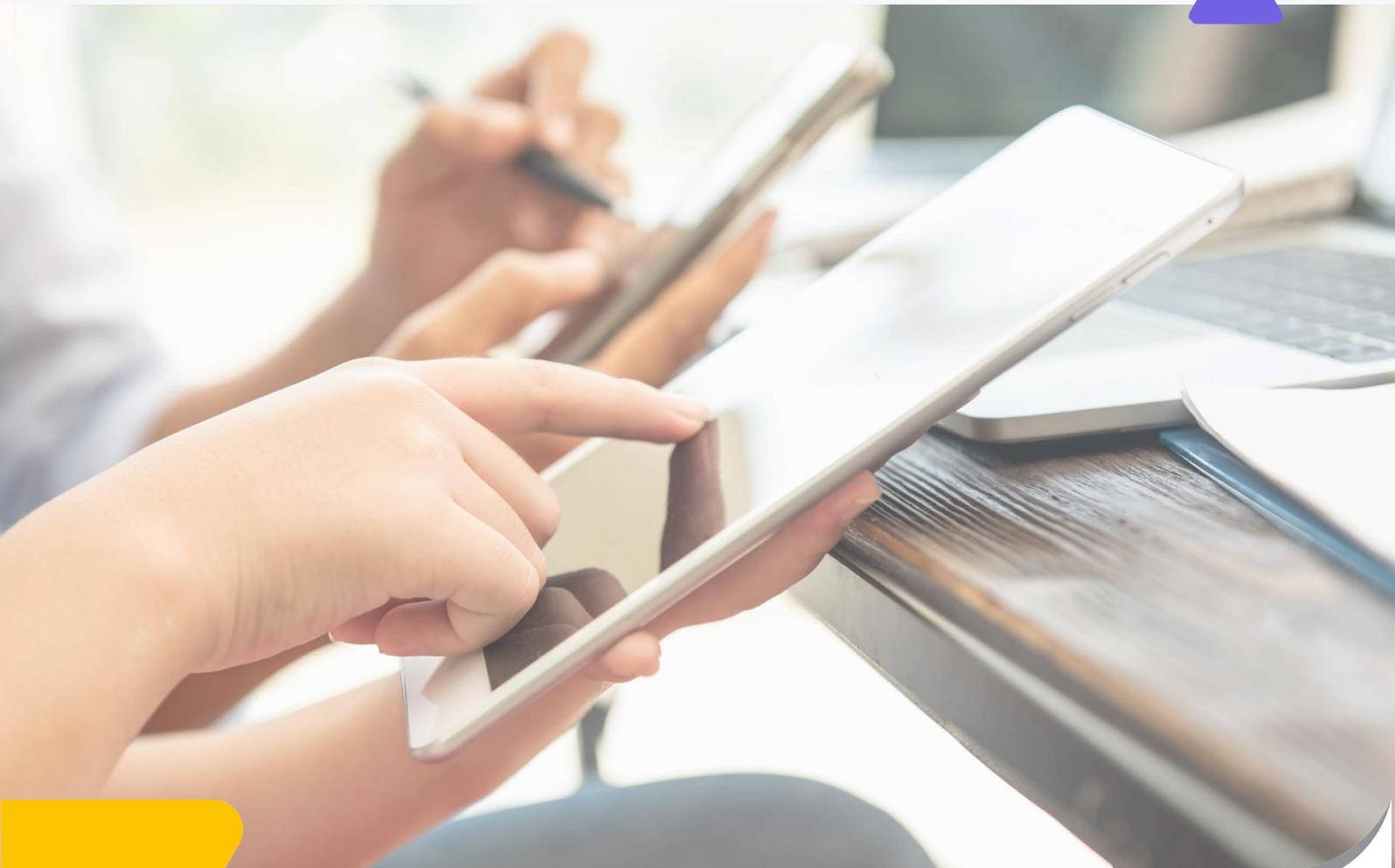


Programa de fortalecimiento de competencias de docentes usuarios de dispositivos electrónicos portátiles

Integración de las tabletas al proceso de enseñanza aprendizaje de acuerdo al nivel real II  
Nivel Secundaria – Área Comunicación

Unidad 1: Conocimientos claves para el desarrollo de las competencias en el nivel de Educación Secundaria

Sesión 1: El aprendizaje y la enseñanza en el área de Comunicación





# Integración de las tabletas al proceso de enseñanza aprendizaje de acuerdo al nivel real II Nivel Secundaria – Área Comunicación



## Sesión 1

### El aprendizaje y la enseñanza en el área de Comunicación



*A continuación, compartimos contigo el diálogo de una videollamada entre Iris y Marcial, docentes del área de Comunicación de 3.º grado de secundaria. En él, ellos comparten estrategias utilizadas en su práctica.*

Marcial: Comparto con ustedes la mejor técnica para que desarrollen la competencia de escritura; se trata de utilizar esquemas sobre la estructura, según el tipo de texto. Por ejemplo, para escribir un cuento primero es el inicio, luego el nudo o conflicto y, al final, el desenlace.

Iris: Mmm, tienes razón. Así es más fácil para todos. En un texto expositivo es introducción, desarrollo y conclusión.

Marcial: Así es. El único problema que he tenido es que hay estudiantes que no siguen las instrucciones que les damos.

Iris: Ah, pero en ese caso una estrategia inmejorable es que antes de que lean o escriban un tipo de texto, les brindas la definición y las características. Luego solo tienen que estudiar el esquema o plantilla... y a escribir.

## Reflexiona y responde las siguientes preguntas:

1. Desde tu experiencia docente, ¿consideras que brindar modelos a las y los estudiantes propicia el desarrollo de sus competencias?
2. ¿Es posible relacionar la competencia de escritura con la realidad comunicativa cotidiana del estudiante?, ¿cómo?



### 1. El aprendizaje en el área de Comunicación desde el enfoque comunicativo

La enseñanza tradicional del área de Comunicación estuvo enfocada en el conocimiento más formal de la lengua. Esta llevaba a prácticas pedagógicas relacionadas con un acentuado 'gramaticalismo' (ejercicios de gramática, clasificación de categorías gramaticales), con una excesiva focalización en las convenciones ortográficas (enseñanza de reglas en lugar de asegurar la comunicabilidad de los textos) y con la realización de una serie de ejercicios aislados, escolarizados y descontextualizados. Con ello se buscaba que el estudiante aprendiera categorías lingüísticas desde un enfoque 'contenidista'; una teoría fragmentada de la lengua (elementos morfosintácticos como sustantivo, adjetivo, verbo, entre otros; elementos sintácticos como sujeto, predicado, modificadores, entre otros, así como sus interminables clasificaciones). En suma, el aprendizaje en el área de Comunicación estaba centrado en el conocimiento abstracto de la lengua por sí mismo, sin relación con su uso real y cotidiano.

Sin embargo, desde el enfoque comunicativo propuesto en los documentos curriculares nacionales se plantea centrar el aprendizaje de la competencia comunicativa en **el uso del lenguaje en situaciones comunicativas** reales o verosímiles. Ello implica focalizarse en el desarrollo de las competencias orales, lectoras y escritas a través de una didáctica basada en la **interacción comunicativa** (hablantes oyentes, lector-escritor). Para que el aprendizaje sea significativo, estas interacciones deben darse en situaciones comunicativas concretas y reales, de modo que la comunicación tenga sentido y significado.

Así mismo, hay que tener en cuenta que la comunicación no es un fin en sí mismo, sino que las y los usuarios **emplean el lenguaje para diversos propósitos**. Así, unos conversan para dialogar de forma espontánea, y otros participan de una discusión sobre un tema controversial en un debate formal para convencer o refutar ideas; hay quienes leen para investigar sobre un tema académico y quienes leen alguna novela para disfrutarla; algunos escriben un artículo argumentativo sobre un tema controversial de su interés para cuestionar alguna idea, mientras otros escriben un chat a otro amigo para entretenerse, entre otros casos.



**Tanto los propósitos como las situaciones comunicativas se configuran y regulan a partir de ciertas convenciones y estructuras propias de los contextos socioculturales.** Todos tenemos diversos modos de interactuar oralmente y por escrito, lo que está asociado a diferentes dominios de la vida social, a usos particulares y diversos. Por ejemplo, hay comunidades o grupos de personas que gustan de la cocina, tienen conocimientos y experiencias culinarias y hablan y escriben con un lenguaje (registro, estilo y estructuras) propio de estas prácticas sociales. Existen también comunidades de adolescentes aficionados a los videojuegos, quienes poseen formas de comunicación peculiares; o comunidades escolares y de aula en las que estudiantes y docentes se comunican entre sí de un modo particular. Todas estas comunidades cuentan con especiales modos de comunicarse, y cada una de ellas implica el manejo de ciertas reglas y normas socioculturales. Por ello, **es deseable que la escuela respete las prácticas sociales y comunicacionales de las y los adolescentes, pero también que les ofrezca otras prácticas letradas referidas a contenidos y lenguajes académicos que también son propios de la escuela.**

Por otro lado, el enfoque comunicativo toma en cuenta que las y los estudiantes no interactúan con el autor de un texto o con un hablante, directamente, sin un punto de partida: sus **saberes previos**. Los saberes previos y el conocimiento del mundo son un conjunto de conocimientos, experiencias, lenguas y creencias que el estudiante relaciona con la información del texto o que provee el hablante para así construir el sentido y significado del mensaje que se quiere comunicar. De esta manera, al integrar saberes nuevos a sus saberes previos se construye conocimiento en un proceso que implica interpretación, análisis, cuestionamiento, contraste, hipótesis, conclusiones, toma de decisiones, etc. Es así como se logra el **aprendizaje significativo**. Además, en estos procesos cognitivos también se crean distintas identidades sociales. Por ello, es importante que **motivemos a las y los estudiantes a reflexionar sobre el significado social de sus usos comunicativos, los factores socioculturales que los determinan y el sentido ideológico de las diferentes prácticas discursivas orales y escritas.**

Es preciso indicar también que el enfoque comunicativo adopta no la palabra, la frase o la oración como unidades aisladas de comunicación, sino que toma el texto completo, no fragmentado, como unidad integrada de comunicación oral o escrita. La palabra es entendida en un contexto, y es ahí donde cobra significado para el que la aprende.

Como parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje, estos textos escritos o discursos orales son en lo posible **reales, verosímiles y auténticos**, tal cual como se presentan en la vida real y social. Además, es relevante que las y los estudiantes tengan al alcance la oportunidad de enfrentarse a diversidades textuales, como ocurre en la realidad cotidiana.

También hay que tomar en cuenta que los usos funcionales y discursivos no son lingüísticamente homogéneos. **Los hablantes del castellano tienen diversos usos y formas de producir la lengua; es el caso de las variedades andinas y amazónicas.** Cualquier lengua presenta variaciones lingüísticas sistemáticas entre sus hablantes y sus usos. Los hablantes usan la lengua de acuerdo con su procedencia geográfica, social, histórica y generacional. Así se rompe con la concepción reduccionista, prescriptiva y 'gramaticalista' de los enfoques más tradicionales, en los que se concebía la lengua como una sola realidad homogénea representada por la variedad estándar, es decir, la más prestigiosa. Sin embargo, lo heterogéneo de la realidad hace que no se puedan excluir las variedades menos valoradas (como, otra vez, las andinas y amazónicas) y los registros más coloquiales (Cassany, 1999). Por eso, suponemos que las y los estudiantes aprenden paulatinamente un repertorio amplio de formas y variedades lingüísticas para usarlos de acuerdo con cada situación comunicativa.



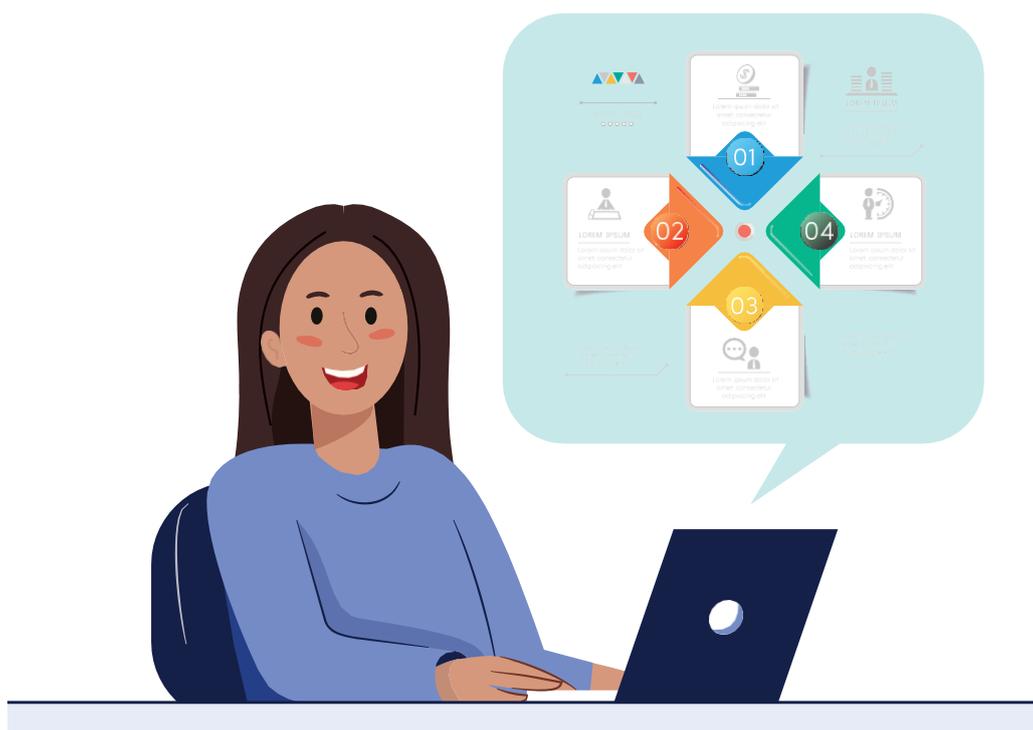
Dos conceptos didácticos fundamentales entran a tallar en el aprendizaje de las competencias comunicativas: la **zona de desarrollo próximo y el andamiaje lingüístico**. El primero se refiere a una serie de usos verbales que la o el estudiante está en condiciones de aprender con la ayuda del docente. En el caso del andamiaje, nos referimos al comportamiento interactivo que debe adoptar la o el maestro para facilitar y acompañar el proceso de aprendizaje (Cassany, 1999). De ahí la necesidad de planear situaciones reales de comunicación, para que alumnas y alumnos tengan la oportunidad de interactuar de la manera más auténtica posible.

Por otra parte, también es importante considerar que las **competencias orales, lectoras y escritas no están aisladas, sino se interrelacionan e integran** al momento del aprendizaje, tal como sucede en la realidad comunicativa de todos los días.

Para todo ello se necesita, además, del **aprendizaje colaborativo** y cooperativo entre las y los estudiantes, de manera que puedan analizar y discutir individualmente y en conjunto diversos retos que se les pueden presentar en la situación significativa.

En resumen, el enfoque comunicativo destaca el significado y la comprensión global de textos orales y escritos de diverso tipo por encima de aspectos formales, pues en el proceso de enseñanza-aprendizaje se presta especial atención a aquellos errores que afectan la comunicación y comprensión, sea entre hablantes o en la relación lector-autor. Así mismo, no cabe duda de que el enfoque releva el carácter instrumental de las competencias comunicativas no solo en la vida académica de otras áreas curriculares, sino también en la vida cotidiana, pues nos permite acercarnos y valorar las prácticas letradas en que están inmersos los y las adolescentes.

A modo de orientación, podemos plantearnos preguntas que nos ayuden a tener claridad sobre cuáles son las tareas auténticamente significativas desde el enfoque comunicativo. De hecho, nos será posible utilizarlos como criterios de valoración de nuestras experiencias y actividades que planteamos a los estudiantes.



## 1. Contexto

- 1.1. ¿La actividad se inserta en un contexto comunicativo (enunciador, destinatario, etc.)?
- 1.2. ¿Tiene un propósito comunicativo (investigar, ubicar información, cuestionar una idea, disfrutar de una obra literaria, etc.)?
- 1.3. ¿El estudiante sabe por qué está realizando la actividad y para qué le va a servir?

Estas preguntas permiten que las y los estudiantes conozcan el tipo de texto y género que van a usar, el tipo de lenguaje o su registro (formal/informal).

## 2. Autenticidad

¿Se utilizará en la actividad una situación real o que puede serlo?

¿Se trata de un lenguaje auténtico?, ¿es el que utiliza un hablante real con todas sus imperfecciones?

## 3. Discurso

- 3.1. ¿La actividad demanda del estudiante leer discursos y textos completos?
- 3.2. ¿El discurso mantiene la estructura y el estilo propios de su tiempo?

## 4. Habilidades comunicativas

- 4.1. ¿El estudiante desarrolla la comprensión y producción de texto orales y escritos de diferente tipología?
- 4.2. ¿El estudiante pone en juego las competencias orales, lectoras y escritas de manera integrada?

## 5. Vacío de información

- 5.1. ¿La actividad produce un vacío de información intelectual (datos, opiniones, etc.) o afectiva (emociones, actitudes)? Este vacío de información implica que uno pregunta por algo que no sabe, que uno explica a otro algo que sabe que no sabe; nunca se habla o se escribe para decir lo ya conocido. Tal cual sucede en la comunicación real. A partir de aquí, para tener sentido, las tareas comunicativas deben basarse en un intercambio real.

## 6. Elección

- 6.1. ¿Puede elegir el estudiante lo que dice?, ¿la tarea tiene un grado de incertidumbre?

## 6.2. ¿Puede elegir cómo decirlo, sin un formato preestablecido?

Ello no quiere decir que las y los estudiantes no estén alineados a ciertas convenciones discursivas; hay que plantearles varias opciones, para que puedan elegir.

## 7. Retroalimentación

### 7.1. ¿Tiene retroalimentación la actividad?, ¿permite que el estudiante evalúe si ha conseguido su propósito comunicativo?

Así como en las situaciones comunicativas reales, la respuesta del interlocutor verbal o no verbal es casi instantánea o inmediata. Ello supone corregir, mejorar o continuar su intervención.

## 8. Dinámica de grupos

### 8.1. ¿El estudiante trabaja individualmente, en pareja o en grupo?

### 8.2. ¿La actividad exige la solución de un problema?

### 8.3. ¿Qué grado de control tiene el estudiante sobre la actividad y sobre el material?, ¿cuenta con posibilidades de tomar la iniciativa?

### 8.4. ¿La evaluación permite la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación?

## 9. Importancia de los errores

### 9.1. ¿Cuán relevantes son los errores en relación con el objetivo de la actividad?

### 9.2. ¿Se usan los criterios de evaluación relacionados con las capacidades y estándares?

### 9.3. ¿Se emplean instrumentos variados: rúbricas, listas de cotejo, ¿etc.)?

[Adaptación de Cassany (1999) del cuadro “Características de las actividades comunicativas”].

## 2. Las estrategias de enseñanza desde el enfoque por competencias

Veamos dos actividades desarrolladas en dos aulas. En la primera, el docente propone a las y los estudiantes escribir un texto argumentativo. Para ello, primero les plantea la definición de texto argumentativo; luego, les enseña que todo texto argumentativo tiene tres partes cuyo orden deben respetar: tesis, argumentos y conclusión. Les pone como modelo un texto argumentativo ideal. El profesor les explica que este orden se justifica para una mayor comprensión del texto y fundamenta un buen trabajo. Les propone, entonces, que ahora escriban un texto argumentativo sobre “¿Dieta vegetariana o dieta omnívora?”, con las pautas de estructura y formato, tomando como base el ejemplo planteado.



En la segunda aula, la profesora también quiere que sus estudiantes escriban un texto argumentativo sobre el mismo tema, pero espera de ellas y ellos que piensen en los aspectos que hay que tener en cuenta para escribirlo y decidan cuál es la mejor forma de hacerlo y por qué. Para ello, es preciso considerar la situación comunicativa propuesta: convencerse y tomar la decisión entre tal o cual dieta para mantener una salud nutritiva en nuestros hogares. Antes de empezar la actividad, la docente facilita a las y los estudiantes algunos ejemplos de textos argumentativos, textos expositivos y textos instructivos, para que puedan ver para qué sirve cada uno de ellos y cuál es su finalidad comunicativa. Luego les pide que analicen en qué aspectos se parecen y en qué se diferencian, y les pregunta qué relación tienen con el propósito que se persigue. De esta manera, las y los estudiantes reflexionarán sobre el mejor tipo de texto para la finalidad comunicativa y qué características tienen estos textos. Finalmente, ellas y ellos deciden cómo realizar la actividad considerando las reflexiones anteriores. Una vez que terminan sus textos, les pide que los intercambien para que sean ellos mismos quienes evalúen si los textos son coherentes, adecuados, si logran la finalidad comunicativa.

En la primera aula, las y los estudiantes aprenden a escribir un texto argumentativo utilizando los mismos procedimientos formulísticos que modela el profesor. Sin embargo, difícilmente podrán escribir, sin ayuda, otro texto argumentativo con finalidades distintas; además, tampoco han aprendido cómo y por qué deben utilizar y adoptar la estructura de un texto argumentativo. La actividad se restringe a copiar lo que le dice el profesor que haga, pues solo así el estudiante puede hacerlo correctamente.

En cambio, en la segunda aula, las y los estudiantes han explorado y descubierto, acompañados por la profesora, cómo un tipo de texto es el más adecuado para comunicar lo que se quiere decir, de acuerdo con la situación comunicativa planteada (destinatario, propósitos, contextos, lenguaje, ciertas convenciones socioculturales ineludibles, sin llegar al formato y procedimiento secuenciado). Desarrollan su capacidad de análisis y reflexión para evaluar y tomar la mejor decisión acerca de cómo escribir su texto según la situación comunicativa sugerida el género argumentativo más apropiado (ensayo, afiche, carta, monografía, etc.).

En ambos casos, las y los estudiantes escriben un texto argumentativo, pero los procesos implicados son distintos. Las principales diferencias se relacionan con el tipo de aprendizaje que se promueve y con la calidad de dicho aprendizaje. En el primer caso, las y los estudiantes aprenden a utilizar un formato y una secuencia para lograr hacer la tarea, que es lo más parecido a una técnica; mientras que, en el segundo caso, aprenden a planificar, analizar, evaluar, tomar decisiones de forma reflexiva sobre el mejor tipo de texto en función de sus propósitos. En este último caso, no se trata solo de seguir las instrucciones al pie de la letra, sino de analizar los procedimientos que va a utilizar, reflexionando sobre qué hay que escribir, cómo se escribirá y para qué se va a escribir. Solo en este segundo caso las y los estudiantes aprenden estrategias para mejorar su forma de comunicarse y gestionarla de forma autónoma y eficaz.

Utilizar una estrategia supone, entonces, algo más que el conocimiento y el uso de técnicas o procedimientos en la resolución de una determinada tarea.

En ese sentido, podemos definir un procedimiento (llamado también a menudo regla, técnica, método, destreza o habilidad) como un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta (Coll, 1987, p. 89, citado por Monereo et al. [1999]).



Las estrategias, así, son diferentes de las técnicas y de los procedimientos. Las técnicas pueden ser utilizadas de forma más o menos mecánica (como en el primer caso), sin tener que tomar en cuenta el propósito de aprendizaje; en tanto, las estrategias son siempre conscientes e intencionales, están dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. De ahí que podamos decir que las técnicas pueden encontrarse subordinadas al empleo de las estrategias. De este modo, las estrategias son una suerte de guía de acciones que hay que seguir y que es anterior a la elección de cualquier técnica o procedimiento para actuar (Monereo et al., 1999).

Según Solé (2000), la estrategia:

*no detalla ni prescribe totalmente el curso de una acción; [Valls, 1990] indica acertadamente que las estrategias son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar. Su potencialidad reside precisamente allí, en que son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse; su aplicación correcta requerirá, en contrapartida, su contextualización para el problema de que se trate. (p. 59)*

¿Por qué es necesario enseñar estrategias en las diversas competencias comunicativas? Principalmente, porque contribuyen a hacer de los estudiantes hablantes, lectores y escritores con cierto grado de autonomía, capaces de enfrentarse de manera inteligente diversas situaciones comunicativas retadoras y distintos tipos de textos y discursos, la mayoría de veces incluso diferentes a los que se usan cuando planteamos experiencias de aprendizaje.

Con ese fin, el estudiante será también capaz de lanzar hipótesis sobre su forma de comprensión; establecer relaciones entre sus saberes previos y lo que lee, escribe o dialoga; cuestionar las ideas de otros y las suyas propias ante nuevas evidencias; construir generalizaciones, etc. Por supuesto, la variedad de estrategias de enseñanza está supeditadas a las necesidades y formas de aprendizaje de las y los estudiantes.

Por todo ello, las estrategias que se van a plantear desde la siguiente sesión no pretenden ser meras técnicas ni pautas que se han de cumplir exactamente como se proponen. Tendrán que usarse de acuerdo con las situaciones propuestas, las necesidades y preferencias de las y los estudiantes y el momento de su proceso de enseñanza-aprendizaje.



1. Edward, un estudiante de Educación, está haciendo sus prácticas en la IE y tiene una duda. Por ello, le consulta a Sergio, docente de Comunicación con varios años de experiencia: ¿cuál es, desde el enfoque comunicativo, la unidad mínima de comunicación?
  - a) Palabra
  - b) Frase
  - c) Oración
  - d) Texto
  
2. Beatriz ha leído los documentos curriculares (CNEB y Programa Curricular de Educación Secundaria) para el área de Comunicación. Quiere tener claro qué característica es la más importante en el enfoque comunicativo. Marca la alternativa que contenga la característica predominante.
  - a) Se resalta el uso comunicativo de la lengua.
  - b) Destaca la competencia lectora y escrita.
  - c) Alude a situaciones adaptadas por la escuela.
  - d) El uso comunicativo de la ortografía.
  
3. Existen aún algunas dudas sobre las características del enfoque comunicativo. Ayuda a la profesora Beatriz y marca la alternativa que corresponde. No es una característica del enfoque comunicativo
  - a) Partir de situaciones reales.
  - b) Tener diversos propósitos.
  - c) Partir de fragmentos de textos.
  - d) Considerar contextos socioculturales.

**4. Anteriormente, el aprendizaje en el área de Comunicación estaba centrado en el conocimiento abstracto de la lengua por sí misma. Hoy, la lengua es concebida como:**

- a) Un sistema homogéneo.
- b) Un sistema gramatical.
- c) Un sistema heterogéneo.
- d) Un sistema oral.

**5. José usó una estrategia para el proceso de textualización y la compartió con sus colegas. Sin embargo, Rosaura, al aplicarla, no logró los resultados esperados con sus estudiantes. Teniendo en cuenta lo leído, ¿cuál de las siguientes alternativas es un rasgo fundamental en la estrategia?**

- a) Prescribe acciones que se han de tomar en cuenta.
- b) Se requiere evaluar y tomar decisiones.
- c) Siempre se aplica del mismo modo.
- d) Transfiere un procedimiento para resolver un reto.



## Bibliografía

Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y Literatura*, 36-37, 11-33. Revista del Departamento de Lingüística y Literatura de la Universidad de Antioquia, Medellín (Colombia). ISSN: 0120- 5587.

Monereo, C. (coord), Castello, M., Clariana, M. et al. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Graó.

Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Graó.