

EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN EL NIVEL MEDIO-SUPERIOR. DIAGNÓSTICO Y PROPUESTAS

AGUSTÍN RIVERO
FRANYUTTI*

* Licenciado en
Pedagogía por
la Universidad
Panamericana y Doctor
en Lingüística Hispánica
por la UNAM. Profesor
e investigador en la
Facultad de Humanidades
de la UAEMorelos.
Correo e: agusvero@
gmail.com
Ingreso: 02/04/09
Aprobación: 11/08/10

Resumen

En la primera parte de este artículo se analizan las causas fundamentales que explican el por qué más del 80% de los estudiantes mexicanos se sitúan en el nivel más bajo de rendimiento que contempla la prueba ENLACE para la materia de español. La segunda parte del artículo presenta una serie de propuestas generales para encauzar la práctica escolar de las habilidades básicas en el manejo del lenguaje: leer, escribir, escuchar y hablar. Las propuestas se basan en teorías y técnicas modernas que se han propuesto en otros países para remediar la incompetencia lingüística estudiantil.

Palabras clave: español, competencias, lectura, escritura, proyectos.

Abstract

This article firstly discusses the main reasons that explain why more than 80% of the Mexican students are placed in the lowest level of performance in the Spanish language test called ENLACE. The second part of the article presents a series of general proposals to address basic skills in the management of the language school practice: read, write, listen and talk. The proposals are based on theories and techniques that have been proposed in other countries to address student linguistic incompetence.

Key words: spanish, skills, reading, writing, projects.

Introducción

El presente artículo muestra un punto de vista general acerca de la situación que enfrenta la enseñanza de la lengua española en la Preparatoria o nivel Medio-Superior, como también se le conoce. Precisamente por ser general, no se detiene en todos los detalles que un marco teórico profundo o una metodología específica requerirían para satisfacer a los especialistas en estas áreas. El objetivo es, por tanto, más modesto pero también válido: servir como punto de arranque, como estímulo, para la reflexión acerca de las habilidades que los estudiantes de la preparatoria deben desarrollar en lo que se refiere al uso del lenguaje. Sabemos que las competencias en materia lingüística son la base o el cimiento en que se funda toda la construcción del conocimiento posterior en cualquier disciplina que pueda pensarse; estas competencias son ya urgentes en esta etapa, porque para casi todos los estudiantes (salvo los que vayan a estudiar Letras o Lingüística) es la última oportunidad de cursar una materia en que puedan desarrollarlas de manera formal.

En la primera parte del artículo, trataré de resumir los problemas que enfrenta el aprendizaje de la lengua y la literatura en el sistema educativo mexicano (desde la primaria) para entender por qué los estudiantes que llegan a la preparatoria y luego a la universidad tienen tantas carencias en lo que se refiere al manejo de textos, ya sea en la recepción (lectura) o en la producción (escritura).

Después de analizar los principales problemas, resumiré, en la segunda parte, algunas propuestas que en la teoría actual y en la práctica docente se han formulado para resolver este complejo problema.

Planteamiento del problema

Pese a todas las críticas que puedan hacerse, la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, conocida con el acrónimo de ENLACE, arrojó en 2007 estadísticas que reflejan de alguna manera lo que percibimos a diario los maestros en los salones de clases.

Los resultados de ENLACE, como aparece en el periódico *La Jornada* (24-08-2007) pusieron en evidencia que de los 10 millones 150 mil alumnos evaluados de tercero a sexto grados de primaria y tercero de secundaria, casi 8 millones (el 78.8%) se ubicaron en los niveles de insuficiente y elemental, que fueron los niveles más bajos en las áreas de Español y Matemáticas.

En Español, 6 millones 437 mil 687 niños (el 75.4%) que cursan la primaria tuvieron los niveles más bajos de desempeño, y, en secundaria, 1 millón 306 mil (el 81%) de los jóvenes se situaron en esos mismos niveles. Por el contrario, sólo 239 mil alumnos de esos grados de primaria (2.8%) y 16 mil 106 estudiantes de secundaria (el 1%) llegaron al nivel de excelente en el área de Español.

Los resultados de la misma prueba en 2008 fueron muy semejantes a los del año anterior: 69.5% de los alumnos de primaria y 82.1% de los estudiantes de preparatoria se situaron en los niveles más bajos (insuficiente y elemental) por su bajo rendimiento en las competencias que implican uso de la lengua española (*La Jornada*, 19-08-2008)

En 2009, la prueba ENLACE arrojó los siguientes resultados para todo el país: de 9.6 millones de alumnos evaluados en la primaria, el 67.2% obtuvieron otra vez los niveles más bajos, que fueron los mismos para el 81.8% de los alumnos de la preparatoria (5.5 de los 6.1 millones examinados (*La Jornada*, 3-10-2009).

Si a la persistencia de los malos resultados anteriores agregamos el hecho de que en 2010 el gobierno redujo a la mitad el presupuesto para la capacitación de los docentes (de 600 a 300 millones de pesos), tenemos lo que parece ser una perfecta receta para el desastre crónico (*La Jornada*, 9-10-2009).

Los porcentajes de la prueba ENLACE nos indican, entonces, una serie de problemas graves: que los estudiantes tienen casi tanta dificultad para entender y aprender el Español como la tienen con las Matemáticas; que ese nivel de dificultad no disminuye con los años de escolaridad, sino que aumenta de manera preocupante, pues hasta su ingreso a la universidad los alumnos siguen mostrando problemas en la lectura y en la escritura; que nuestro sistema educativo está fallando en lo que es su responsabilidad principal: contar con una comunidad de personas que se puedan comunicar adecuadamente (no puede haber verdadera democracia si no hay una correcta comunicación de ideas), y, finalmente, que los profesores y educadores en general tenemos un compromiso muy grande al enseñar estas materias en todos los niveles escolares.

Como diagnóstico del problema, los resultados de ENLACE son en extremo útiles, pero necesitamos ir más allá de ellos para adentrarnos en las verdaderas causas de este retraso. Sólo así podremos después proponer algunas soluciones que intenten remediar esta situación, aunque estamos conscientes de que las soluciones en materia educativa son siempre complejas (dependientes de muchos factores sociales, políticos y culturales) y requieren un largo periodo de tiempo para producir el efecto esperado.

Propósitos formativos de la disciplina en el nivel Medio-Superior

Antes de entrar en el análisis de los problemas que encara el aprendizaje de la lengua y la literatu-

ra en el nivel Medio-Superior es conveniente que nos detengamos un momento para revisar qué finalidades tiene su enseñanza, o dicho en otras palabras, para qué queremos que los estudiantes aprendan esta disciplina, llamada genéricamente Español en los programas educativos oficiales.

El nivel Medio-Superior es el último peldaño que cualquier estudiante debe alcanzar antes de su ingreso en el mundo adulto de las profesiones, o sea, de la especialización o de la vida económicamente activa.

Si concebimos este nivel como la antesala de la universidad, está plenamente justificado su nombre de Preparatoria, es decir, una etapa que prepara al estudiante para continuar con los estudios de nivel superior; si concebimos, por el contrario, este nivel como la última etapa en la vida escolar de las personas, también es una etapa preparatoria pero con un énfasis en el desarrollo general de la persona que se va a incorporar al trabajo en su comunidad. En la mayor parte de los países civilizados, la preparatoria es el requisito indispensable para obtener un trabajo. Cualquier trabajo. Esto porque se considera que un egresado de la preparatoria cuenta con todas las competencias esenciales que le permiten desarrollarse en sociedad.

En todo este proceso de incorporación al mundo profesional, el Español tiene una importancia decisiva, por lo que su aprendizaje en la preparatoria es de la mayor importancia. Veamos por qué.

1. La comprensión de lectura, la capacidad de escuchar; la expresión oral clara y la redacción lógica nos permiten incorporar información nueva y transmitirla en cualquier situación, sea escolar o laboral. Estas habilidades son, por lo tanto, la puerta de entrada para conocer todo lo que nos rodea (incluso las demás disciplinas) y para darnos a conocer a quienes nos rodean. Sin estas habilidades básicas no podemos tener éxito en la vida social adulta.

2. Aunque se supone que las habilidades mencionadas en el punto anterior se han venido desarrollando desde la primaria, es realmente en la preparatoria cuando se afinan y se ahondan, porque la madurez mental de los estudiantes así lo permite. Antes, sólo se han puesto las bases.
3. La reflexión sobre nuestra lengua y su mejor conocimiento conducen a un pensamiento más ordenado, por lo que el aprendizaje del Español en la preparatoria permite a los alumnos tener un instrumento para clasificar mejor sus ideas.
4. El ejercicio de las habilidades expuestas en los puntos anteriores debe conducir, en último término, a la autonomía de cada persona en la sociedad (Cassany, 2002: 42), que no es otra cosa que el conjunto de competencias que debemos tener para afrontar, solos y con acierto, las situaciones que se nos plantean en este mundo moderno: desde el llenado de solicitudes para diversos trámites y la comprensión de instrucciones en máquinas automatizadas (cajeros automáticos, p.e.) hasta la compra de productos o la orientación en lugares que no conocemos interpretando la información siempre fragmentaria que se nos proporciona.

Con este punto de la autonomía vuelvo a lo dicho antes y afirmo que por eso la preparatoria se considera el nivel indispensable o mínimo para que una persona pueda incorporarse a alguna profesión en la sociedad.

Como un valor formativo adicional (un *plus*, diríamos en lenguaje menos formal) está el hecho de que la literatura pone al estudiante en contacto con diferentes tipos de textos que están destinados a producir un ensanchamiento de la imaginación y, por tanto, de la vida misma. En los diferentes tipos de textos, que se conocen

colectiva y técnicamente como géneros literarios, el joven aprende que a cada propósito de comunicación corresponde una estructura y una serie de recursos expresivos determinados (Del Río, 2004: 6). Esto lo sitúa frente a distintos tipos de lenguaje, por una parte, y por la otra, por la que se refiere a la sensación creativa, el alumno aprende, a través de las sugestivas situaciones que le presentan las obras literarias, a encontrarse con ámbitos que están más allá de su vida cotidiana, por lo que se extiende su realidad y se le plantean nuevas posibilidades para la acción (López, 1993: 23-27).

Causas del retraso en el aprendizaje del Español

De acuerdo con quién sea el responsable, las causas pueden dividirse en: institucionales, metodológicas, docentes y discentes.

Institucionales

Las causas institucionales dependen tanto de las políticas educativas que se implantan en un país como del funcionamiento propiamente dicho de las instituciones particulares.

1. En México, el sistema político sexenal ha sido siempre una amenaza en contra de la continuidad: cada presidente y su respectivo (o respectivos, si hay más de uno en un mismo sexenio) secretario de educación llegan a sus cargos con un eslogan diferente al del anterior, ponen a su gente en los puestos de importancia y hacen “borrón y cuenta nueva” de lo que sucedió antes. Cada uno quiere dejar su huella personal en una historia ya larga de tanteos (a veces acertados) y de errores¹; de imitaciones por lo general torpes

¹ La historia, bien documentada, de estos cambios puede verse en la obra Tendencias educativas oficiales en México, de Ernesto Meneses Morales, que abarca el periodo de 1821 a 1988 en cinco volúmenes publicados por diferentes instituciones y editoriales.

- y de ideologías importadas que pronto pasan de moda.
2. Las políticas educativas han reducido la enseñanza del Español en nuestras escuelas a una serie de prácticas que muchos maestros no dudamos en llamar “punitivas”: aprendizaje mecánico de reglas gramaticales, lectura en voz alta de pasajes de obras literarias que pueden ser complejas, recitación memorística de poemas, dictados de largas listas de palabras para evaluar la ortografía, ejercicios de caligrafía para embellecer la escritura, lectura obligatoria de obras completas (antiguas) que están en todos los programas pero que no resultan atractivas para los jóvenes actuales, etc. Podríamos (debemos) preguntarnos si con estas prácticas estamos favoreciendo el aprendizaje del Español y la respuesta sería un rotundo NO. Los estudiantes no aprenden a usar su idioma adecuadamente en toda su vida escolar, porque nunca se les enseña a que lo hagan. Sólo recientemente se ha visto que “La versión escolar de la lectura y la escritura parece atender contra el sentido común. ¿Por qué y para qué enseñar algo tan diferente de lo que los niños tendrán que usar luego, fuera de la escuela?” (Lerner, 2003: 50).
 3. Cambiar de un sistema centrado en los conocimientos (como el burdamente esbozado en el punto anterior) a otro que ponga el énfasis en las habilidades o competencias, supone, para las instituciones, un grave problema en los procedimientos de la evaluación, porque ¿cómo podemos cuantificar o poner en números el desarrollo de los procesos complejos que implica el uso cualitativamente progresivo de la lengua? Lo que se sigue haciendo en la mayor parte de las instituciones educativas de todos los niveles es elaborar instrumentos que miden, de manera se supone que “objetiva”, lo que los alumnos han aprendido; pero dejan fuera lo que dichos alumnos realmente pueden realizar (o no) con su lengua materna, sobre todo en lo que se refiere a la redacción. Los exámenes institucionales que se realizan en computadoras tienen el problema agregado de que con mucha frecuencia los alumnos carecen de la destreza necesaria en materia de cómputo para resolverlos, lo cual invalida los resultados. En este punto el reto consiste en plantear un modelo de evaluación que, sin renunciar a la objetividad, pueda realmente dar cuenta del avance progresivo de cada alumno en el manejo de las situaciones auténticas que le plantea su lengua.
 4. En un enfoque que privilegia la formación de competencias sobre la simple adquisición de conocimientos no debe olvidarse tampoco que el alumno debe leer y escribir en todas las materias que cursa, lo cual es un problema para las instituciones porque esta situación supone que todos los profesores, sean del área que sean, deberían exigir a los alumnos una redacción clara y correcta en sus trabajos y un empleo homogéneo de la metodología para la investigación². Este uso interdisciplinario de la lengua no se practica en ninguna institución educativa de nivel Medio-Superior en el país, porque supone un currículo más centrado en el desarrollo global del alumno que en la tradicional distinción de las disciplinas. Nadie quiere renunciar a su especialidad, así sea en bien de los estudiantes. En un sistema de este tipo, la Literatura no será un objetivo en sí misma (como cima de

² Cuando fui consultor de Lengua y Literatura en el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (de septiembre de 2004 a diciembre de 2006), recibía muchas quejas de los profesores de esta área en el sentido de que todos los demás, los que no formaban parte de la academia de L y L, siempre esperaban que los problemas de lectura y redacción se resolvieran en nuestra materia. Los profesores de las otras áreas no sienten ninguna responsabilidad en este sentido, lo que es un obstáculo en cualquier institución para que estas habilidades se desarrollen de una manera más apegada a lo que la vida real nos pide a cada momento.

lo se que puede lograr en materia de lectura y escritura), sino un medio (quizá el mejor, pero uno más) en el desarrollo de las habilidades comunicativas de cada joven.

5. El último problema institucional está muy relacionado con el anterior y consiste en que los maestros encargados de enseñar la materia de Español son el producto de un sistema educativo que nunca ha tenido como objetivo central el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura. Lo que ellos deben enseñar es algo que han aprendido a medias en la escuela. Por eso, el problema de las instituciones es el de la capacitación. ¿Cómo lograr que profesores de diferentes áreas sean capaces de pedir lo mismo a sus alumnos en materia de lectura y redacción? ¿Cómo lograr que todos los profesores se comprometan por igual en este proyecto? ¿Cómo elegir a los capacitadores y cómo manejar esto en el presupuesto de cada institución? ¿Cómo lograr que los contenidos didácticos guíen todo el proceso y a ellos se supediten los disciplinares? Todas estas preguntas se plantea Delia Lerner (2003: 70-79) como parte indispensable para un proyecto serio de lecto-escritura en nuestras escuelas.

Metodológicas

Estas causas están muy relacionadas con las anteriores (hasta cierto punto dependen de ellas), porque surgen en las instituciones. La diferencia es que no siempre dependen de políticas educativas oficiales.

1. Los programas de Español están diseñados en nuestras escuelas de manera tal que el estudiante vaya dominando, se supone que de manera lógica, las unidades lingüísticas que forman un texto: primero los sonidos, luego las palabras, después las oraciones, más tarde el párrafo... Todo esto se lleva a cabo siguiendo un proceso de lectura en voz alta que es bastante mecánico y suele poner en

evidencia a los alumnos que tienen alguna dificultad para leer, lo cual los inhibe para siempre en su desarrollo lingüístico. Sólo en etapas posteriores hay un relativo interés de las instituciones y entre los docentes por la comprensión que el alumno tiene de los textos (y que es, paradójicamente, lo que miden los exámenes de diagnóstico, incluido el ya mencionado ENLACE). Para el final (si es que llega) se deja la crítica del texto por parte del estudiante. La pregunta obligada es: ¿así es como se lee en realidad? Y la respuesta previsible es: no. Cuando leemos de verdad pasamos sobre largos trozos de un texto para captar las ideas generales y no nos perdemos (nos detenemos) en detalles insignificantes. Afirma Delia Lerner (2003: 52): “Lamentablemente, la simplificación hace desaparecer el objeto que se pretende enseñar y el control de la reproducción de las partes no dice nada sobre la comprensión que los niños tienen de la lengua escrita ni sobre sus posibilidades como intérpretes y productores de textos”.

2. Con respecto a la escritura, nuestros programas suponen que los estudiantes han de dominar la redacción en un periodo de tiempo muy breve e indiferenciado (homogéneo), cuando la verdad es que la escritura es un proceso complejo y lento que puede dividirse en tres grandes etapas: planeación, realización y corrección. ¿Cuándo se enseña a los alumnos a que planeen lo que van a escribir elaborando esquemas, dibujos, mapas mentales o conceptuales? ¿Cuándo se enseña a los estudiantes a que corrijan sus escritos para entregar textos más logrados? En el mejor de los casos, el alumno escribe (se queda en la etapa de realización), entrega sus trabajos, y el profesor se los devuelve con las marcas de la pluma roja (“la letra con sangre entra”); el alumno se queda perplejo y sin saber por qué le señalan todas esas cosas en su trabajo. Otra paradoja en este sentido es que la escritura se limita por lo general, en la escuela, a la toma de apuntes, pero ¡nunca se enseña al alumno

cómo tomar buenos apuntes! Sobre las demás finalidades que tiene la escritura en la vida real (hablaré de ellas más adelante), el alumno ni se entera, mucho menos las aprende.

Docentes

En este punto identifico dos causas principales que contribuyen a que el aprendizaje del Español se dificulte en la preparatoria.

1. Los encargados de impartir la materia de Español son, por lo general, los egresados de las licenciaturas en Lingüística, Comunicación, Teatro, Letras Hispánicas, Letras Clásicas y Normal Superior (con especialidad en Español). De todos estos especialistas es difícil encontrar algunos que tengan una sólida formación en lengua española³. En algunas de estas licenciaturas ni siquiera se llevan cursos de Español durante la carrera, por lo que la falta de formación está justificada. Si a esta falta de formación disciplinar sumamos carencias en los fundamentos de Lingüística teórica (que forman parte de los programas escolares de primaria, secundaria y preparatoria, y que son indispensables como marco teórico para enseñar Español en cualquier nivel), en materia de didáctica de la especialidad y a veces hasta mala actitud hacia la enseñanza (la docencia es con frecuencia –lo sabemos– el último refugio de los desempleados), no deberán sorprendernos los resultados obtenidos.
2. Producto de unas instituciones que adolecen de los defectos que he señalado antes para el adecuado aprendizaje del Español, los profesores traen consigo una serie de errores

arraigados que poco favorecen el aprendizaje efectivo de los alumnos. En primer lugar, las clases son predominantemente expositivas por parte del profesor (a los profesores nos gusta ser el actor protagónico sobre el escenario) y teóricas (muy gramaticales, retóricas o de crítica literaria); el resultado es que los alumnos no entienden bien los conceptos y se aburren. En segundo lugar, y esto es lo que quiero destacar aquí, el proceso de la evaluación se reduce a la entrega de trabajos (por parte del alumno, claro está) y a la aplicación de exámenes (desde luego que por parte del profesor). Es rarísimo (en algunas instituciones, imposible) que el profesor vaya guardando los trabajos que elabora el alumno a lo largo del semestre para comparar el estado del desarrollo alcanzado. Si el profesor reúne estos trabajos, los corrige con el alumno y al final los comenta con él, el proceso de evaluación pasa de ser la imposición ciega del más fuerte sobre el más débil (profesor sobre alumno) a un diálogo en el que ambos aprenden y el alumno se hace conciente y hasta responsable de su aprendizaje, de lo que ha logrado y de lo que le falta. No es exagerado afirmar que en el indebido proceso de evaluar radica la incomprensión entre profesor y alumno, y la apatía de éste.

Discentes

En estas causas encontramos las que son propiamente del alumno y las que forman parte del contexto en el que éste vive y se desarrolla.

1. Para quienes tratamos cotidianamente con los alumnos en las clases e intentamos

³ Acudo de nuevo a mi experiencia como consultor de Lengua y Literatura en el IEMS del DF (ver nota anterior). Durante los más de dos años que estuve allí calificué por lo menos 200 exámenes de candidatos para profesores de mi área y el resultado era desalentador: con pocas excepciones, los exámenes mostraban errores de redacción (sobre todo ortografía, puntuación y coherencia en las ideas), pobre comprensión de lectura y casi nula capacidad de análisis sintáctico. Los mejores candidatos en este sentido, los que fueron contratados, no pasaron del 20% del total de aspirantes, un porcentaje muy bajo si tomamos en cuenta que todos estaban titulados y muchos tenían incluso estudios de maestría.

explicarles conceptos difíciles, una cosa es clara: los jóvenes tienen muchos tropiezos para comprender ideas y por lo tanto para aprender a construir y deconstruir textos. Podríamos preguntarnos a qué se debe esta situación, y por el momento no encuentro mejor respuesta que la siguiente: porque han crecido en un mundo de imágenes, no de conceptos. Giovanni Sartori (1998: 36) lo explica así: “Hasta hoy día, el mundo, los acontecimientos del mundo, se nos relataban (por escrito); actualmente se nos muestran, y el relato (su explicación) está prácticamente sólo en función de las imágenes que aparecen en la pantalla”. Esta primacía de las imágenes ha provocado, según parece, un debilitamiento del pensamiento abstracto, por lo que Sartori (1998: 36) concluye que “Si esto es verdad, podemos deducir que la televisión está produciendo una permutación, una metamorfosis, que revierte en la naturaleza misma del *homo sapiens*. La televisión no es sólo instrumento de comunicación; es también, a la vez, *paideía*, un instrumento “antropogenético”, un *medium* que genera un nuevo tipo de *ánthropos*, un nuevo tipo de ser humano”.

2. Son pocos, muy pocos, los alumnos que después de pasar años en las escuelas leyendo obligatoriamente obras de la literatura universal (en traducciones horribles) y de la literatura española (en un español antiguo, que nadie les ha explicado) han adquirido el hábito de leer; menos serán aun los que sin haber recibido una correcta enseñanza de la técnica para escribir tengan el hábito de escribir, y no me refiero a las excelsas obras literarias de los futuros premios Nóbel, sino a los mensajes

que todos debemos escribir a diario para solicitar lo que necesitemos o comunicar lo que queramos. Esta falta de hábitos crea una serie de problemas en los estudios superiores (preparatoria y universidad), que es donde se intensifica el trabajo con el lenguaje, pues los profesores partimos del supuesto (falso a todas luces) de que nuestros alumnos tienen ya los hábitos necesarios para trabajar en su propio conocimiento.

3. También los muchos años que han pasado oyendo y diciendo expresiones demasiado coloquiales provoca que los jóvenes tengan una especie de resistencia para aprender las formas más generales del español. Cuando explico a los alumnos del área básica⁴ algunos errores frecuentes que aparecen, por ejemplo, en el lenguaje periodístico de nuestros días, ellos me ven por lo general con cara de escepticismo, porque les cuesta trabajo distanciarse de su registro lingüístico. Es difícil luchar en contra de estas inercias, producto del apego a una sola norma lingüística, y esto limita las posibilidades expresivas de los jóvenes, porque no se les ha enseñado que hay otras maneras de expresión, y que una de ellas es la ideal. Por eso, “conviene que se enseñe en las escuelas un español *correcto*, antes que nada, y también *ejemplar*, pero, esto es lo importante, *ejemplar* para la mayoría de los hispanohablantes cultos del mundo” (Moreno de Alba, 2003: 114). Si logramos esto, de paso coadyuvamos al cuidado de nuestra lengua, pues “el gran problema de la lengua española en nuestro tiempo –el primero y fundamental– es el de su posible fragmentación en un futuro previsible o el de su conservación como sistema de comunicación de veinte naciones” (Lope, 1997: 61).

⁴ En la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, donde trabajo ahora como profesor-investigador de tiempo completo, hay un área básica para los estudiantes de Humanidades. Esa área es común para los filósofos, antropólogos, historiadores y literatos, y dura un año completo. El Español Superior es materia obligatoria para todos durante los dos semestres.

4. El uso de las computadoras y los teléfonos celulares favorece el desarrollo de una competencia comunicativa en los jóvenes que escriben cotidianamente mensajes, correos electrónicos y conversan en red (*chatean*) con abreviaturas de palabras (por ejemplo, la letra q por la conjunción que; el signo × en lugar de la preposición por) y sin signos de puntuación ni acentos. Debe quedar claro que esta competencia para usar y comprender un lenguaje muy abreviado y poco formal es sólo una de las muchas que se requieren hoy para producir y comprender textos. “Porque las maneras en que escribimos se convierten en lentes que afectan nuestra manera de ver el mundo, es muy importante que no permitamos que los espacios escolares se conviertan en el lugar donde los niños escriben una y otra vez en el mismo género. Los estudiantes que escriben deben ser impulsados a extender su repertorio” (Calkins, 1994: 357)⁵. Claro, porque cada manera de “ver” la realidad (la académica, la coloquial, la respetuosa, la lírica, la descriptiva, la narrativa, la argumentativa...) nos impone una forma de texto diferente que requiere competencias específicas para su codificación y decodificación. En las propuestas volveré a este tema para reflexionar sobre qué otras competencias debemos considerar en la planeación de cursos de Español.

En fin, que después de todos estos problemas ya quiero pasar al más placentero terreno de las propuestas, que son en definitiva el corazón de este artículo.

Propuestas para mejorar el aprendizaje del Español en la preparatoria

Quiero señalar en qué sentido ha cambiado el enfoque de la educación en general para entrar de lleno en la nueva dirección que debe adoptar la enseñanza del Español en la preparatoria si queremos que los estudiantes alcancen un aprendizaje significativo y, a la larga, éxito profesional.

Antecedentes

La sociedad moderna, repleta de información y guiada por la tecnología, nos plantea a cada paso la necesidad de manejar gran cantidad de información en poco tiempo y nos obliga a trazar un plan de vida que, sin alejarnos de nuestra esencia humana (física e incorpórea a la vez), nos mantenga dentro de la frenética competencia laboral. Todo esto implica la exigencia de resolver problemas. Aquí es donde hace su aparición ese nuevo concepto en educación (proveniente del mundo empresarial tecnocrático que depende del mercado), la “competencia”, que, definida de manera amplia, es el conjunto de “capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida” (Benitone, 2008: 35). Este cambio es reciente, pues, como señala Yolanda Argudín (2006: 12): “En 1998, la Conferencia Mundial sobre la Educación, celebrada en la sede de la UNESCO, se expresó [*sic*] que es necesario propiciar el aprendizaje permanente y la *construcción de las competencias* adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la *Sociedad de la información*”.

⁵ Yo mismo traduzco las citas del inglés para facilitar la lectura de este artículo, que de otra manera tendría textos quizá no accesibles para todos los lectores.

La UNESCO define la competencia como: “El conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea” (Argudín, 2006: 12). Dicho con un lenguaje menos pomposo: una competencia es el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que requerimos en cada situación difícil para superar de manera independiente los obstáculos por ella planteados.

En México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES, define la educación basada en competencias como aquella que “Se fundamenta en un currículum apoyado en (...) la resolución de problemas y utiliza recursos que simulen la vida real: análisis y resolución de problemas, que aborda de manera integral: trabajo cooperativo o por equipos, favorecido por tutorías” (Argudín, 2006: 13).

Con esto me parece que es suficiente para enmarcar el cambio de orientación que debe sufrir la materia de Español.

Sólo conviene aclarar aquí que en teoría lingüística el término competencia tiene un significado más específico: “Conocimiento que posee un hablante de su propio sistema lingüístico en virtud del cual es capaz de producir un conjunto infinito de oraciones” (Luna, 2007: 57). Ese conocimiento es por tanto anterior e indispensable (por ello debe proveerlo la escuela) para que todo hablante pueda resolver problemas lingüísticos, es decir, para que sea competente a la hora de producir/comprender textos.

Reorientación en el aprendizaje del Español

A partir de lo anterior, debemos notar el desplazamiento que se ha llevado a cabo del *saber* hacia el *saber hacer*; no basta ya, en este mundo complejo, con tener un conjunto de conocimientos: hay que unirlos a habilidades y actitudes para que seamos eficaces en la resolución de problemas;

hay que aprender para remediar situaciones. Esto, en el ámbito del Español, quiere decir que el aprendizaje de las habilidades básicas para la comunicación (hablar, escuchar, leer y escribir) debe enfocarse hacia el ejercicio o uso, apoyándose incluso en los medios de comunicación, que están presentes en casi todos los momentos de nuestra vida cotidiana; que la literatura se convierte sólo en un medio para desarrollar dichas habilidades y no un fin en sí misma; que debe atenderse a la dimensión social de la lengua, pues tras ella está el verdadero sentido de los textos que debemos comprender; que la resolución de los problemas que plantean las habilidades antes mencionadas no se limita al Español, sino que abarca a todas las demás disciplinas, por lo que el desarrollo de estas habilidades debe llevarse a cabo de manera interdisciplinaria. Todo esto es lo que concluyen también los autores españoles (Cassany, 2002: 56). En España, la enseñanza de la lengua y la literatura se ha reorientado de esta manera por disposición gubernamental.

Sobre cada uno de estos puntos profundizaré en las páginas siguientes.

Lo primero que implica este cambio de rumbo es una reestructuración del plan de estudios, que ya no puede estar centrado en los contenidos ni en los objetivos, sino en el desarrollo de proyectos. ¿Por qué? ¿Qué quiere decir esto?

Un proyecto de trabajo podría definirse como el conjunto de actividades que un estudiante debe llevar a cabo para resolver uno o varios problemas, que surgen por la condición de aprender algo. Dicho aprendizaje está siempre en función de las necesidades que implica resolver el o los problemas, y por eso se establece una relación estrecha y compleja entre los contenidos específicos de una disciplina y las áreas del conocimiento en general. Un proyecto es, pues, una situación global, compleja y, en la medida de lo posible, real, de aprendizaje.

Fernando Hernández y Montserrat Ventura (2005: 51-66) identifican ciertas características que se deben tener en cuenta para desarrollar un proyecto. Muy resumidas, serían las siguientes: 1)

la elección del tema, que debe partir de los intereses del alumno y de sus experiencias previas, y debe plantear las hipótesis y preguntas que quedarán respondidas al final; 2) la planeación del profesor en cuanto a contenidos necesarios (incluso apoyo de profesores de otras disciplinas si fuera necesario) y proceso de evaluación (*inicial*: qué saben los alumnos sobre el tema y cómo lo plantean, *formativa*: qué están aprendiendo mientras realizan el proyecto, cómo afrontan y resuelven los obstáculos que van encontrando y *final*: qué aprendieron al terminar su proyecto, qué habilidades desarrollaron y en qué medida); 3) la secuencia de trabajo por parte del alumno, que debe ir del planteamiento del tema, la elaboración de un índice, búsqueda de información, procesamiento de dicha información (en clase y a solas) y redacción de borradores para llegar al producto final; 4) la compilación de un expediente o portafolios para que tanto el maestro como el estudiante tengan la evidencia completa de *todo el proceso* a la vista, que es en definitiva lo más importante en un proyecto.

Yo mismo, en una modesta aportación que dirigí a los profesores del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS), señalé las ventajas de utilizar el método de proyectos para la enseñanza de la lengua y la literatura (Rivero, 2006: 48-62). Mencionaré sólo algunas de ellas para complementar lo dicho antes: 1) el proyecto enfrenta al alumno a problemas reales y no sólo escolares; 2) permite que el alumno descubra por sí mismo nuevos conocimientos en su necesidad de resolver problemas complejos; 3) desarrolla la colaboración entre profesores y alumnos, así como la de éstos entre sí; 4) convierte al alumno en “director” de su propio desarrollo, lo que redundará en una mayor confianza en sí mismo; 4) desarrolla la autonomía y prepara para el mundo laboral, en el que es obligada la participación en proyectos de diversa índole.

Así pues y para que la escuela se acerque más a la vida actual y a los problemas que ésta nos plantea, en materia de lengua, el proyecto deberá

incluir, según Jack Richards y Theodore Rogers (2001: 223): actividades que impliquen comunicación real, actividades en que el lenguaje se use para llevar a cabo tareas significativas y usar un lenguaje que sea importante para quien aprende. Estos tres requisitos favorecen el aprendizaje y por ello deben tomarse siempre en cuenta al planear proyectos.

Relación entre habilidades lingüísticas y comunicación

Las cuatro habilidades lingüísticas esenciales son: hablar, escuchar, escribir y leer. Se considera que las dos primeras dependen más de los medios auditivos; las dos últimas, de los visuales. Por otra parte, hablar y escribir se consideran habilidades activas o productivas, mientras que escuchar y leer se han concebido como receptoras o pasivas. También, estas habilidades pueden propiciar situaciones en las que los individuos involucrados deban coincidir en un mismo espacio y tiempo (hablar y escuchar) o no (leer y escribir). Esta clasificación, si bien es válida para comprender mejor cómo las personas aprendemos a usar las lenguas, puede ser imprecisa en la práctica, pues la manera en que el lenguaje es utilizado en la comunicación borra a veces estas fronteras y provoca ambigüedad en los términos (Widdowson, 1978: 57).

Por lo general, se piensa que el desarrollo de las habilidades lingüísticas deberá conducir automáticamente a una comunicación correcta y fluida, pero esto no es necesariamente verdad en la práctica. Por ejemplo: un énfasis excesivo en los ejercicios de ortografía y análisis gramatical (necesarios para otros fines y en otras etapas de la vida académica) puede inhibir el desarrollo de las habilidades para la comunicación en los jóvenes. La pregunta aquí sería, según la plantea Widdowson (1978: 67-68), ¿cómo se pueden enseñar las habilidades para que no se conviertan en un logro autosuficiente, sino en una parte de la competencia comunicativa?

Para dar una respuesta a esta pregunta, desarrollaré los últimos puntos de este trabajo, que, por razones de espacio, pertenecen al limitado ámbito de las sugerencias.

¿Cómo debe ser la lectura en la escuela preparatoria?

Lo primero que deberíamos lograr es una reconciliación del estudiante con el libro para que no lo conciba como un instrumento de tortura. Este gusto por los libros y la lectura se puede propiciar dejando al alumno que escoja libremente sus lecturas y no forzándolo a que interprete los textos que lee de acuerdo con ninguna teoría, sea literaria o no. El verdadero lector se abandona a un libro sin esperar más que un poco de sosiego para los cansancios y los pesares de la vida cotidiana. Cambiar esta actitud de la lectura como algo aburrido es un primer paso, un reto que debemos superar si queremos que los jóvenes adquieran la competencia comunicativa de la que he venido hablando hasta aquí.

Dicho esto es necesario aclarar que la concepción moderna de la lectura es la de una actividad destinada a la comprensión. Sin comprensión no se considera que haya lectura. Y, podríamos preguntarnos, ¿cómo sabemos cuando hay comprensión de un texto, cuando hay verdadera lectura y no sólo una oralización de las grafías? Susan Zimmerman y Chryse Hutchins han identificado siete claves (2003: 15-147), que resumo brevemente⁶: el buen lector, a partir de lo que lee: 1) desarrolla en su mente imágenes sensoriales (retratos, olores, sabores, sonidos, sentimientos) que son ingredientes necesarios para que un texto sea vívido, memorable y divertido; 2) aplica sus conocimientos previos, sus experiencias y sus vivencias para entablar una primera relación con el texto; 3) se hace preguntas sobre lo que va leyendo para establecer “un diálogo”

con el texto; 4) utiliza inferencias (conjetura, supone), elaborando sobre lo escrito una serie de conclusiones (deduce, razona), para ir más allá del texto y situar la información en un contexto más amplio; 5) descubre lo importante, es decir, separa las ideas principales de las secundarias para llegar a la esencia del texto; 6) sintetiza, partiendo de las ideas principales encontradas, para lograr una visión del todo que vaya más allá de la suma de las partes, y 7) acude a estrategias para remediar las confusiones y volver al camino de la comprensión: leer de nuevo la parte oscura, buscar palabras desconocidas en el diccionario, leer lo que está después y antes para apoyarse en el contexto, etc.

Desde luego que los procedimientos anteriores se refieren a la lectura en general, y por ello es necesario que también me detenga en el planteamiento de algunas estrategias de lectura que dependen del tipo de texto, pues cada uno tiene características específicas que determinan la manera en que debemos acercarnos a él.

Antes de explicar algunas estrategias propias para cada tipo de texto, conviene hacer una distinción entre las lecturas extensiva, intensiva y rápida (superficial), tal cual las presenta Cassany (2002: 198). La primera se realiza por placer o interés y en textos como novelas o ensayos, que requieren bastante tiempo y atención para ser captados en su totalidad y en sus detalles; la intensiva busca obtener información de textos como informes, poemas o cartas, que requieren menos tiempo para su lectura completa aunque también deban leerse con mucha atención; la lectura rápida, por último, consiste en obtener información sobre un texto, como en el caso de hojear un periódico, una revista o incluso una página de internet, para encontrar el detalle que necesitamos. Este último tipo de lectura coincide con lo que algunos especialistas llaman prelectura o primera lectura, pues sobre todo discrimina la información “irrelevante”.

⁶ También en este caso traduzco la cita.

Por demás está decir que los tipos de lectura antes mencionados no se presentan en estado puro y aislado: pueden combinarse en periodos simultáneos o sucesivos, dando lugar a patrones mixtos de actividad lectora.

Si la lectura “es un proceso continuo de elaboración de expectativas y predicciones que se van verificando” (Solé, 2003: 72), debemos preguntarnos: ¿qué esperamos los lectores de cada texto según su estructura y función? ¿Cómo nos acercamos a ellos para sacar el mejor provecho de la relación que existe entre la forma y el contenido? Los lectores experimentados ponen en marcha una serie de estrategias no necesariamente conscientes (automáticas) que agilizan las oportunidades de lectura y conducen a la comprensión de cada texto; pero, como los jóvenes no tienen aún esas habilidades desarrolladas, es necesario “que en la escuela los alumnos lean distintos tipos de textos, que conozcan y se acostumbren a diversas superestructuras” (Solé, 2003: 72).

Veamos, pues, algunas estrategias de lectura para los diferentes textos.

Para facilitar el análisis, me atengo en este punto a una clasificación de los textos hecha por J. M. Adam que retoma Isabel Solé (2003: 73). Los textos *narrativos* (cuentos, leyendas, novelas) presuponen un desarrollo cronológico y aspiran a explicar ciertos sucesos en un orden dado; los *descriptivos* intentan presentar a un ser o a un fenómeno partiendo de las características o rasgos que mejor dan cuenta de él, como sucede en los retratos literarios o en las definiciones de los diccionarios, guías turísticas o inventarios; los *expositivos*, a través del análisis y la síntesis, buscan esclarecer las relaciones entre conceptos, sobre los que también se proporciona información, tal cual puede verse en los manuales de cualquier disciplina o en los textos escolares; los *instructivos*, que siguen el proceso mental inductivo, pretenden explicar series de acciones que el lector (comprador de un producto, por ejemplo) debe llevar a cabo para lograr un fin práctico muy concreto, como

en los instructivos, consignas o manuales de procedimientos; los *conversacionales*, que abarcan manifestaciones orales dialogadas, y los *semióticos*, textos en que deliberadamente se relacionan contenidos y expresiones: canciones, poemas en verso y prosa, eslóganes, máximas, etc.

Puesto que en los textos narrativos se busca un desarrollo cronológico para los hechos, la estrategia básica de lectura para descubrir los planos temporales consistiría en localizar cuál es el estado inicial de la historia, cómo se va complicando y qué acciones llevan a cabo los personajes para resolver los problemas y llegar a un estado final. También es necesario distinguir a los personajes principales de los secundarios y la presencia del narrador, a través de las personas verbales (la voz narrativa) y de su participación o no en la historia.

Las descripciones crean una ilusión de realidad, en la que se funden la comprensión intelectual y la percepción ficticia, por lo que la estrategia en este tipo de textos consistirá en la identificación de rasgos especiales del lenguaje, como frecuencia de adjetivos, onomatopeyas y vocabulario referente a los sentidos corporales; en el plano lógico, habrá que localizar comparaciones y metáforas; en el plano de la actitud del autor, es necesario distinguir si la descripción es ordenada y detallista o si es rápida y se basa en escasos detalles significativos (impresionista).

En los textos expositivos, dado que predomina la argumentación en el desarrollo de las ideas, el propósito es distinguir los juicios de valor de los argumentos lógicos. Es esencial también descubrir las ideas principales y conocer la estructura básica de estos textos, que consta de introducción, desarrollo y conclusiones. Al final de la lectura debemos preguntarnos: ¿las conclusiones realmente se desprenden de lo expuesto?

Si los textos instructivos buscan guiar las acciones, nada será mejor en estos casos que localizar los verbos principales, seguir las secuencias y relacionar los textos con los esquemas, si éstos se proporcionan como apoyo a las palabras.

En los textos conversacionales, las estrategias van desde la identificación de las personas que hablan a través del cambio de turno (que en español se señala con una raya al principio de cada parlamento), hasta su pertenencia a una determinada clase social, una zona geográfica o una época de acuerdo con el vocabulario y las estructuras sintácticas que usan para comunicarse con los demás.

Por último, en los llamados textos semióticos o retóricos lo importante es localizar pautas lingüísticas como la repetición de sonidos (aliteración o rima), la agrupación de unidades sintácticas de acuerdo con el número de sus sílabas (verso), la periodicidad con que los acentos tienden a caer en ciertas sílabas (ritmo), el efecto agradable que producen ciertas combinaciones de sonidos (musicalidad), etc.

El reto, entonces, después de todo lo dicho hasta aquí, es que la escuela propicie “una concepción real, variada y rica de lo que es la lectura, de cómo se hace, cómo se aprende y cómo puede mejorarse siempre” (Cassany, 2002: 209).

¿Cómo debe ser la escritura en la escuela preparatoria?

Lo primero que debemos distinguir en este punto es la escritura como tal, como proceso para comunicar ideas, de la escritura como producto cultural de las minorías ilustradas. Si nosotros pedimos de entrada a los estudiantes que escriban textos brillantes en cuanto al contenido (las ideas) y perfectos en cuanto a la forma (gramaticalmente correctos y bien estructurados), lo que lograremos es que nunca tengan la suficiente confianza en sí mismos para escribir nada. John Bean (2001: 54) lo dice claramente⁷: “Por razones que nadie comprende totalmente, el mejoramiento de la competencia gramatical de los estudiantes en la escritura es una meta difícil

de alcanzar (...) Muy bien podría ser, de hecho, que la competencia para revisar y corregir sea una habilidad que se desarrolla más tarde y que florece sólo después de que los estudiantes comienzan a sentirse orgullosos por lo que escriben y se ven a sí mismos como personas que tienen ideas lo suficientemente importantes como para comunicarlas”.

Dado lo anterior, ¿qué se puede hacer? Pues empezar por las actitudes; ya vimos que son muy importantes para las competencias. Cassany (1998: 37) lo dice así: “Si nos gusta escribir, si lo hacemos con ganas, si nos sentimos bien antes, durante y después de la redacción, o si tenemos una buena opinión acerca de esta tarea, es muy probable que hayamos aprendido a escribir de manera natural, o que nos resulte fácil aprender a hacerlo o mejorar nuestra capacidad”. Aquí hay otro reto importante para los maestros.

La escritura, pues, debe verse (y trabajarse) como un proceso con tres etapas: *preparación*, que comienza cuando se elige un problema y se van elaborando esquemas, diagramas, mapas mentales, etc., para delimitar el tema principal y los secundarios; *realización*, que consiste en el acopio de datos, para lo cual se toman notas y se hacen resúmenes; *corrección*, que abarca la redacción de varios borradores de un escrito para ir descubriendo posibles mejoras tanto en el contenido como en la forma. El papel del profesor durante el proceso de la escritura está muy bien definido por John Bean (2001: 241): “En la etapa del anteproyecto y los borradores, nuestro papel es el de entrenar; nuestra meta es proporcionar instrucciones útiles, buenos consejos y cálida estimulación. Al final del proceso de la escritura, cuando los estudiantes entregan el documento final, nuestro papel es juzgar”.

Partiendo de las estrategias expuestas para la lectura de diferentes tipos de textos, se pueden planear ejercicios de redacción que, imitando a modelos clásicos y modernos, desarrollen la

⁷ También en este caso traduzco la cita.

técnica propia para escribir textos personales (diarios, cuadernos de viajes, cartas, etc.), imaginarios (cuentos, poemas, etc.), funcionales (contratos, resúmenes, solicitudes, etc.) y expositivos (ensayos, reseñas, artículos, instrucciones, etc.). En estas actividades, el profesor deberá animar al estudiante para que gane confianza, al mismo tiempo que le explica la técnica de la escritura de cada género.

¿Cómo debe ser la expresión oral en la preparatoria?

No podemos olvidarnos, como lo hacen los sistemas educativos tradicionales, de la expresión oral, porque “Una persona que no pueda expresarse de manera coherente y clara, y con una mínima corrección, no sólo limita su trabajo profesional y sus aptitudes personales, sino que corre el riesgo de hacer el ridículo en más de una ocasión” (Cassany, 2002: 135). El problema es que este miedo al ridículo muchas veces bloquea, para el ejercicio de la expresión oral, a los jóvenes más tímidos, que generalmente deberán ejercitarse en exposiciones orales frente al grupo. Aquí los factores psicológicos se mezclan con los lingüísticos para dificultar aún más la cuestión.

La escuela debe poner énfasis en las situaciones que implican una expresión oral singular o personal (como las exposiciones, parlamentos, intervenciones formales, etc.), porque se prestan más para el ambiente del aula y las condiciones de los alumnos (Cassany, 2002: 140).

La complicación mayor en la expresión oral consiste, para el profesor, en cómo evaluarla, pues hay que identificar lo lingüístico (coherencia, adecuación, claridad, conocimiento y manejo del tema, capacidad para responder a las preguntas, etc.) y “medir” los avances del alumno.

¿Cómo debe ser el escuchar en la preparatoria?

Saber escuchar consiste en comprender las palabras que otra persona emite, y en eso se parece a la lectura, pero, a diferencia de ella, la información es recibida por los oídos en lugar de por los ojos. Para escuchar bien debemos adoptar una actitud activa (curiosa), captar visualmente la información que apoye a las palabras (gestos, movimientos, etc., de quien habla), ser objetivos (separar lo que pensamos de lo que oímos), identificar las ideas principales y los propósitos del hablante, valorar el mensaje que se nos transmite e intervenir cuando la persona haya terminado de hablar (Cassany, 2002: 103).

Lo primero que los alumnos deben desarrollar para escuchar bien es la atención; tienen que aprender a preguntar para obtener la información relevante, y tienen que adquirir el hábito de tomar notas, todo esto como auxilio para la comprensión. Los maestros debemos propiciar que los alumnos aprendan a escucharse seriamente.

Las cuatro habilidades antes mencionadas encuentran el mejor contexto para su desarrollo, en la escuela, a través de los proyectos, porque “los proyectos, se dice, proporcionan oportunidades plenas para los requerimientos de interiorización y exteriorización, los cuales se cree que son procesos esenciales para el aprendizaje de una lengua” (Richards y Rodgers, 2001: 228). Al escuchar y al leer interiorizamos la materia prima lingüística que después, al hablar y al escribir, exteriorizamos en nuestros mensajes para que los demás nos comprendan.

En el proceso dialógico de interiorización y exteriorización que implica el uso del lenguaje para realizar un proyecto, los estudiantes se con-

vierten, simultánea o sucesivamente, en lectores (localizan fuentes, datos, revisan borradores...), escritores (toman notas, hacen resúmenes, redactan borradores...), habladores (preguntan dudas, discuten, aclaran...) o escuchadores (de consejos, instrucciones, mensajes de aliento...), porque “en un estudio de tema la meta no es producir

un documento completo con subtítulos y pies de página y bibliografía; la meta es abrir el mundo a la investigación” (Calkins, 1994: 478). Al final, “el ‘detrás de cámaras’ de un producto terminado es un caótico proceso de escritura exploratoria, conversaciones, borradores descartados, agonía de media noche...” (Bean, 2001: 4).

Referencias

- Argudín, Yolanda (2006). *Educación basada en competencias*, México, Ed. Trillas.
- Avilés, Karina, “Con niveles insuficiente y elemental, 78.8 de alumnos de enseñanza Básica”, *La Jornada*, México, 24 de agosto de 2007. Consultado en el sitio web del periódico.
- Avilés, Karina, “Retrososos en matemáticas y español en secundaria, revela el examen ENLACE”, *La Jornada*, México, 19 de agosto de 2008. Consultado en el sitio web del periódico.
- Bean, John C. (2001). *Engaging Ideas. The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*, San Francisco, California, Jossey Bass. A Wiley Imprint.
- Beneitone, Pablo et. al. (2008). *Tuning América Latina. Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina, Bilbao*, Deusto-Universidad de Groningen.
- Calkins, Lucy McCormick (1994). *The Art of Teaching Writing*, Portsmouth, New Hampshire, Heinemann.
- Cassany, Daniel (1998). *La cocina de la escritura*, Barcelona, Ed. Anagrama.
- Cassany, Daniel et. al. (2002). *Enseñar lengua*, Barcelona, Ed. Graó.
- Cassany, Daniel (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona, Ed. Anagrama.
- Del Río Martínez, María Asunción (2004). *Literatura. Un viaje a través de los Géneros*, México, Ed. Mc Graw Hill.
- Hernández Fernando y Montserrat Ventura (2005). *La organización del currículo por proyectos de trabajo*, Barcelona, Ed. Graó.
- Lerner, Delia (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, Ed. FCE.
- Lope Blanch, Juan M. (1997). *La lengua española y sus problemas*, México, UNAM.
- López Quintas, Alfonso (1993). *La formación por el arte y la literatura*, Madrid, Ed. Rialp.
- Luna, Elizabeth et al. (2007). *Diccionario básico de lingüística*, México, UNAM.
- Moreno de Alba, José (2003). *La lengua española en México*, México, FCE.
- Poy Solano, Laura, “Insuficiente, nivel de la mayoría en primaria y secundaria: SEP”, *La Jornada*, México, 3 de octubre de 2009. Consultado en el sitio web del periódico.
- Poy Solano, Laura, “Sin total garantía, la capacitación a profesores, señala funcionaria”, *La Jornada*, México, 9 de octubre de 2009. Consultado en el sitio web del periódico.

Richards Jack and Theodore Rodgers (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York, Cambridge University Press.

Rivero Franyutti, Agustín (2006). “Posibilidades del Producto-Meta”, en *Cuadernos de Apoyo a la Docencia del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal*, núm. 1, enero, pp. 48-62.

Sartori, Giovanni (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*, Madrid, Ed. Taurus.

Solé, Isabel (2003). *Estrategias de lectura*, Barcelona, Ed. Graó.

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*, Hong Kong, Oxford University Press.

Zimmerman, Susan and Chryse Hutchins (2003). *Seven Keys to Comprehension. How to Help Your Kids Read It and Get It*, New York, Three Rivers Press.

