---	---	---	--

			<p>esas son las que más se utilizan. (pág. 2)</p>		<p>y amplia en donde a través de la lectura el alumno pueda como enriquecer su acervo cultural.</p> <p>(pág. 3)</p>	
<p>Observación:</p> <p>La evidencia sugiere que los docentes están más familiarizados con cuatro de las cinco competencias del área de Lenguaje y Literatura; dos de ellos, además de mencionarlas espontáneamente las definieron brevemente. En efecto coinciden en señalar estas cuatro competencias:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Comprensión oral 6. Comprensión lectora 7. Expresión oral 8. Expresión escrita <p>Parece ser que la comunicación literaria no es comprendida como competencia, por lo tanto podría decirse que</p>						

	<p>tampoco es desarrollada en el aula.</p> <p>Los directores, en cambio, tienen un conocimiento más vago de este punto. Efectivamente uno de ellos ante la pregunta de si sabía cuáles eran las competencias generales del enfoque dijo no recordarlas, aunque sí respondió con ciertas dudas las del área de lenguaje; otro director las respondió de manera generalizada identificándolas como “escritura” y “lectura”.</p> <p>Conclusión:</p> <p>Los maestros tienen idea de lo que son las competencias, e incluso algunos las definen de manera general, sin embargo existe una de las competencias que al parecer no es tomada en cuenta a pesar de estar presente en el programa de estudio y ser esta un área básica a desarrollarse dentro del área de Lenguaje y Literatura, es decir, no se puede enseñar o impartir la materia sin tomar en cuenta el bloque de la comunicación literaria. Lo cual no es el caso, ya que en la observación directa hemos logrado verificar que esta área de la asignatura es en realidad la que más se trabaja, de tal manera que el error o la contradicción radica en que no han asignado la competencia necesaria para el área o simplemente la ponen en práctica pero no la conocen.</p>					
<p>PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA</p>	<p>Planificación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Si (planifico tomando en cuenta las competencias del área y los indicadores de 	<ul style="list-style-type: none"> • Si planifico tomando en cuenta las competencias del área y los 			

		logro.)(pág. 1)	indicadores de logro.	<ul style="list-style-type: none"> • Si (pág. 3). • Si, prácticamente se utilizan varios instrumentos, por ejemplo uno de ellos es la muestra en donde se agarra una serie de alumnos para que evalúen al maestro. (pág. 3) 	<ul style="list-style-type: none"> • Si, si se supervisa, de hecho es una de mis funciones, este año he implementado el hecho de en primer lugar revisar las planificaciones, segundo, verificar en el aula a través de entrevistas de alumnos, a través de la revisión de los cuadernos de algunos alumnos como muestra 	<ul style="list-style-type: none"> • Existen varios, por ejemplo está la ficha técnica con esta se supervisa a toda la institución, cuál fue el objetivo, cuanta asistencia vieron, actividades realizadas, esta se hace ya sea al docente o al director; ya que hay visitas que se hacen al director o al docente, para
--	--	-----------------	-----------------------	---	---	---

	Supervisión				<p>para ver el desarrollo de la temática de algunas asignaturas. A veces se lleva muy buenas sorpresas uno y a veces muy malas sorpresas porque no se están desarrollando realmente las temáticas como lo dicta el programa, sino que siempre se está cayendo en el tradicionalismo. Se desarrolla la</p>	<p>ello se ocupa la misma ficha; ahora si uno va al aula hay una ficha de observación de clase (pág. 2-3).</p> <p>Si, cuando se visita al docente al salón de clases se utiliza la ficha de observación de clases (pág. 3).</p>
--	--------------------	--	--	--	---	---

					<p>temática solamente para dar una nota. (pág. 3)</p> <ul style="list-style-type: none">•En primera instancia se hace una observación, luego si se encuentran anomalías se platica con el docente para que se adapte al nuevo sistema programático, para que pueda poner en práctica algunas de las herramientas tanto de evaluación como	
--	--	--	--	--	---	--

					<p>de enseñanza. (pág. 3)</p> <p>•No precisamente así, pero como le he mencionado, realizo entrevistas a los alumnos y tomo algunos cuadernos de ellos mismos para verificar el proceso o el transcurso adecuado del desarrollo de las temáticas. (pág. 3)</p>	
	<p>Observaciones: los sujetos dicen planificar el contenido de sus clases y ser supervisados, como también supervisan el funcionamiento.</p>					

Los directores aseguran que una de sus funciones realizadas es la supervisión, incluso el asesor pedagógico. De acuerdo a la información brindada por los diferentes sujetos entrevistados, los tipos de observación realizadas por ellos mismos, podríamos clasificarlos de la siguiente manera:

Supervisión interna, que es la realizada por los directores y dirigida a los maestros; y supervisión externa, que se lleva a cabo por parte de los asesores técnicos del MINED, hacia las instituciones tanto públicas como privadas, la cual toma en cuenta no solo a los directores o maestros sino que a la institución en general. A continuación se detallan las actividades que se realizan para llevar a cabo las supervisiones anteriormente mencionadas.

La supervisión interna puede llevarse a cabo de manera directa e indirecta, dependiendo de la persona que la ejecute, y se realiza tomando en cuenta ciertas actividades:

➤ Directa:

✓ Revisión de planificaciones, por parte del director de la institución a los maestros, esta supervisión incluye la revisión de guiones de clase, cartas didácticas, planes de grado y planes de unidad. En cuanto al asesor técnico del MINED, revisa esta planificación solo si el tiempo que ha dedicado a la institución se lo permite, y no lleva a cabo esta actividad con cada maestro, sino con uno o dos de la institución.

✓ Observación de clases, también ejecutada por el director, se realiza sin previo aviso con el motivo de encontrar sugerencias que brindar a los docentes con respecto al ambiente del aula y la metodología de enseñanza que se utiliza.

✓ **Diálogo con docentes, se lleva a cabo inmediatamente después de la observación de la clase, si es que el director ha encontrado sugerencias que brindar al docente.**

✓ **Ficha técnica (para supervisión institucional en general), este tipo de supervisión la realiza el asesor técnico del MINED, la cual incluye aspectos tanto administrativos como académicos, en la cual observan la cantidad de empleados de la institución, la formación de los docentes, las instalaciones o infraestructura, herramientas o recursos utilizados en las aulas, cantidad de alumnos, niveles que se atienden en la institución, entre otros.**

➤ **Indirecta:**

✓ **Por vía de muestreo,**

✓ **Entrevistas a alumnos. Los directores manifiestan que en cualquier momento pueden llamar un par de alumnos al azar para preguntarles sobre ciertos aspectos académicos y disciplinarios de algún docente en particular.**

✓ **Revisión de cuadernos. De la misma manera que las entrevistas, esto se hace sin previo aviso y al azar, se toma un par de cuadernos de los estudiantes para verificar que el proceso o desarrollo de las clases sea coherente con la planificación previamente entregada al director.**

Conclusión:

A pesar de que los docentes aseguran planificar de acuerdo al enfoque educativo por competencias, el director

afirma que los docentes, tomando en cuenta su supervisión, la cual lleva a cabo mediante diversas actividades que le permiten verificar claramente las actividades que el docente ejecuta en clases; aun trabajan bajo un enfoque tradicionalista. Por lo tanto cabe preguntarse: ¿en realidad planifican según el nuevo enfoque? Y si planifican con este ¿ejecutan las clases basándose en las competencias o solo queda en el papel?

Además los representantes del MINED, también supervisan tanto a las instituciones en general como a los docentes en particular, por lo cual me atrevo a decir que son sabedores de la situación confusa que se vive en la realidad educativa.

<p>Metodología (técnicas o estrategias)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En el caso de Lenguaje he dividido el año en los cuatro periodos que están, los he dividido por una o dos competencias a cada período y la técnica o estrategia que he utilizado es la 	<ul style="list-style-type: none"> • Se utilizan diversas técnicas como por ejemplo el uso de analogías, el uso de metáforas no solamente como figura literaria sino también como un recurso practico, la formulación de 	<ul style="list-style-type: none"> • Pienso que es la metodología que aplica el docente, ya que siguen siendo en su mayoría tradicionalistas en donde son ellos los que hablan y hablan y no dejan participar a los alumnos y muchas veces los docentes no ven la realidad en que los 	<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes están enfocando mal el nuevo programa, les están dando un enfoque tradicionalista: todavía hay docentes que llenan la pizarra, todavía se dedican al dictado o llenan con una 	
--	--	---	---	---	--

		<p>dramatización, que sirve para medir el logro de la competencia expresión oral y la comprensión escrita, mesa redonda, panel foro y la de rotafolio que consiste en desarrollar las tareas allí va la expresión escrita, ortografía y redacción; y al final del año se colocan en la feria de logros (pág. 3)</p> <ul style="list-style-type: none"> • La estrategia de la 	<p>hipótesis, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los esquemas, los cuadros comparativos y también el uso de recursos no lingüísticos como por ejemplo trabajar una caricatura o hacer su propia caricatura o un autorretrato, dibujar los personajes de una obra, son los recursos que más se usan. 	<p>alumnos viven. (pág. 3).</p>	<p>gran cantidad de tareas a los alumnos y que realmente los criterios de evaluación no se cumplen. (pág. 4)</p> <ul style="list-style-type: none"> • no se están desarrollando realmente las temáticas como lo dicta el programa, sino que siempre se está cayendo en el tradicionalismo. Se desarrolla la temática solamente para 	
--	--	---	---	---------------------------------	--	--

		<p>dramatización y panel foro (pág. 3)</p> <ul style="list-style-type: none"> • No se puede contradecir porque el programa de estudio tiene una línea que rige pero no exige a que se haga así, sino que deja la autonomía, la creatividad, la libertad para adecuarse a cada realidad en la que se desarrolla tanto el maestro como el estudiante (Pág. 3) 			<p>dar una nota.(pág. 3)</p>	
--	--	--	--	--	------------------------------	--

Observaciones: Los docentes plantean que las diversas actividades que realizan si están basadas en el enfoque por competencias, pero según lo observado , hemos podido darnos cuenta que todavía en la actualidad y con lo que exige el MINED ellos utilizan el enfoque por constructivismo, solamente lo han querido amoldar al nuevo enfoque por competencias, pero en realidad siguen cayendo en lo mismo, como se puede notar en una de las respuesta que nos dio uno de los directores entrevistados dice que “no se están desarrollando realmente las temáticas como lo dicta el programa, sino que siempre se está cayendo en el tradicionalismo. Se desarrolla la temática solamente para dar una nota.(S4, pág. 3, anexo 4)

Conclusión: Como puede observarse los docentes aún no han enfocado correctamente los programas de estudio, ya que bajo la observación de los directores, estos han encontrado metodologías tradicionalistas, las cuales contradicen a los nuevos lineamientos propuestos por el MINED. De tal manera que se puede constatar que el poco manejo de los programas por parte de los docentes se observa en el desarrollo de sus clases, no tanto así en la planificación y sobre todo confunden las metodologías con las estrategias de trabajo.

Evaluación de

- Evalúo de acuerdo a las deficiencias que miro en los estudiantes por alguna de las

- Se necesitaría más tiempo para poder lograr resultados más satisfactorios, regularmente se

- Sí, eso es lo que se está tratando (pág. 3).
- Si las visitas, llego al salón de clases a

	contenidos	competencias, por ejemplo miro dificultad en los estudiantes por la comprensión lectora y la expresión escrita (pág. 4)	trabaja muy teórico como lo que se necesitan son calificaciones lastimosamente se deja bastante de lado el conocimiento práctico. (pág. 3)	supervisar y evaluar la clase, ese es mi deber, no es para llegar a ridiculizar al maestro.		
<p>Observación: En cuanto a la evaluación de contenidos uno de los docente dice evaluar a los estudiantes de acuerdo a la competencia en la cual presentan mayores deficiencias o dificultades, las cuales las ha observado principalmente en la comprensión lectora y expresión escrita, el otro docente dice que se necesita más tiempo para lograr resultados satisfactorios ya que se trabaja muy teórico y se deja de lado el conocimiento práctico, debido a que en las instituciones, los directores lo que necesitan son las calificaciones y no verifican el trabajo práctico que se hace o deja de hacer. En cuanto al papel que desempeñan los directores en el aspecto evaluativo, se tiene en claro que este es dirigido a los maestros que tiene a su cargo, de tal manera que ellos aseguran que esta evaluación es una de sus funciones, la cual desempeñan en ocasiones visitando al docente en sus clases, pero que este tipo de actividades no se realizan nunca con la intención de ridiculizar o menospreciar el trabajo del maestro.</p>						

Conclusión: está claro que los docentes manejan una idea de qué son las competencias y cuáles son las básicas que el alumno debería manejar, pero algunos aun no tienen clara la metodología precisa para poder ejercer una evaluación adecuada a la teoría de las competencias, ya que en las instituciones educativas es difícil definir y especificar las dificultades que cada estudiante presenta, y más difícil aún el hecho de contrarrestar estas dificultades en cada uno de los estudiantes.

<p>CAPACITACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Si aunque la recibí para el área de inglés. Bueno la hemos recibido de parte del MINED • Al principio del año escolar el año pasado (2012), este año no nos han capacitado (pág. 2). • No sobre la especialidad específicamente no (pág. 2). 	<ul style="list-style-type: none"> • De parte del Ministerio no, pero de parte de la institución sí. • Alrededor de cuatro años, digamos que se hacen jornadas de una semana una vez al año. • Si en general y en específico, es decir en cómo utilizar cada tipo 	<ul style="list-style-type: none"> • Si (pág. 2). • Se realizan por lo menos dos capacitaciones en el año. Quien realiza las capacitaciones son muchas veces asesores pedagógicos y otras veces el mismo equipo docente, el cual se divide dependiendo cada especialidad (pág. 2) 	<ul style="list-style-type: none"> • No lo creo. • Específicamente para los planes desde hace mucho tiempo para el uso de los planes de estudio. Y las capacitaciones que se han realizado en otras áreas han sido para perder el tiempo porque se 	<ul style="list-style-type: none"> • Si al inicio se capacita a los docentes más que todo para el uso de los libros de textos, del programa en sí fue poco (pág. 2). • Casi no se capacitan, ahora se están capacitando 	
----------------------------	--	--	---	--	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> • Por ejemplo el año pasado se trabajó en un programa que se llama pro-educo, que se trabaja por el estudio de las competencias a nivel técnico, en donde lo capacitan a uno para la orientación vocacional para ayudarle a los estudiantes a descubrir su vocación, en el que se incluye el área de salud, electricidad, contaduría, entre 	<p>de competencias y también las que más se aplican en la especialidad. (pág. 2)</p>		<p>preocupan más por socializar que por dedicarse a los contenidos de la capacitación. Manejan una estructura de capacitación basada en cuestiones triviales, como en presentarse, ponerse un gafete, cuestiones así, donde se desperdicia el tiempo, cuando podría utilizarse en algo más productivo tocando la</p>	<p>para un nuevo sistema, que ahora se llamará sistemas integrados, en el cual se integran los programas por competencias (pág. 2).</p>
--	--	---	--	--	--	---

		<p>otros; en donde a los maestros nos han capacitado de manera de poder desarrollar nuevas estrategias ya que a pesar de ser los programas por competencias también llevan una pequeña variante de sistematización de evaluación, la aplicación de conocimiento y del logro de los jóvenes (pág. 3)</p>			<p>temática en sí. En los talleres el tiempo efectivo para que el docente pueda aprender algo nuevo es bien mínimo y el tiempo se desperdicia en situaciones más de tiente social o de otra índole pero en cuanto al desarrollo mismo del aprendizaje del docente, queda bastante escueto. (pág. 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • En cuanto al manejo de los 	
--	--	---	--	--	--	--

					<p>nuevos programas de estudio no han capacitado, por eso creo que es que los docentes están enfocando mal el nuevo programa, les están dando un enfoque tradicionalista: todavía hay docentes que llenan la pizarra, todavía se dedican al dictado o llenan con una gran cantidad de tareas a los alumnos y que</p>	
--	--	--	--	--	--	--

					<p>realmente los criterios de evaluación no se cumplen.</p> <p>(pág. 2)</p>	
	<p>Observaciones: En cuanto al tema sobre las capacitaciones, hemos podido darnos cuenta que uno de los maestros quien trabaja en el sector público afirma haber sido capacitado por el MINED, lo único que no la recibió para la materia de Lenguaje y Literatura sino para su especialidad, la cual es la materia de inglés, mientras que el docente del sector privado afirma recibir capacitaciones pero a nivel interno de la institución, el director del sector público dice que existen capacitaciones en su institución algunas veces las realizan asesores pedagógicos y otras veces se organizan los docentes para realizar las capacitaciones entre ellos mismos dependiendo de cada una de sus especialidades. El director del sector privado asegura que en su institución se han realizado capacitaciones para desarrollar el nuevo enfoque por competencias pero no por parte del MINED sino por parte de los docentes, pero estas capacitaciones han sido una pérdida de tiempo. Uno de los representantes del MINED asegura que no se han realizado capacitaciones para los maestros y que algunas veces han realizado capacitaciones pero para el manejo de libros de textos.</p> <p>Conclusión: Se ha verificado la poca atención que a nivel de Ministerio de Educación se ha prestado, al hecho de asegurar la correcta aplicación de los programas de estudio en el salón de clases. Por lo tanto cómo se espera que el docente aplique de forma adecuada los programas si no se le ha explicado la relevancia de</p>					

	<p>estos, ni las diferencias metodológicas que conllevan, es por ello que siguen siendo tradicionalistas en el salón de clases y confunden los enfoques tomando un poquito de cada uno de ellos para el desarrollo de sus clases. Muchas veces buscamos culpables de la educación, pero no buscamos el origen del problema, porque maestros mejor preparados y capacitados, mejor educación y sobre todo mejor rendimiento académico para los alumnos.</p>					
<p>PROBLEMAS PRÁCTICOS</p>				<ul style="list-style-type: none"> Pienso que es la metodología que aplica el docente, siguen siendo en su mayoría tradicionalistas en donde son ellos los que hablan y hablan y no dejan participar a los alumnos y muchas veces los docentes no ven la realidad en que los alumnos viven (pág. 3). 	<ul style="list-style-type: none"> Hay una gran variedad de problemas, primero pueden clasificarse como problemas externos y generalizados: económicos, sociales, culturales, familiares, de alimentación, sentimentales, identidad sexual. En cuanto 	<ul style="list-style-type: none"> Al maestro se debería de capacitar más, sobre todo para desarrollar las clases por competencias, ya que muchas veces sólo conocen la teoría y sobre todo brindarles las herramientas necesarias para trabajar (pág.3).

					<p>al uso de los nuevos programas, el problema es el poco conocimiento de la metodología adecuada para impartir los contenidos conceptuales. El docente no emplea una metodología acorde a los nuevos programas y debido a ello es que los alumnos llegan con grandes vacíos a la</p>	
--	--	--	--	--	---	--

					universidad.(pág. 4)	
	<p>Observaciones: Los directores y el representante del MINED, aseguran que el principal problema de los docentes al impartir las clases es el poco conocimiento que tienen sobre la aplicación de las competencias y la falta de preparación que han recibido, lo cual les viene a afectar en su desempeño docente y sobre todo afecta a los estudiantes, se necesita que a los docentes los capaciten antes de que ellos impartan los nuevos programa como lo expresa uno de los directos que afirma que uno de los problemas radica en</p> <p style="padding-left: 40px;">“cuanto al uso de los nuevos programas, el problema es el poco conocimiento de la metodología adecuada para impartir los contenidos conceptuales. El docente no emplea una metodología acorde a los nuevos programa y debido a ello es que los alumnos llegan con grandes vacíos a la universidad.” (S4, pág4, anexo4)</p> <p>Conclusión:</p> <p>Al no haber sido capacitados es casi imposible que los docentes sepan aplicar correctamente las metodologías adecuadas en sus clases. Es probable que se realice un intento de planificación por competencias y que este no esté del todo errado, sin embargo, observamos que los directores y el representantes del MINED, confirman también la poca dedicación que existe por parte de la principal institución de organizar a los docentes en capacitaciones que se dirijan a este tema en particular.</p> <p>Lo ideal sería que existieran los siguientes factores:</p>					

	<ul style="list-style-type: none">➤ Capacitación para los docentes antes de poner en marcha un nuevo enfoque educativo.➤ Realizar visitas por parte del MINED a las instituciones educativas.➤ Que los directores y docentes estén actualizados con lo que demanda el nuevo enfoque educativo.➤ Que los asesores pedagógicos se involucren más con las instituciones educativas.
--	---