

Secuencias didácticas, su uso en la enseñanza del lenguaje y literatura en secundaria y bachillerato

Lisbelle Magaña Hidalgo *

Fecha de recepción: 18 de junio de 2019
Fecha de aceptación: 5 de noviembre de 2019

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue analizar y describir las secuencias didácticas empleadas por profesores de Español, Taller de Lectura y Redacción y Literatura en escuelas secundarias y de bachillerato de la ciudad de Puebla.

El estudio se llevó a cabo en dos escuelas secundarias oficiales y cinco bachilleratos, tres de ellos públicos y dos privados, basado en un diseño metodológico de tipo descriptivo y transversal, tipo encuesta. Se trabajó con grupos intactos; cuando se les aplicaron los instrumentos estaban ya integrados y no fueron manipulados en sentido alguno.

Las secuencias didácticas que son reconocidas como más eficaces por los estudiantes que participaron en este estudio y por los mismos profesores, se basan en orientaciones teóricas de tipo constructivista. Es necesaria una aproximación investigativa desde otras perspectivas teóricas de manera que se enriquezca el conocimiento que se está construyendo en relación con este tema.

Palabras clave:

Secuencias didácticas, enseñanza, lenguaje, literatura, secundaria, bachillerato.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze and describe the didactic sequences used by teachers of Spanish, Reading and Writing Workshop and Literature in secondary schools and high schools of the city of Puebla. The study was carried out in two official secondary schools and five high schools, three of them public and two privates, based on a methodological design of descriptive and transversal type, survey type. We worked with intact groups; when the instruments were applied they were already integrated and were not manipulated in any way.

The didactic sequences that are recognized as most effective by the students who participated in this study and by the teachers themselves, are based on constructivist theoretical orientations. A research approach from other theoretical perspectives is necessary in order to enrich the knowledge that is being constructed in relation to this topic.

Keywords:

Didactic sequences, teaching, language, literature, secondary, baccalaureate.

* Profesora Investigadora del Centro de Capacitación Angelópolis. Ciudad de Puebla, México

Introducción

Las prioridades de investigación para el nivel medio deben incluir la búsqueda de alternativas de formación y enseñanza, en el área del lenguaje, encaminadas al desarrollo de competencia comunicativa y habilidades de lectura, escritura y expresión oral, así como formas de pensamiento lateral y creativo, aproximaciones novedosas y sensibles a la literatura y habilidades de razonamiento verbal.

El problema no es únicamente la existencia de estrategias para el desarrollo de estas habilidades en las instituciones educativas de nivel medio, sino las modalidades operativas específicas que estas estrategias adoptan; este es el principal tema de estudio en la presente investigación.

En función de lo anterior, se presentan los siguientes cuestionamientos como preguntas centrales de investigación: ¿es posible identificar prácticas docentes exitosas en la enseñanza de Español, Taller de Lectura y Redacción y Literatura en escuelas secundarias y de bachillerato de la ciudad de Puebla?, ¿cuáles son las opiniones de los estudiantes en torno a las secuencias didácticas en las que se basan dichas prácticas?, ¿qué características presentan?

Es importante destacar que, de acuerdo con algunas investigaciones (Butler, 2003; Avrahami et al, 1997 y Buty et al, 2004), una de las variables que mayor impacto tiene sobre el rendimiento escolar, se relaciona con el trabajo desarrollado por los profesores en el diseño y operación de series de actividades encadenadas, a las que se les conoce como Secuencias Didácticas. Esta situación nos hace reflexionar necesariamente sobre aquellas habilidades que exige la docencia, que condicionan fuertemente los resultados del rendimiento escolar.

Aunque los fenómenos de eficiencia terminal, deserción y reprobación son complejos y no admiten explicaciones simples, resulta evidente que se requiere de estudios e investigaciones que aporten nueva información sobre los factores intervinientes en estos fenómenos y que generen estrategias de intervención eficaces.

Escenarios educativos y actividad docente

Las aproximaciones clásicas al análisis de las relaciones entre los procesos de enseñanza que desarrollan los profesores en el aula y el aprendizaje de los alumnos, han estado dominadas por el intento de definir y medir la eficacia docente, identificando comportamientos específicos del



profesor que pudieran asociarse de manera consistente con los niveles de rendimiento obtenidos por los alumnos. Estas aproximaciones han proporcionado una serie de elementos ligados, a lo que se podría considerar, un desempeño eficaz del profesor en el aula, entre los cuales se señalan la cantidad y el ritmo de la instrucción, la forma en la que el profesor presenta la información, las preguntas a los alumnos, la reacción a las respuestas de los alumnos y la organización del trabajo individual, en el aula y en casa de los alumnos.

Por otro lado, la investigación educativa ha mostrado un interés reciente en el papel que desempeña el lenguaje en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y este interés tiene su origen en el reconocimiento de que, gran parte de lo que ocurre en el aula, se produce a través de los usos lingüísticos orales y escritos.

Vygotski y el carácter social y cultural de lo aprendido

El concepto de instrumento psicológico en Vygotski (1998) es especialmente importante. Son instrumentos psicológicos todos aquellos objetos cuyo uso sirve para ordenar y reposicionar externamente la información, de manera que el sujeto pueda emplear su memoria, la inteligencia o la atención en la representación cultural de los estímulos cuando lo desee, y no únicamente cuando se presenten realmente. En este sentido, el gran sistema de mediación instrumental lo constituye el lenguaje.

El concepto de mediación instrumental es, sin duda un elemento de referencia importante para el análisis de las interacciones didácticas en el aula. Además, de acuerdo con Vygotski (1998), es precisamente la mediación interpersonal, entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta o colectiva, lo que construye el proceso de mediación que el sujeto emplea más tarde como actividad individual.

Principios didácticos desarrolladores

De acuerdo con Labarrere y Valdivia (1988) la Didáctica Desarrolladora descansa en un conjunto de principios que forman un sistema y que deben ser atendidos en su integralidad. Estos principios didácticos son los siguientes.

- Principio del carácter educativo de la enseñanza.



- Principio del carácter científico de la enseñanza.
- Principio de la asequibilidad.
- Principio de la sistematización de la enseñanza.
- Principio de la relación entre la teoría y la práctica.
- Principio del carácter consciente y activo de los alumnos bajo la guía del profesor.
- Principio de la solidez en la asimilación de los conocimientos, habilidades y hábitos.
- Principio de la atención a las diferencias individuales.
- Principio del carácter audiovisual de la enseñanza.

Las secuencias didácticas

De acuerdo con Zabala (2002), para el análisis de las secuencias didácticas que usan profesores y profesoras se parte de preguntarse si en tales secuencias didácticas existen:

- Actividades que permitan determinar los conocimientos previos que tiene cada alumno en relación con los nuevos contenidos de aprendizaje.
- Actividades cuyos contenidos se formulen de forma que sean significativos y funcionales para los estudiantes.
- Actividades adecuadas al nivel de desarrollo de cada alumno.
- Actividades que representen un reto abordable para el estudiante, que tengan en cuenta sus competencias actuales y las hagan avanzar con la ayuda necesaria.
- Actividades que provoquen un conflicto cognitivo y promuevan la actividad mental del alumno necesaria para que establezca relaciones entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos.
- Actividades que fomenten una actitud favorable, que sean motivadoras en relación con el aprendizaje de nuevos contenidos.
- Actividades que estimulen la autoestima y el autoconcepto en relación con los aprendizajes que se proponen.
- Actividades que ayuden al alumno a adquirir habilidades relacionadas con el aprender a aprender, que le permitan ser cada vez más autónomo en sus aprendizajes (2002, p.64).

Didáctica grupal

De acuerdo con Zarzar (1995), dentro del enfoque de la Didáctica Grupal, el diseño de las diversas actividades de aprendizaje sigue un modelo general secuencial que se presenta a continuación:



- Introducción o presentación de la temática por parte del profesor.
- Indicación de la tarea a realizar en los equipos pequeños, y organización de los mismos.
- Trabajo de elaboración y análisis de la información en equipos pequeños.
- Presentación de las conclusiones de los equipos, en la sesión plenaria.
- Complementación y cierre de la sesión por parte del profesor.

El diseño de las actividades de aprendizaje, dentro de las sesiones de trabajo, ya sea que se trate de actividades principales o complementarias debe seguir esta secuencia general.

El aprendizaje cooperativo

El Aprendizaje Cooperativo descansa en actuaciones escolares que consisten en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En este tipo de actuación y en la secuencia didáctica que la hace posible, los estudiantes se afanan en obtener resultados que son benéficos tanto para ellos mismos como para el resto de los integrantes de su grupo. Cooperar entonces, significa trabajar juntos para lograr metas compartidas, lo que de acuerdo con Díaz Barriga (2010), se traduce en una interdependencia positiva entre los miembros del grupo.

Metodología

Diseño de investigación

La investigación se basó en un diseño metodológico de tipo descriptivo y transversal. Corresponde a un diseño de investigación tipo encuesta. Aunque no se trató de un estudio experimental o cuasi experimental (Hernández, 2007), se trabajó con grupos intactos toda vez que los grupos a los que se aplicó los instrumentos estaban ya integrados al momento de realizar tal aplicación y no fueron manipulados en sentido alguno. Dado su carácter descriptivo, se usó una estrategia observacional con el uso de un sistema de observación de tipo categorial con registro tecnológico (Wittrock, 1990). En términos del tipo de técnicas de recolección de datos que se empleó, esta investigación utilizó una metodología mixta que combina estrategias cuantitativas con cualitativas.



Escenario

La investigación se realizó a cabo en dos escuelas secundarias oficiales y cinco bachilleratos de la ciudad de Puebla, tres de ellos públicos y dos privados. Dos de las siete instituciones educativas se localizan en el centro histórico y las restantes en la periferia.

Las características de cada escuela participante en la investigación fueron muy similares. Todas poseen edificio propio y atienden una población escolar superior a 150 alumnos. Con una planta de docentes de 30 o más profesores, difieren en las características del inmueble que usan. Cinco de ellas cuentan con instalaciones construidas con las especificaciones propias de las instituciones educativas y las dos restantes ocupan edificios antiguos del centro histórico, muy grandes y adaptados para su funcionamiento como escuelas.

Los planteles fueron seleccionados de forma tal que cubrieran siete zonas de la ciudad, representativas de la diversidad de poblaciones escolares que asisten a las aulas poblanas. No se empleó un criterio socio-económico en la selección, pero puede señalarse que las escuelas en cuestión ofrecen servicios educativos a poblaciones de nivel socioeconómico medio y medio bajo.

Muestra

Se trabajó con 214 estudiantes de ambos sexos, 65 de nivel secundaria y 149 de bachillerato cuyas edades oscilaban entre los 14 y los 19 años, de condición socioeconómica media y media baja y con nivel de rendimiento escolar que los ubica, en su mayoría, como alumnos regulares. 105 alumnos asistían a clase en el turno matutino y 109 en el turno vespertino. Así mismo, se trabajó con 7 maestros del área de Lenguaje; 2 encargados de la asignatura de Español, 2 de la asignatura de Taller de Lectura y Redacción y 3 de Literatura. Tres de los profesores de la muestra eran egresados de la Escuela Normal Superior de Puebla con especialidad en Español y los cuatro restantes eran universitarios egresados del Colegio de Lingüística y Literatura Hispánicas (COLLHI) y de la licenciatura en Historia de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

Instrumentos

Como se señaló anteriormente, se empleó una metodología mixta que incluyó técnicas cuantitativas y cualitativas de obtención de datos. Se emplearon dos instrumentos de registro para estimar las opiniones de los estudiantes acerca del desempeño de sus profesores en las asigna-



turas respectivas. En primer lugar, se empleó la Escala de Valoración de las Condiciones de Clase (Booth y Ainscow, 2000) que determina la opinión valorativa de los estudiantes sobre 6 condiciones de las clases consideradas exitosas.

Se diseñó y aplicó un Cuestionario de Identificación de Secuencias Didácticas basado en la propuesta teórica de Zabala (2002), de orientación constructivista que permite identificar las actividades desarrolladas durante la sesión de clase y su ordenamiento.

Finalmente, se utilizó una Ficha de Datos Generales en la que se consignaron informaciones de tipo general de los profesores que se observaron e igualmente, se diseñó y aplicó una guía de observación con base en un sistema categorial (Wittrock, 1990) junto con un registro tecnológico que permitió identificar las secuencias didácticas, efectivamente desarrolladas por los docentes que participaron en esta investigación.

Procedimiento

La investigación se desarrolló en varias etapas. Se partió de la identificación de las instituciones que cumplían las condiciones mencionadas y se procedió a conformar una muestra no probabilística de 214 sujetos de ambos sexos, integrados a siete grupos intactos, uno por cada institución participante.

Se explicó a los directivos de cada escuela el propósito de la investigación y se les solicitó el permiso correspondiente. Se realizó una entrevista de convenio con cada uno de los profesores a quienes se invitó a participar y se les solicitó también su autorización para aplicar los instrumentos con los alumnos de sus respectivos grupos y para realizar la videograbación de una de sus sesiones de clase.

Se buscaron instrumentos disponibles en la literatura especializada para la valoración de los elementos a investigar y se identificó la escala de Booth y Ainscow (2000) como la más adecuada para la valoración de las condiciones de clase. Para la identificación de las Secuencias Didácticas se diseñó, probó y aplicó un cuestionario de secuencias didácticas para ser resuelto por alumnos. Se programó la aplicación de los cuestionarios tomando en consideración las condiciones de horario y trabajo, tanto de los alumnos como de los profesores, se representaron las condiciones de la vida escolar de cada institución.

Finalmente, se diseñó la guía de observación del desempeño del docente, misma que se aplicó posteriormente a la realización de las videograba-



ciones, con el fin de registrar de forma objetiva, las secuencias didácticas empleadas realmente por los profesores que participaron en la investigación. Las sesiones de videograbación fueron programadas de común acuerdo con cada profesor y contaron con la autorización respectiva.

Los datos recabados por los instrumentos fueron ordenados, procesados e incluidos en una base de datos para su posterior análisis e interpretación. Para la realización de este análisis se emplearon procedimientos de estadística descriptiva, lo que a su vez, permitió la presentación gráfica de los resultados obtenidos.

Resultados

Escala de valoración de las condiciones de clase

La Escala de Valoración de las Condiciones de Clase permite una maniobra de concentración de resultados que posibilita tener una visión integrada, de carácter colectivo, de las opiniones de los sujetos estudiantes que participaron en la investigación. Estos resultados son concentrados y presentados en la tabla que se muestra a continuación.

Tabla 1. Concentrado de la Escala de Valoración de las Condiciones de Clase

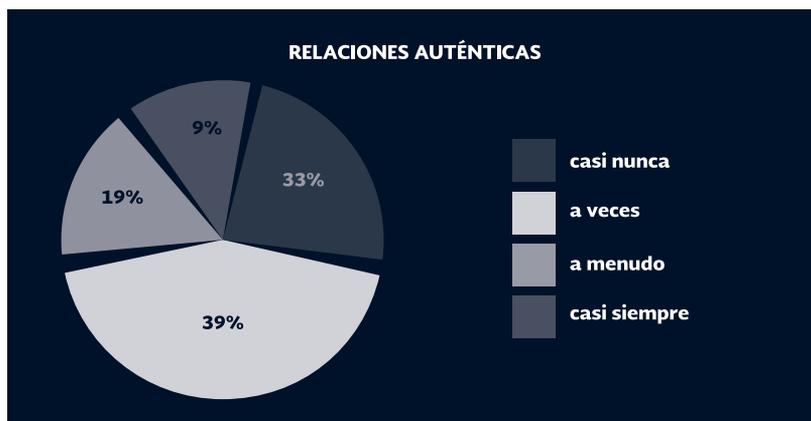
	Casi nunca	A veces	A menudo	Casi siempre	Total
Relaciones auténticas	70	85	40	19	214
Límites y expectativas	91	70	25	28	214
Planificar para enseñar	16	15	103	80	214
Repertorio docente	78	60	45	31	214
Colaboraciones docentes	110	58	25	21	214
Reflexión sobre la enseñanza	80	65	35	34	214
Total	445	353	273	213	1284

Fuente: Elaboración propia con base en la información obtenida de la Escala de Valoración de Condiciones de Clase.

En la tabla anterior se concentraron las respuestas individuales proporcionadas por cada sujeto estudiante participante en la investigación, de forma tal que aparece el dato agrupado del total de respuestas por cada categoría y por cada tipo de respuesta ofrecida. Esta maniobra permitió calcular de los porcentajes respectivos que se muestran en los gráficos que se presentan a continuación.

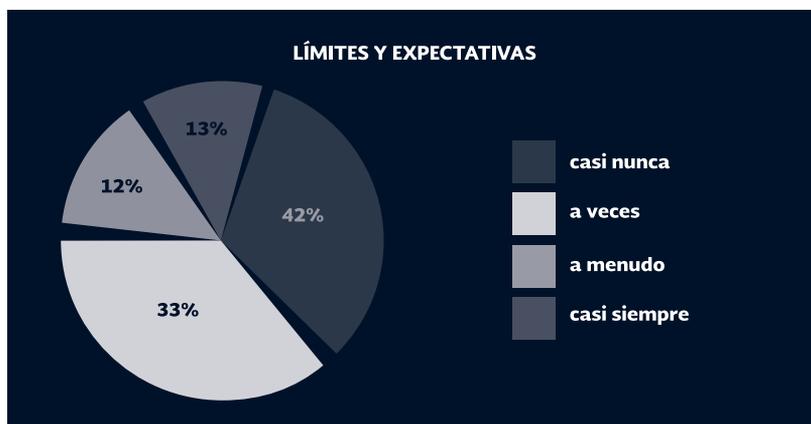


Gráfica 1. Relaciones auténticas



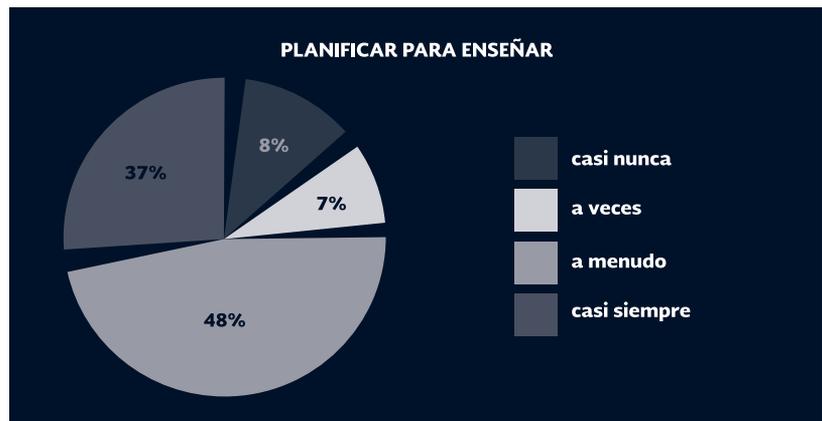
Del análisis de las respuestas dadas al conjunto de indicadores que en el instrumento aplicado se refieren a esta categoría analítica se desprende que el 9 % de los alumnos de la muestra consideran que en las clases de Lengua y Literatura que reciben en el periodo de la investigación, se establecen casi siempre relaciones auténticas. El 19 % responde que las relaciones auténticas se presentan a menudo en estas clases. El porcentaje mayoritario, el 39 %, opina que solo a veces se presentan estas relaciones y el 33 % considera que casi nunca se concretan.

Gráfico 2. Límites y expectativas

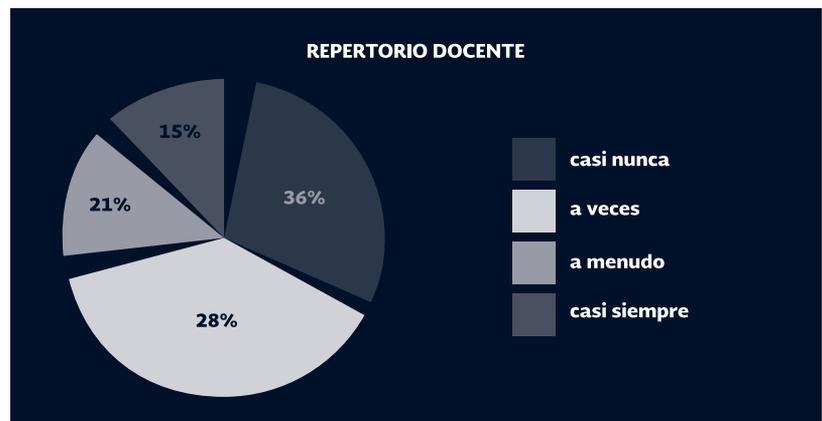


Los resultados indican que solo un 25 % de los estudiantes de la muestra consideran que existen límites claros y expectativas bien establecidas en las clases del área que se evaluaron. El 75 % opina lo contrario.

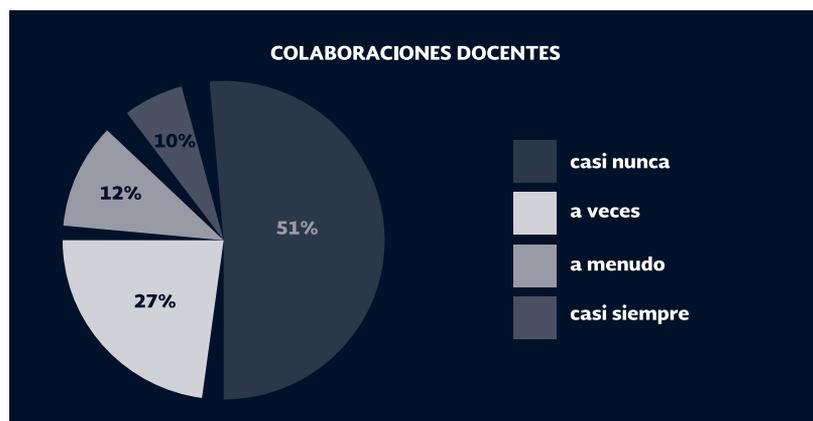


Gráfico 3. Planificar para enseñar

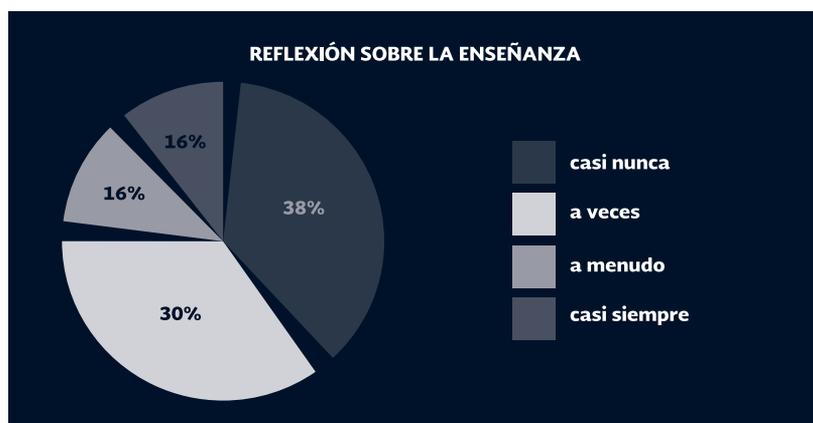
En este sentido, los resultados muestran que los estudiantes consideran la planificación como una característica presente en la mayoría de las instrumentaciones de sus maestros de Lengua y Literatura, en contraste con un 15 % que opina lo opuesto.

Gráfico 4. Repertorio docente

Los resultados en este sentido apuntan a que 36 % de los profesores ofrecen a sus estudiantes un buen repertorio docente. La mayoría, 64 % no posee este repertorio o simplemente no lo muestra en el desarrollo de sus clases.

Gráfico 5. Colaboración de docentes

Los estudiantes que participaron en la investigación opinan, en su mayoría, que los maestros del área no establecen relaciones de colaboración entre sí. Solo el 22 % de los estudiantes opina que sí existen estas relaciones entre sus profesores.

Gráfico 6. Reflexión sobre la enseñanza

Los resultados obtenidos de la aplicación de la escala de valoración indican que el 32 % de los estudiantes de la muestra opinan que sus profesores del área de Lenguaje realizan esta reflexión, mientras que el 68 % opinan que lo operan muy pocas veces o no lo hacen. El reconocimiento de que pocos profesores realizan una reflexión sobre su actuación docente apunta hacia otra necesidad, la de estimular procesos de investigación sobre la propia práctica docente que, eventualmente, se refleje en una mejora de la actuación en la enseñanza.

Cuestionario de identificación de secuencias didácticas.

Al igual que en el caso del instrumento anterior, en el cuestionario de identificación de secuencias didácticas es posible agrupar las respuestas obtenidas de los estudiantes de la muestra para ofrecer una lectura de conjunto y facilitar, de esta forma, la interpretación general de dichos resultados.

A continuación se presenta el concentrado de respuestas obtenidas a partir del instrumento que se diseñó para identificar el tipo de actividades desarrolladas en las clases del área de Lengua y Literatura y su secuenciación.

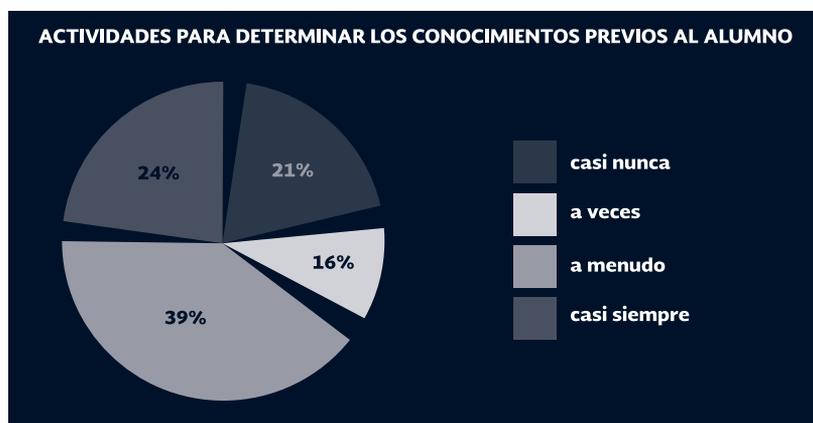
Tabla 2. Concentrado del Cuestionario de Identificación de Secuencias Didácticas

	Casi nunca	A veces	A menudo	Casi siempre	Total
Realiza actividades para determinar los conocimientos previos del alumno relacionados con la información de la nueva clase	46	34	83	51	214
Los contenidos de las actividades propuestas se formulan de forma que sean significativos y funcionales para los alumnos	25	38	90	61	214
Las actividades son adecuadas al nivel de desarrollo de los alumnos	26	94	30	64	214
Las actividades toman en cuenta las competencias actuales de los alumnos y favorecen su desarrollo con ayuda	35	98	72	9	214
Promueven la actividad mental de los alumnos para establecer relaciones entre conocimientos previos y nuevos	21	51	69	73	214
Fomentan actitudes favorables, motivadoras para el aprendizaje de nuevos contenidos	23	50	97	44	214
Son actividades que estimulan la autoestima y el autoconcepto en relación con los aprendizajes que se proponen	19	47	96	52	214
Son actividades que ayudan al alumno a ser cada vez más autónomo en sus aprendizajes	58	78	46	32	214
Total	253	490	583	386	1712



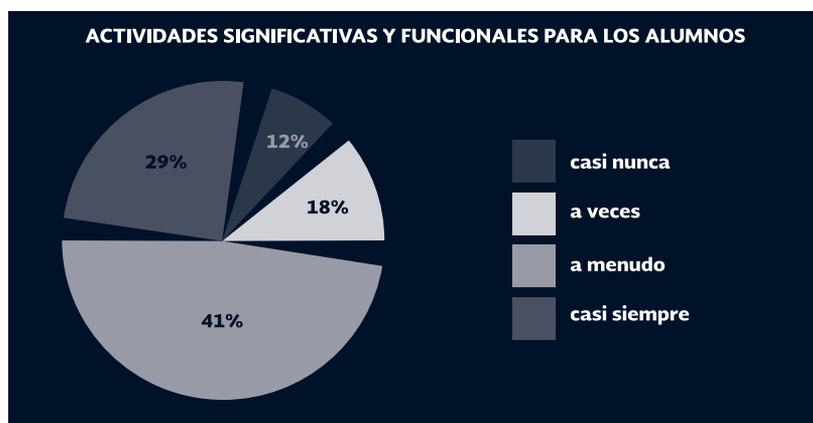
A continuación se presentan los resultados obtenidos por cada categoría analítica.

Gráfico 7. Actividades para determinar los conocimientos previos de los alumnos.



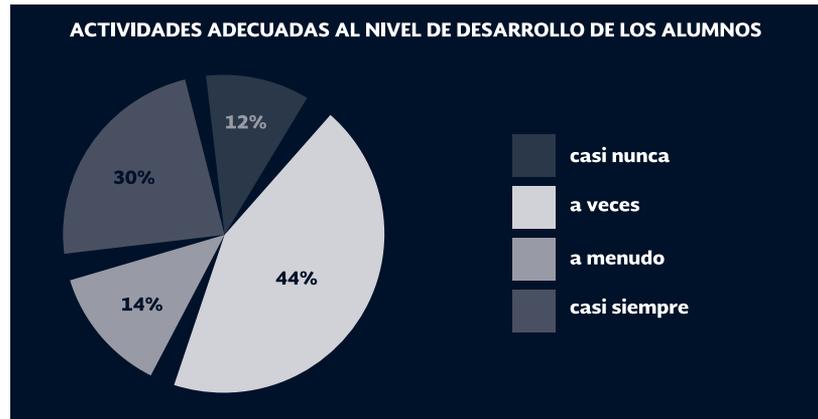
De acuerdo con la teoría constructivista, la información nueva es incorporada a esquemas de conocimiento previamente establecidos en el sujeto, lo que favorece el establecimiento de relaciones significativas entre ambas clases de información; de aquí que las actividades desarrolladas por el profesor, encaminadas al reconocimiento de los conocimientos previos de sus estudiantes, sean muy importantes en el proceso de enseñar y ocupen los primeros lugares en la secuencia didáctica de varios profesores.

Gráfico 8. Actividades significativas y funcionales para los alumnos



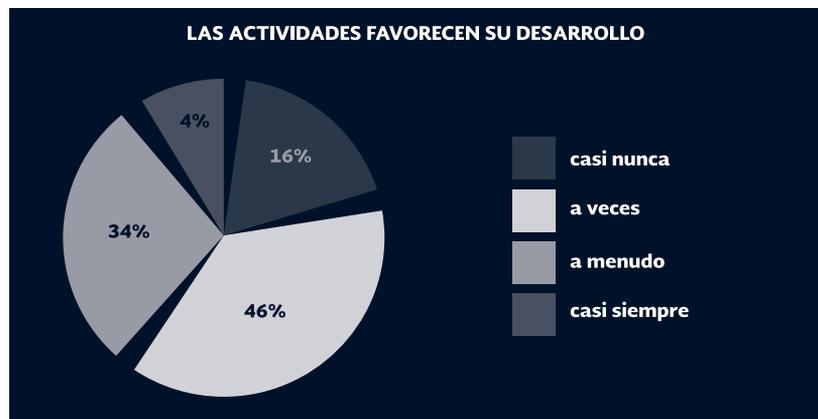
Una situación similar se observa en relación con el uso de actividades consideradas como significativas y funcionales por los estudiantes. El 70 % de quienes resolvieron el instrumento opinan que, en las clases del área que se investiga, los profesores desarrollan y proponen actividades que les parecen significativas y útiles.

Gráfico 9. Actividades adecuadas al nivel de desarrollo de los alumnos



La situación en relación con esta categoría parece ser más equilibrada. Las opiniones están divididas aunque con predominio de aquellos quienes opinan que, los profesores del área investigada, no toman en cuenta el nivel de desarrollo de sus estudiantes al momento de diseñar y desarrollar actividades didácticas. Un 56% de los sujetos opina en este sentido. El 44 % restante considera que, en estas actividades, sí se toma en cuenta el nivel de desarrollo de los estudiantes.

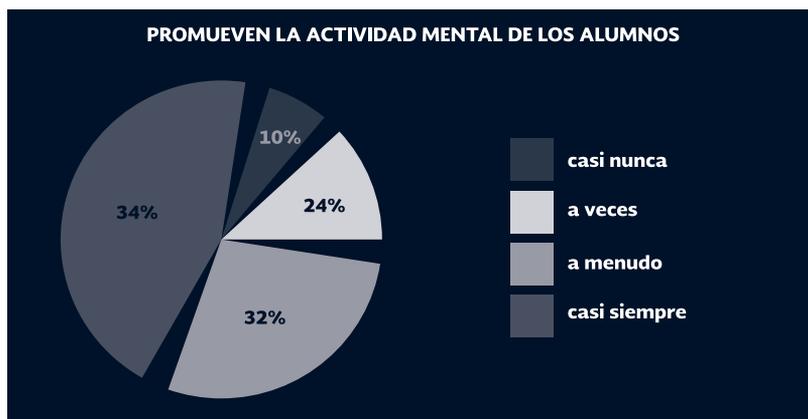
Gráfico 10. Cómo favorecen las actividades



Las actividades empleadas por los profesores en las clases de Lengua y Literatura son consideradas, por la mayor parte de los estudiantes, sin relación con el proceso de desarrollo cognitivo o emocional de estos.

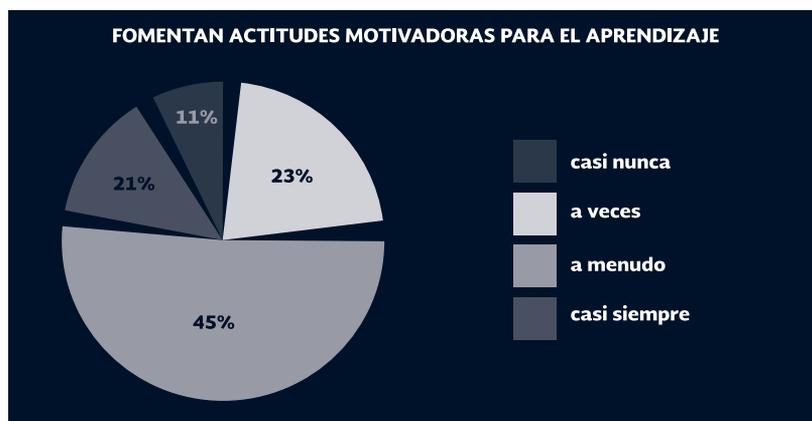
El 62 % de las respuestas obtenidas apunta a el sentido de esta falta de relación, mientras que el 38 % de los alumnos de la muestra opinan que sí encuentran dicha relación.

Gráfico 11. Promueven la actividad mental de los alumnos



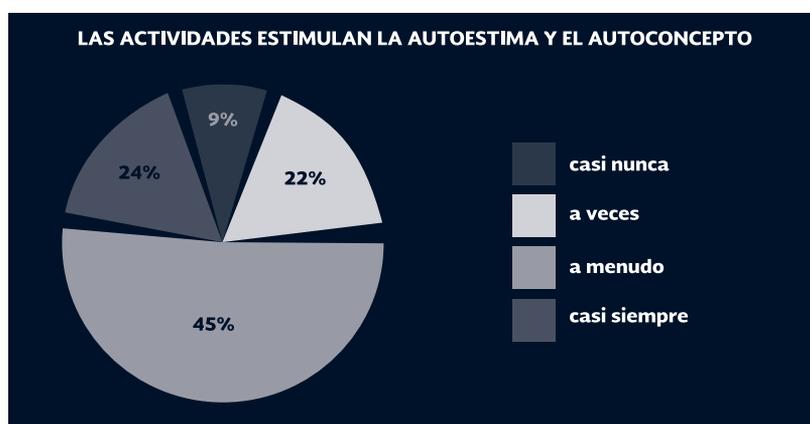
El 66 % de los estudiantes opinan que las actividades propuestas representan conflictos de naturaleza cognitiva o emocional que promueven la necesidad de establecer relaciones entre los nuevos contenidos y los contenidos previos, además promueven la actividad mental en las clases de Lengua y Literatura.

Gráfico 12. Fomentan actitudes motivadoras para el aprendizaje



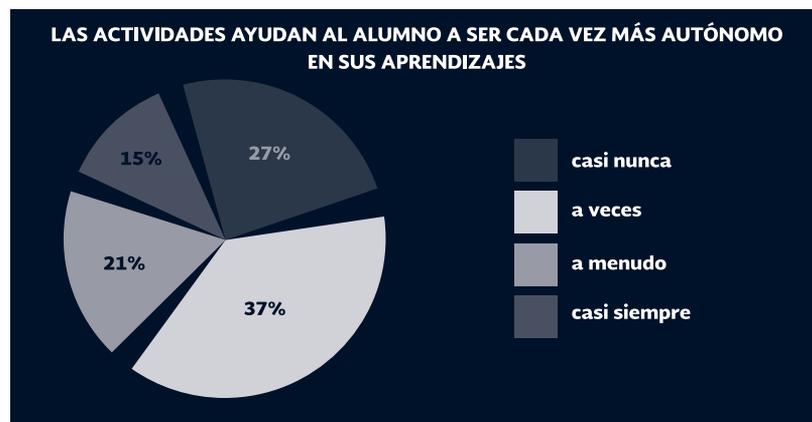
La segunda condición del aprendizaje significativo consiste en la promoción de actitudes favorables hacia el proceso de aprender por parte de los alumnos. En este sentido, el profesor que desea favorecer la construcción de este tipo de aprendizajes, diseña y emplea actividades que son motivadoras del aprendizaje de nuevos contenidos. El 34 % de los estudiantes participantes en la investigación consideraron que las actividades de las asignaturas que se analizaron, difícilmente los motivaban para lograr su involucramiento. Por el contrario, el 66 % de los sujetos consideraron a las actividades propuestas como acciones que motivaron una actitud favorable hacia la incorporación de nuevos contenidos relacionados con el Lenguaje y la Literatura.

Gráfico 13. Las actividades estimulan la autoestima y el autoconcepto



El componente emocional del aprendizaje es un factor de fundamental importancia. Se espera que la enseñanza eficaz tome en cuenta este factor, diseñe y proponga actividades que estimulen la autoestima y el autoconcepto en relación con los aprendizajes que se proponen. Para favorecer este aspecto, las actividades deben considerar intercambios frecuentes entre profesor y alumnos de forma que los sentimientos, las valoraciones propias y de los otros, las expectativas y otro tipo de intercambios, se reconozcan y se expresen libremente. La mayor parte de las respuestas obtenidas en esta categoría, el 69 %, apunta al sentido de que, las actividades desarrolladas, sí logran este propósito. El 31 % restante opina lo contrario.

Gráfico 14. Las actividades ayudan al alumno a ser cada vez más autónomo en sus aprendizajes



En el proceso de aprendizaje significativo y de acuerdo con la perspectiva constructivista, las acciones que realiza el alumno de forma independiente son muy importantes. Si bien puede considerarse este como un proceso de co-construcción, el hecho es que el protagonista del proceso es el estudiante. En este sentido, las secuencias didácticas exitosas incorporan actividades que ayudan al alumno a adquirir habilidades relacionadas con el aprender a aprender, que le permiten ser cada vez más autónomo en sus aprendizajes. Los resultados obtenidos apuntan hacia la consideración de que las actividades desarrolladas por los profesores de esta área difícilmente van encaminadas a lograr este propósito, por el contrario, estos profesores siguen asumiendo un papel protagónico en la enseñanza. Solo el 36 % de las opiniones se encauzan al sentido de que tales actividades, sí desarrollan habilidades de aprendizaje autorregulado mientras que el 64 % restante opina lo contrario.

En resumen, y en términos globales, puede inferirse que la valoración realizada por los estudiantes, quienes participaron en la investigación sobre las secuencias didácticas empleadas por sus profesores de las asignaturas del área de Lengua y Literatura, indica que las actividades desarrolladas por el profesorado en su conjunto se encaminan a determinar los conocimientos previos de los estudiantes, sobre todo, aquellos que están estrechamente ligados con la información de la nueva clase. Así mismo, son actividades cuyos contenidos se han formulado, de tal manera, que resulten significativos y útiles para los alumnos.

De acuerdo con la opinión de los estudiantes, sus profesores desarrollan actividades que promueven su actividad mental y los estimulan a establecer vínculos entre los conocimientos previos y los nuevos, si-



multáneamente, fomentan actitudes favorables en cuanto se sienten motivados para el aprendizaje de nuevos contenidos.

En este mismo sentido, los sujetos encuestados opinan que las actividades propuestas por sus profesores estimulan su autoestima y su autoconcepto, en relación con los contenidos de las asignaturas de los que deben apropiarse.

No obstante, en esta misma valoración destaca la opinión de los estudiantes en el sentido de que, las actividades instrumentadas en las clases de Lengua y Literatura, no correspondían al nivel de desarrollo cognitivo y emocional de los alumnos ni tampoco partían del reconocimiento de las competencias presentes en ellos para facilitarles el progreso y promoción en su zona de desarrollo próximo.

Finalmente, los jóvenes encuestados consideraron que las actividades realizadas no estimularon el desarrollo de habilidades de autoaprendizaje o aprendizaje autónomo, sino que se centraron, en lo general, en el protagonismo del docente.

Guía de observación del desempeño docente

Como se indicó en el capítulo de metodología, para este estudio se empleó también una guía de observación de la actuación de los docentes quienes aceptaron participar en el mismo. Esta guía se diseñó con base en las orientaciones de los sistemas de observación categorial propuestas por Zabala (2002). Se presenta a continuación el concentrado de frecuencias registrado por cada profesor participante, e inmediatamente después, los comentarios de interpretación de los datos registrados.



Tabla 3. Concentrado de observaciones a los profesores

CATEGORÍA DE OBSERVACIÓN	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	Prom
Conocimientos previos	5	4	7	5	5	3	7	5.1
Significatividad y funcionalidad de los nuevos contenidos	5	5	6	4	3	5	5	4.7
Nivel de desarrollo	2	2	3	2	2	1	4	2.2
Zona de desarrollo próximo	3	2	4	3	3	2	4	3.0
Conflicto cognitivo y actividad mental	4	3	3	5	3	4	5	3.8
Actitud favorable	5	5	7	4	5	5	5	5.1
Autoestima y autoconcepto	2	2	3	2	4	2	1	2.2
Aprender a aprender	2	3	2	4	3	1	3	2.5

Fuente: Elaboración propia con los datos obtenidos de la observación directa a profesores.

A partir de los datos obtenidos a través de la técnica de observación sistemática, se puede declarar que en general, el profesorado que participó en la investigación desarrolla actividades didácticas que persiguen identificar y reconocer los conocimientos que sobre la temática de la asignatura que imparten, tienen sus estudiantes. Esta situación expresa una preocupación de parte de los docentes sobre las mejores formas de llevar a sus alumnos a construir aprendizajes significativos y que les resulten útiles en su vida cotidiana. Los puntajes promedio, obtenidos por los maestros que fueron observados, indican que las actividades dirigidas a estos dos propósitos estuvieron presentes en más de la mitad de las sesiones observadas.

Una situación similar se presenta en relación con el desarrollo de actividades que promueven actitudes de colaboración, compromiso con la tarea y motivación hacia el aprendizaje. La observación indica que los profesores utilizan este tipo de actividades en la mayor parte de las sesiones de trabajo observadas.

Cabe destacar que, en lo que respecta a las tres categorías que han sido presentadas, al realizar la comparación con los resultados obtenidos en el instrumento aplicado a los estudiantes, se observan coincidencias entre ambos. Estas tres categorías indican que tanto en la opinión de los estudiantes participantes como en la percepción de los observadores, se realizan actividades didácticas secuenciadas que conducen a resultados satisfactorios.



Por otro lado, también se encontró coincidencia en los resultados de ambos instrumentos en lo que respecta a las categorías “Nivel de Desarrollo”, “Zona de Desarrollo Próximo” y “Aprender a Aprender”. Los profesores participantes no instrumentan actividades, en cantidad suficiente, para lograr desarrollar habilidades de autoaprendizaje y tampoco para vincularse con las competencias ya presentes en sus estudiantes, a partir del reconocimiento del nivel de desarrollo en el que se encuentran. En estas tres categorías, las opiniones obtenidas de los alumnos coinciden con las observaciones hechas.

En lo que se refiere a las dos categorías restantes, las observaciones realizadas indican que los profesores del área de Lengua y Literatura, en general, no desarrollan actividades didácticas promotoras de conflictos cognitivos y, por tanto, de desarrollo del pensamiento en sus estudiantes ni tampoco ejecutan actividades que estimulen el autoconcepto o la autoestima de los estudiantes con la frecuencia que sería deseable, contrario a la opinión de los estudiantes participantes en esta investigación.

Conclusiones

1. El desarrollo de la investigación expone la gran necesidad que existe en los círculos académicos, concretamente entre los profesores, de nutrirse con los resultados de la investigación educativa.
2. La temática abordada en este trabajo ha mostrado una gran complejidad, de tal manera, que es necesaria la realización de otras investigaciones sobre el mismo tema objeto.
3. Como tema objeto de estudio, las secuencias didácticas requieren una aproximación investigativa desde otras perspectivas teóricas, con la finalidad de que se enriquezca el conocimiento que se está construyendo en torno a dicho tema.
4. Los datos recabados en esta investigación apuntan a establecer con claridad que no existe una única secuencia didáctica efectiva en las clases de Lengua y Literatura de las escuelas secundarias y bachilleratos de la entidad.
5. Indudablemente, las secuencias didácticas desarrolladas por los profesores reciben la influencia del contexto en el que se presentan.
6. Existe un contraste importante entre las opiniones que los estudiantes expresan sobre el conjunto de condiciones de las clases de Lengua



y Literatura que cursan y las actividades didácticas identificadas, por estos mismos estudiantes, como presentes en las clases diarias.

7. El conjunto de observaciones realizadas sobre el desempeño de los profesores coincide, en lo general, con las respuestas de los estudiantes sobre las secuencias didácticas efectivamente desarrolladas por tales profesores.

8. Es necesario que los profesores se interesen por evaluar su propio desempeño. La cultura de la evaluación permanente del docente es una de las vías que contribuye a elevar la calidad de la educación en las escuelas de la entidad.

Las secuencias didácticas son un elemento estratégico para la consecución de las intenciones educativas fijadas al principio del proceso de enseñanza. A través de ellas, es posible generar inferencias en torno a diversas dimensiones del proceso desarrollado por los profesores. El conocimiento generado por tales efectos fortalece, en las manos de los profesores y profesoras, los instrumentos que les permitan conectar acciones que posibiliten mejoras importantes de su actuación en las aulas.

En este sentido, la identificación de las fases de una secuencia didáctica, las actividades que la conforman y las relaciones que se establecen entre ellas, sirven para comprender el valor educativo que ostentan, las razones que las justifican y la necesidad de introducir cambios o actividades nuevas que la mejoren. Al mismo tiempo, revelan información clave sobre el nivel de eficiencia que se logra al diseñar instrumentar estas secuencias que facilita la respuesta a la pregunta de, si son apropiadas y cuáles son los argumentos que permiten tal valoración y evaluación (Zabala, 2002).



Referencias

- Avrahami, J. et al. (agosto, 1997), Teaching by Examples: Implications for the Process of Category Acquisition. *The quarterly journal of experimental psychology*. vol. 50A, núm.3. pp.586-606.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Butler, F. (2003). Fraction instruction for students with mathematics disabilities: comparing two teaching sequences. *Learning disabilities research and practice*, vol. 18, núm. 2, pp.99-111.
- Buty, C., Tiberghien, A. y Lé-Marcehal, J. (2004). Learning hypotheses and an associated tool to design and to analyse teaching-learning sequences. *International journal of science education*, vol. 26, núm. 5, pp.579-604.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Hernández, R. (2007). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Labarrere, G. y Valdivia, G. (1988). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vygotski, L. (1998). *Pensamiento y lenguaje*, La Habana: Pueblo y Educación.
- Wittrock, M. (1990). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. España: Paidós.
- Zabala, A. (2002). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Grao.
- Zarzar, C. (1995). *Temas de didáctica*. México: Patria.

