

Así, no hay “recetas únicas”, sino que los alumnos deben desarrollar su propio estilo a partir de sus habilidades. Obviamente, la colaboración del profesor es fundamental para el logro de resultados; él orienta y asesora el trabajo de los alumnos; “corrige” el proceso, no el producto. Aquí importa más mejorar los hábitos de composición de los alumnos que corregir los errores gramaticales. Por tanto, al asesorar se supera el marco lingüístico y se llega a campos psicológicos que tienen que ver con la forma de pensar, la creatividad, etc.

Finalmente, como puede apreciarse, son enormes las diferencias entre este enfoque y los anteriores, sobre todo por el énfasis en el proceso de composición y no en el producto. (c.f.r. Cassany, 1990: 71-75)

Algunos elementos de este enfoque pueden encontrarse aplicados en el curso y libro de Expresión Oral, desarrollado por la Dra. Eileen McEntee (1986) especialmente para el ITESM. Si bien dicho material está diseñado para desarrollar en los alumnos habilidades de comunicación oral, contempla una vasta información y un Manual de ejercicios (1993) que cubren el área de redacción de discursos. A nuestro juicio, McEntee proporciona sobre todo estrategias de composición basadas en este enfoque de procesos y sus libros ofrecen algunos modelos, técnicas y recursos para lograrlo.

3.4.4 Enfoque basado en el contenido

Este es el más nuevo de los enfoques que conocemos (1980) y al igual que el anterior también se desarrolló en Estados Unidos a través del movimiento conocido como “writing across the curriculum” (escribir a través del curriculum), que se presenta en Norteamérica en dos niveles paralelos: las universidades, y las escuelas básicas y medias. La metodología se genera a partir de las siguientes consideraciones:

1º Los textos que escriben los alumnos en la escuela obedecen

casi siempre a exigencias de la misma. Por lo tanto su propósito es mostrar conocimientos o exponer resultados de alguna investigación; en ellos se utiliza lenguaje técnico o especializado y regularmente tienen como destinatario al profesor.

2º Como la necesidad de expresión escrita nace del interés u obligación por terminar una carrera, se busca que los alumnos escriban sobre temas relacionados con las materias de su propio plan de estudios.

3º Debido a la misma determinante anterior, los alumnos desarrollan otras habilidades y destrezas lingüísticas como la lectura, la expresión oral, la elaboración de esquemas, resúmenes, etc.

A nivel universitario este enfoque se centra en la enseñanza de habilidades lingüísticas académicas. En el caso particular del nivel medio y básico, donde concretamente se gesta este movimiento pedagógico llamado “escritura a través del curriculum”, la tendencia es que la escritura rebase los límites de la clase dedicada al lenguaje.

Desde este enfoque se busca que los alumnos escriban sobre temas de historia, matemáticas o biología, con un doble fin: que aprendan sobre la materia y que mejoren su expresión. Por lo tanto, con los ejercicios escritos se evalúa la habilidad y los conocimientos sobre el tema.

Este enfoque enfatiza en el contenido y no en la forma, le interesa la claridad de las ideas, la originalidad, el desarrollo de argumentos sólidos, etc. Los temas sobre los que se trabaja provienen de alguna asignatura y no de la experiencia personal. Lógicamente para escribir acerca de ellos el primer paso consiste en que los alumnos se adentren en el estudio de un aspecto en particular, lo comenten, lo discutan, esquematicen la información (esto les permite desarrollar otras habilidades verbales) y como segundo paso, que organicen sus ideas para escribir el texto. Como puede observarse, los ejercicios realizados son muy globales y requieren una programación compleja

para responder adecuadamente a los objetivos buscados. (cfr. Cassany, 1990: 75-80)

Si bien este enfoque se desarrolla en Estados Unidos, en México, concretamente en algunos colegios religiosos manejados por monjas, ésta ha sido -de algún modo- su forma de trabajo durante años. En la investigación desarrollada por Margaret Marshall (1993) ella alude a una metodología del Colegio Labastida de Monterrey, que bien podría tener cabida en este modelo. En forma específica Marshall se refiere a la ortografía de las egresadas de esa institución, quienes a su juicio se distinguen por contar en general con una “formación” sólida en el área, gracias a que las monjas en cierta manera utilizan el enfoque de escribir a través del curriculum como parte de la formación de las niñas.

A manera de corolario respecto a los enfoques puede decirse que la expresión escrita comprende el conocimiento de las reglas gramaticales, la definición de un propósito comunicativo, el dominio del proceso de redacción y un contenido acorde con las necesidades del emisor y el receptor del mensaje.

Los últimos enfoques presentados sin duda son propuestas creativas, innovadoras, pero desafortunadamente poco conocidas en nuestro medio, al menos en los niveles escolares básico y medio. Respecto a las preparatorias y la universidad, además de los casos mencionados (ITESM), es probable que ya se trabaje con alguno de estos enfoques o con otros; sin embargo, mientras no se aborden a todo lo largo y ancho de una institución, sea empresarial, escolar o de cualquier índole; mientras el contexto no contribuya a modificar las actitudes y valores de la gente hacia la lengua escrita, el cambio no será completo.

3.5 LENGUA ESCRITA, NORMATIVIDAD Y COMPETENCIA

Si como afirman algunos investigadores, la enseñanza de la gramática por la gramática no tiene efecto positivo sobre las habilidades verbales básicas (leer-escribir; hablar-escuchar) ¿será necesario conocer esas reglas para escribir?

La respuesta es un sí rotundo. El lenguaje escrito es un convención y posee sus propias reglas (gramática, sintaxis y ortografía). Ciertamente es, como dice el investigador Luis F. Lara, que “la escritura es tan ajena a la lengua como el vestido a nuestros cuerpos”. (1986: 84). La lengua es natural al hombre, en tanto que la escritura es un invento posterior que sirve para registrar la lengua, pero sin las normas la comunicación sería desastrosa o simplemente no ocurriría. “Todo en la vida es norma. -dice Vivaldi- Desde el hombre hasta el mineral, todo lo que existe está sometido a un orden. La anarquía no conduce a nada: esteriliza”.(1977: 14)

Luis F. Lara afirma que así como en filosofía hay una distinción corriente entre lo que pertenece a la esfera del ser y a la del deber ser, lo mismo sucede con la lengua y la escritura. En la primera esfera se halla lo que existe y es tal como es, por ejemplo: el ser humano es de una manera, el lenguaje es natural al hombre; en cambio lo que pertenece a la esfera del deber tiene una naturaleza diferente, proviene de la sociedad, y la escritura pertenece al campo del deber ser.

Las normas son convenciones sociales, reglas que guían un comportamiento y Lara distingue dos clases de normas para la escritura: normas constitutivas que establecen el sistema de escritura, y normas regulativas, que fijan la representación simbólica de las letras (ortografía).

Desafortunadamente para muchos, el lenguaje escrito tiene exigencias que no posee el lenguaje oral, es decir, al escribir se deben acatar ciertas reglas impuestas por la gramática, que no es otra cosa

más que un código de normas. Claro, si esa Gramática -arte de hablar y escribir correctamente- se ve como “verdugo del hombre”, “ciencia creada para tortura de la inteligencia”, como la consideraba Erasmo, según lo refiere Avelino Herrera (1969: 9), definitivamente será un obstáculo para el conocimiento racional del lenguaje. “La gramática servida en frío, indigesta; aplicada como condimento del lenguaje, es muy útil”. (Ibid: 21)

Con todo, una cosa es la Gramática y otra los usos del lenguaje; éstos se refieren a los conocimientos que consciente o inconscientemente posee el usuario sobre la lengua. Quien domina los usos tiene ciertos conocimientos de gramática, es competente para comunicarse; en cambio quien sabe gramática solamente conoce una parte reducida de los usos y eso no le sirve mucho para escribir. Lo anterior equivaldría a lo que Chomsky distingue como competencia gramatical y competencia pragmática:

“...la competencia gramatical la constituye un sistema de reglas que generan y relacionan ciertas representaciones mentales, en particular representaciones de forma y significado...Además, estas reglas operan de acuerdo con ciertos principios generales”. (1980:99)

“...la segunda se restringe al conocimiento de las condiciones y manera del uso apropiado, de conformidad con varios propósitos”. (1980: 235)

Refiriéndose también a Chomsky y a los conceptos de competencia y actuación (competencia pragmática), Daniel Cassany (1991) cita a Krashan (1984), quien maneja la competencia como código escrito (saber), y la actuación como el conjunto de estrategias comunicativas que utilizan los escritores al producir un escrito (saber hacer). Por lo tanto, para Cassany, un “buen escritor” es aquél que domina los dos aspectos, y a partir de la distinción anterior elabora una interesante clasificación de escritores con base en las deficiencias que presentan sus escritos.

1. Ausencia total o parcial del código escrito (reglas, gramática, ortografía).
2. Procesos deficientes de composición de un texto (actuación).

Uniendo estos dos aspectos establece una tipología de escritores:

	A	B	C	D
	ESCRITOR COMPETENTE	ESCRITOR SIN CODIGO	ESCRITOR BLOQUEADO	ESCRITOR NO INICIADO
ADQUISICION DEL CODIGO (competencia)	+	-	+	-
PROCESO DE COMPOSICION (actuación)	+	+	-	-

Desarrollado a partir de Krashan (1984) (Cassany, 1991:20)

El escritor competente (A) ha adquirido satisfactoriamente el código y además ha desarrollado procesos eficientes de composición.

El escritor sin código (B) es un caso raro, domina las estrategias de composición pero no ha adquirido el código. (Esta categoría nos parece rara, ¿cómo posee estrategias y no el código?)

El escritor bloqueado (C) es bastante común; posee el código, pero tiene problemas para escribir. No ha desarrollado estrategias para la composición.

El escritor no iniciado (D) no domina ni el código ni las estrategias y difícilmente producirá algún texto coherente.

Cierto, desarrollar un escrito coherente y comunicarse a través de él no es fácil. Por un lado el código es complejo, posee muchas convenciones (ortografía, puntuación, mayúsculas, etc.); por otro, el ejercicio de la escritura requiere imaginar a un interlocutor ausente, calcular sus reacciones y la posibilidad de que comprenda nuestro texto. Sin embargo es posible aprender a escribir y a comunicarse por escrito si se desarrollan estrategias adecuada para hacerlo y se mejora el manejo del código, a fin de lograr una comunicación más

efectiva y por ende de calidad.

La ortografía y la gramática preservan y mantienen la unidad del español escrito, aunque como explica Raúl Avila, (1986) “la calidad de la redacción nada tiene que ver con la ortografía”. Y esto no es una contradicción a todo lo expuesto anteriormente, pues si bien la ortografía al fijar la escritura de una palabra contribuye a evitar confusiones de significado entre tantas voces de nuestra lengua que son homófonas, los errores cometidos en su contra son fáciles de corregir, basta con tener a la mano un diccionario. En cambio la oscuridad en las ideas y la mala organización de las mismas afectan en lo profundo al escrito y esto ni diez diccionarios lo corrigen. Avila, citando a Julio Casares (que fue miembro de la Academia Española), dice:

“... ‘la corrección ortográfica es una manifestación externa y secundaria del conocimiento y dominio del idioma’. Por eso consideraba exagerada la actitud de extrema sensibilidad ante los errores ortográficos, frente a la tolerancia en cuestiones de sintaxis o de léxico. Se toleran las construcciones mal hechas, ambiguas o extranjerizantes y, en cambio, los lectores saltan ante las faltas de ortografía...”
(1986: 17)

Ser competente para escribir exige conocer el código, lo necesario para evitar confusiones, pero ese conocimiento debe ser racional, vivo y flexible como la misma naturaleza humana; después de todo el lenguaje no es estático sino dinámico y aunque la normatividad es inevitable para escribir correctamente, “la redacción exige un largo camino que ni yo termino ni terminaré de recorrer”, dice Raúl Avila y coincidimos totalmente con él.

Por último, si todo este debate sobre la normatividad se trasladara al ámbito de la calidad se encontraría que ésta al igual que la lengua se rige por normas, las cuales fijan y contribuyen a estandarizar los requisitos de calidad de un producto o servicio. Además, conviene recordar que la calidad de un escrito es juzgada por el receptor del texto (consumidor-lector) y no por el emisor

(proveedor-escritor), aunque indiscutiblemente la competencia de éste último determina en gran parte la efectividad de la comunicación.

3.6 EL PROCESO DE COMUNICACION ESCRITA

Comunicarse por escrito, presentar un informe o un trabajo significa para muchas personas desarrollar una actividad desagradable y si pueden evitarlo lo hacen. Lo que sucede con ellas es que conocen el código pero no dominan los usos; es decir, no saben utilizar ese código para situaciones concretas, lo cual hace suponer que tampoco poseen estrategias de redacción. Es más, como dice María Serafini, consideran la redacción como “objeto misterioso”. (1985)

Redactar, etimológicamente significa compilar o poner en orden: “expresar por escrito los pensamientos o conocimientos ordenados con anterioridad”, y redactar bien es “construir la frase con exactitud, originalidad, concisión y claridad” (Vivaldi Martín, 1977: 14). A estas definiciones podría agregarse la de redactar con calidad que de acuerdo con el significado de calidad sería: producir un escrito que cumpla o supere los requisitos y las expectativas del cliente, cualquiera que éste sea.

Para tal efecto, lo que llamaremos redacción de calidad exige por parte del emisor, que genere su escrito a partir de las necesidades de su cliente, no de las suyas. Muchas veces los escritores se olvidan que una cosa es expresar y otra comunicar, de acuerdo con la teoría desarrollada por Linda Flower (1980), (citada por Cassany 1991). Para ella expresarse es escribir una “prosa personal” cuyo destinatario es el mismo emisor, la estructura del texto refleja el proceso de descubrimiento del tema por parte del autor y el lenguaje contiene palabras con significados “personales” para el escritor.

La comunicación escrita o “prosa del lector” se da cuando se piensa en el otro -receptor- y se pone todo el esfuerzo para lograr la

comunicación; el escrito tiene una estructura basada en el propósito del autor, y el léxico así como las estructuras sintácticas son compartidas por ambos, emisor y receptor. (Cassany1991)

Si comunicar significa “hacer partícipe a otro de lo que uno tiene”, el acto de comunicarse, tanto en forma oral como escrita, implica la existencia de emisor, receptor, canal, mensaje, ruido, etc, y la fuente debe adaptarse a su receptor y usar el código con eficacia para reducir las interferencias o ruido.

La comunicación por tanto es un proceso, y aunque la redacción si se le ve como producto es estática, su realización demanda un cuidadoso proceso de composición por parte del escritor. Así, escribir también es un proceso y la producción de un escrito bien logrado es el resultado de un trabajo largo y bien planeado que requiere mucho esfuerzo. Hay que trazarse un plan, reunir ideas para organizar mentalmente lo que se quiere decir, relacionar el pensamiento con las palabras, escribir, revisar lo escrito, corregirlo, ajustarlo y volver a escribir. Exactamente como ocurre en el ciclo **Planear-Hacer-Verificar-Ajustar** de la calidad, mencionado en el apartado referente al C.T.C. (Control Total de Calidad).

Pockett y Laster (1984), citados por Daniel Cassany dicen:

“El proceso (de escribir) es muy parecido al que utiliza un niño para jugar con un juego de construcción. Como sabe lo que quiere construir, añade y retoca las piezas hasta que corrige exactamente la forma que tiene en el pensamiento” .
(Cassany, 1991: 101)

El problema con muchos “escritores” es que no saben “lo que quieren construir” y el acto de escribir les parece una actividad enfadosa. En cambio los escritores competentes identifican a su destinatario, determinan la finalidad del texto, la extensión y hasta el papel de quien escribe. Además poseen estrategias que usan para escribir, como los esquemas, los borradores, la lectura y otros.

Daniel Cassany (1991) ha reunido evidencias de investigaciones

experimentales en las que se analizan los comportamientos de escritores competentes, mientras escriben. Estos trabajos revelan las estrategias para escribir que se mencionan a continuación:

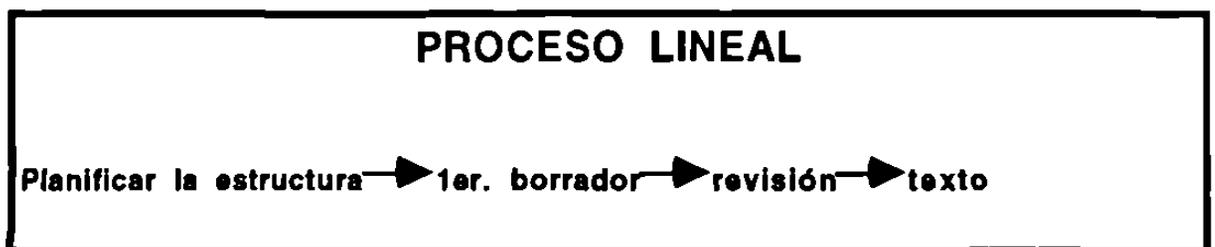
1º Conciencia del lector para seleccionar el lenguaje adecuado a su nivel, el tono y el registro del escrito (determinado por el tema, el propósito del emisor y la relación -formal/informal- entre los interlocutores).

2º Planificación (concepción de la estructura). Se refiere a que los escritores competentes hacen un esquema-bosquejo previo, buscan información, toman notas, piensan antes de empezar a escribir y son flexibles para modificar lo escrito.

3º Relectura. Los buenos escritores se detienen y releen los fragmentos redactados para mantener el sentido global del escrito, y para planificar lo que escribirán a continuación.

4º Corrección. Los buenos escritores que realmente buscan comunicarse, revisan y retocan el texto, pero no sólo a nivel de forma, que impacta en la redacción superficial del escrito, sino que se van al contenido del texto, a las ideas y la ordenación de las mismas.

5º Rekursividad. Los escritores competentes no siempre usan un proceso de redacción lineal, sino que planifican, hacen un borrador, le añaden más ideas, reformulan lo escrito, elaboran un segundo borrador, le incorporan más ideas nuevas y así sucesivamente hasta que terminan el texto.



PROCESO RECURSIVO

Planificar

la estructura → 1er. borrador

+
Ideas nuevas

↓
reformular la estructura → 2º borrador

+
Ideas nuevas

↓
reformular la estructura → 3er borrador

etc.

(Cassany, 1991: 107)

Aparte de estas estrategias, el mismo autor habla de otras “microhabilidades complementarias” a las que denomina estrategias de apoyo, cuya función es ayudar a solucionar deficiencias de conocimiento que pueda tener el escritor, por ejemplo, problemas con la ortografía, la morfología o el léxico; o bien, dificultades en cuanto al desarrollo de ideas. Tales estrategias comprenden, entre otras: uso de diccionarios, manuales de gramática, uso de analogías, recursos memorísticos, resúmenes de textos, elaboración de esquemas, etc.

De esta manera, el proceso de escribir requiere desarrollar distintas estrategias a fin de conseguir un producto de calidad para el lector. Obviamente el proceso de aprender a escribir significa adquirir gradualmente la capacidad de hacerlo, como lo indica María Serafini. Por otra parte, considerar la comunicación escrita como un proceso permite comprender con mayor facilidad la posibilidad de extrapolar los principios básicos de la calidad para desatar procesos de mejora continua en la lengua escrita.

Como un complemento importante para este trabajo se incluyen

aquí teorías que más bien son modelos reunidos por Cassany (1991) sobre el proceso de composición. Las investigaciones en este campo son muy recientes y por lo mismo relevantes.

***MODELO DE ETAPAS, desarrollado por Rohman Gordon (1965)**

1a. etapa	2a. etapa	3a. etapa
pre-escribir_____	escribir_____	re-escribir.

(descubrimiento
del tema.)

***MODELO DE VAN DIJK (1983)**, (centrado en procesos mentales). A partir de algunos conceptos de lingüística textual y siguiendo la psicología cognitiva, elabora reglas para la codificación y decodificación de textos. Usa conceptos como macroestructuras y macrorreglas y según él, un escritor crea macroestructuras, que define como un conjunto de información ordenada en forma lógica, que elabora un individuo para procesar un texto.

En su modelo, el sujeto-escritor elabora un texto a partir de ideas o información que recuerda, las cuales reconstruye a partir de presuposiciones y luego las elabora de nuevo para producir un texto original. Obviamente las ideas no surgen de la nada, sino que son reelaboraciones de informaciones antiguas. Sí hay creatividad y originalidad, pero la principal fuente de información es el conocimiento del mundo por parte del escritor y su memoria.

***MODELO DE HABILIDADES ACADÉMICAS (May Shis, 1986)**. Tomando como base el modelo de Rohman (pre-escribir, escribir y revisar), ella parte de una serie de habilidades y estrategias que requieren los estudiantes norteamericanos para las exigencias de los textos académicos. Tales textos, a diferencia de otros escritos como cartas, notas, etc., no tienen una estructura fija, se redactan con límite

de tiempo, tratan de información que proviene de otros textos y utilizan un lenguaje especializado. Por lo tanto los jóvenes escritores requieren saber interpretar datos, relacionar información, sintetizar, clasificar...

* MODELO DE FLOWER Y HAYES (1980 y 81). Ellos presentan un modelo basado en procesos cognitivos, pues buena parte del proceso de composición ocurre en el cerebro del escritor, por lo tanto, es interno y no observable. Su modelo según Cassany (1991), consta de tres grandes unidades:

1) La situación de comunicación: incluye todos los elementos externos al escritor: tema, audiencia, canal, etc.

2) La memoria a largo plazo del escritor: se refiere al conocimiento sobre el tema, o sobre la audiencia, almacenado en el cerebro.

3) El proceso de escritura: formado a su vez por los procesos de planificar (generar ideas, organizarlas, formular objetivos), redactar y examinar.

Los cuatro modelos conciben la composición como un proceso complejo en el que no es suficiente con poner letras y signos para tener un mensaje, sino que requiere elaborar un significado global sobre el tema y hacerlo comprensible para el lector.

Antes de terminar este apartado cabría hacer la aclaración de que algunos autores como Hilda Basulto (1975) consideran la composición y la redacción como dos cosas distintas. Para ella la primera supone la creación libre de textos (poemas, cuentos y otros) y considera a la redacción como el dar forma escrita a un tema dado (cartas, informes). Otros autores piensan que la composición es el proceso interno que vive el escritor al desarrollar un texto cualquiera, y la redacción es el producto visible para el lector. Nosotros coincidimos con esta postura, composición y redacción son parte del mismo texto,

ambas constituyen el texto.

Finalmente pensamos que si la comunicación escrita se concibe como un proceso y se aprende a reconocer ese proceso, a tomarlo en cuenta y a controlarlo a la hora de escribir, se habrá iniciado el camino de la mejora continua para la lengua escrita.

4. MARCO PEDAGOGICO

4.1 LA EDUCACION DE ADULTOS. ¿FORMACION O CAPACITACION?

Las condiciones del mundo actual, la explosión científica y técnica y las constantes transformaciones que afectan todos los campos donde se desarrolla la actividad del hombre, de algún modo han provocado un aumento en las exigencias intelectuales de los oficios y una mayor movilidad de las personas. Tal situación ha originado el desarrollo de acciones pedagógicas destinadas por una parte a prevenir o reducir la obsolescencia de los conocimientos (en quienes hayan pasado por procesos de educación formal), y por otra, a contribuir en la formación de individuos plenos, acordes con esas exigencias. Este es el marco donde emerge la llamada educación de adultos.

Existen diferentes orientaciones en esta dimensión educativa: alfabetización, información y desarrollo cultural y personal, etc. ; pero en general,

“...se designa con el nombre de educación de adultos a los procesos organizados de educación formal y/o no formal gracias a los cuales, las personas consideradas adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas y profesionales, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y en su participación en un desarrollo socioeconómico equilibrado de su grupo social y de la comunidad a la que pertenecen”. (Adame, Lamadrid, et. al., 1990: 4)

En el contexto de este trabajo, no interesa revisar las modalidades de educación de adultos enfocadas a contenidos propios de la escuela formal (alfabetización), ni aquellos que conciernen a temas relacionados con la vida familiar o social. Aquí se busca identificar la educación de adultos con la formación permanente e

integral de un individuo. Es decir, aquélla que permite a los sujetos enriquecer su conocimiento del mundo y de las cosas e incorporar a su diario vivir ese conocimiento, de tal manera que lo conduzca a ser un participante activo y a la vez modificador de sus circunstancias.

La capacitación está contenida en el ámbito de la educación de adultos. Una manera de definirla es a través de las diferentes denominaciones que recibe pues es muy frecuente la tendencia a utilizar en forma indistinta los términos adiestramiento, capacitación, entrenamiento, formación o desarrollo. Los programas de capacitación en las empresas destacan el aprendizaje de conocimientos y el logro de capacidades necesarias para alcanzar y mantener un nivel aceptable de desempeño. En este sentido, la capacitación se entiende como un “adiestramiento” en alguna técnica o manualidad en la cual no se tiene conocimientos o éstos no son suficientes o satisfactorios. De hecho, la regulación de esta “capacitación” la establece la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, la cual determina además su carácter obligatorio.

El término desarrollo o formación, en cambio, alude más a la superación y mejoramiento de la gente como miembros de la organización y como seres humanos. Va más de acuerdo con la moderna concepción de educación como proceso permanente, en el que el sujeto aprende cómo aprender.

Conviene aclarar que aquí no se trata de suprimir la palabra “capacitación”, sino simplemente de relacionarla más con la formación y por supuesto, de ningún modo identificarla con el adiestramiento, limitado a la esfera de los aspectos técnicos (destrezas), o peor aún, con el entrenamiento, más adecuado para cuestiones físicas.

La formación y capacitación de adultos en las instituciones es una necesidad fundamental en este mundo de cambios constantes. Las personas deben aprender nuevas habilidades, adaptarse a nuevas situaciones, en suma, crecer; de ahí que las acciones encaminadas a

“desatar” estos procesos deben integrarse a la planeación a corto y a largo plazo.

La educación del hombre se considera como preocupación de cualquier grupo social. Sin embargo, no pueden pretenderse acciones pedagógicas de ningún tipo si antes no se toman en cuenta los aspectos más relevantes que caracterizan al adulto, sujeto del proceso de enseñanza-aprendizaje, y son, entre otras:

- *Está en plenitud de sus capacidades psico-físicas
- *Está en constante crecimiento psicológico e intelectual
- *Posee una amplia experiencia vital
- *Tiene una visión más acabada del hombre y del mundo
- *Estudia por propia decisión
- *Tiene más atención y concentración
- *Vive por lo general inmerso en una red de ideologías y prejuicios.

Por otra parte, las características de su aprendizaje no son iguales a las de los niños en edad escolar, e inciden directamente en las condiciones generales de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se vea involucrado el adulto, por lo tanto es necesario considerar que:

*Posee una cierta resistencia ante el desconcierto del cambio -tanto cognoscitivo como afectivo- que significa su proceso de aprendizaje.

*Está dispuesto a esforzarse cuando percibe la importancia vital del aprendizaje.

***No aprende por aprender, sino que necesita tener bien claros los porqués de su aprendizaje.**

***Requiere motivaciones muy concretas, que surjan de objetivos y metas definidos.**

***Aprende en función de reorganizar, reestructurar y profundizar.**

Las necesidades del país y de las organizaciones demandan sujetos con habilidades y perfiles de conocimientos que desafortunadamente no siempre ofrecen las escuelas. Las instituciones requieren personas con capacidad crítica, de investigación, de expresión oral y escrita, de trabajo en equipo, de servicio, de entrega. Hombres y mujeres creativos, con actitudes receptivas, abiertas; con valores personales profundos y claros; con criterios para evaluar lo bueno y lo malo.

Para desarrollar este tipo de seres humanos es necesario entender la capacitación como verdadera educación de adultos; es decir, como un proceso de formación integral orientado a que las personas aprendan a aprender para superar cualquier reto.

La educación de adultos entendida como formación permanente e integral se sustenta en los siguientes principios, que si bien son propuestos por el CREFAL (Centro regional de alfabetización en las zonas rurales de América latina) (1974), para la zonas marginadas, a nuestro juicio resultan igualmente válidos para cualquier modalidad educativa referida a los adultos. Algunos de estos principios son:

-Satisfacción de necesidades, intereses y propósitos. Para que el adulto se interese realmente en su superación es necesario partir de situaciones concretas del mundo en que vive.

-Significado de lo que aprende. Cuando realmente lo “enseñado” tiene sentido para el adulto y puede relacionarlo con algo conocido para él, el aprendizaje es verdadero.

-Incorporación del punto de vista del educando. Es necesario partir de su medio, de sus intereses, valores, hábitos, así como del concepto que él tiene sobre determinado asunto o tema.

-Adecuación al nivel respectivo. Se refiere tanto al nivel cronológico (joven o anciano) como al de conocimientos y de la realidad de los sujetos.

-Aplicación inmediata de lo aprendido. Para reafirmar el conocimiento en la aplicación práctica.

-Aprendizaje en grupo. La participación e interacción con otros participantes contribuye a desatar el conocimiento, a desarrollar el diálogo y el sentido crítico.

-Aprendizaje permanente. Así se concibe el aprendizaje para los adultos, como un proceso continuo, basado en el descubrimiento; como una transacción entre las personas y el ambiente.

El hombre está llamado a desarrollar sus potencialidades como ser social y como ser individual, por lo tanto, la educación de adultos aunque se le nombre capacitación, desarrollo o formación, debe orientarse sobre todo a que la persona aprenda a aprender como una manera de lograr el autodesarrollo; además, que llegue al verdadero conocimiento de las cosas y no se conforme sólo con entenderlas.

4.2 LA CAPACITACION DESDE EL MODELO EDUCATIVO TRADICIONAL

En nuestro país son loables los esfuerzos, tanto de sectores públicos como privados, por ofrecer programas periódicos de educación destinados a que la gente se prepare más y mejor para enfrentarse a su diaria tarea. En particular, en un medio industrial y empresarial como el nuestro (Monterrey), la capacitación a todos los niveles es una preocupación constante, dada la demanda de personal

calificado.

Existen en el mercado varios centros dedicados a ofrecer todo tipo de “remedios” para subsanar deficiencias o incompetencias, y en las empresas cada vez se establecen más programas permanentes de “educación” para sus empleados. La capacitación se considera como una actividad planeada, basada en las necesidades reales de la empresa, con la que se busca un cambio en los conocimientos, habilidades y actitudes de los colaboradores.

Con esta orientación se piensa sobre todo en las necesidades presentes y futuras de la institución que otorga o busca la capacitación. Es decir, no interesa el sujeto sino sólo la organización, como si ésta fuera un ente con vida propia. La tendencia con este enfoque es seguir los criterios de productividad, comercialización y resultados prácticos, de ahí que casi no se ofrezcan cursos de capacitación en el área del lenguaje pues no son “rentables” y los que se dan caen en lo remedial. Clásicos “apagafuegos” de ortografía, puntuación o uso de mayúsculas, pero hasta ahí.

Por supuesto, no es criticable concebir la capacitación con tales criterios, pero sí la hace objeto de replanteamientos, pues en cierto modo limita el desarrollo del hombre hacia determinados aspectos, olvidando que es un todo integral; cimiento y motor de cualquier empresa, y su desarrollo como persona es decisivo para el futuro de la misma.

Así, para comprender mejor la capacitación que se da en el medio, conviene revisar someramente ¿cómo son en general tales programas?, ¿cómo se conciben?, ¿qué contenidos se manejan en ellos?, ¿qué métodos se siguen para el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿cuál y cómo es el papel del educando y el del educador?

No es la intención de este trabajo investigar exhaustivamente los cuestionamientos anteriores, pero sí conviene aclarar algunos

aspectos a fin de caracterizar mejor cómo es la capacitación actual (destacando sobre todo el área del lenguaje) y cuál es el modelo que propone la calidad, que se revisará más adelante. Con el fin de simplificar la revisión, se dividió el estudio en cinco apartados.

4.2.1 Conceptos Generales

La capacitación, como ya se expuso, está comprendida dentro del ámbito de la educación de adultos (formal y no formal) y como tal contiene programas encaminados a lograr una mayor eficiencia de lo “enseñado”.

Existen diferentes alternativas de articular esos programas, según las teorías y conceptos que los sustenten, los cuales dan como resultado modelos de enseñanza; es decir, diferentes enfoques metodológicos que hacen posible el nexo entre el objeto y el sujeto cognoscente.

Partiendo de una relación estrecha entre los modelos de enseñanza de la escuela formal y los de la no formal, donde generalmente se ubica la capacitación, puede decirse que no hay diferencia entre ambos. En la mayoría de los casos, los modelos de aquélla simplemente se trasladan tal cual a la segunda, con pequeñas modificaciones porque son otras las condiciones donde ocurre el aprendizaje y las características de los sujetos que aprenden.

En general, en la capacitación predominan modelos o propuestas que si bien buscan seriamente un desarrollo integral del hombre, quedan comprendidos en lo que se conoce como **Modelo de Educación Tradicional y Modelo de la Tecnología Educativa**. La explicación a la afirmación anterior es muy simple.

La corriente conductista de la Tecnología educativa se generó en nuestro país en la década de los cincuenta, como consecuencia de la expansión económica, la cual se caracterizó, entre otras cosas, por el

empleo de una sofisticada tecnología. Estas circunstancias propiciaron una mayor división y por lo tanto mayor complejidad en la naturaleza del trabajo. Así, los planteamientos eficientistas de la industria y la influencia del entrenamiento militar (en Estados Unidos) produjeron el surgimiento de este modelo, considerado aún en este momento como **“el modelo educativo” por excelencia, sobre todo para la capacitación.**

Ahora bien, desde este enfoque, el aprendizaje tiene diferentes significados, pero suele identificarse con cambios en el comportamiento en una dirección deseable; es decir, el proceso de aprendizaje sólo se desencadena gracias a determinadas condiciones pedagógicas. Tal concepción indiscutiblemente hace pensar en la Tecnología Educativa, en la que se insiste en los cambios de la conducta manifiesta del sujeto.

La concepción de hombre y de sociedad que implícitamente se pretende hacer realidad mediante la acción educativa de este modelo, la señala el investigador Reynaldo Suárez:

'El acto educativo se reduce a la capacitación o al adiestramiento para la vida. Es la acción que realiza la sociedad para que los individuos aprendan las técnicas y los procedimientos necesarios para el mantenimiento y fomento del progreso social, económico y científico. El fin de la educación es ajustar al individuo para que responda a las necesidades de la sociedad...' (en "Sociedad y Trabajo de los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, UPN, 1989: 311)

La educación se considera como un factor de crecimiento económico y tecnológico, y su principal preocupación es la "rentabilidad" de los programas educativos. Gimeno Sacristán (1988), en sus estudios acerca de la pedagogía por objetivos muestra las raíces de esta concepción de capacitación y de hombre. Él expone que la pedagogía por objetivos aparece ligada al movimiento "utilitarista" iniciado en Estados Unidos a principios de siglo, el cual favorece el nacimiento de un modelo educativo que surge bajo los presupuestos Tayloristas, centrados en una concepción rentable y

eficientista de la educación, la cual busca primordialmente un entrenamiento *-training-* de los sujetos para responder a las exigencias de cada trabajo.

Para Gimeno, el culto a la eficiencia reduce a la educación a un mero entrenamiento, en coherencia con la extrapolación del modelo industrial, en el que la formación es sinónimo de adquisición de destrezas concretas y “útiles”.

4.2.2 Manejo de Contenidos

De acuerdo con las necesidades y requerimientos de la organización y el perfil de la población a la que se desea capacitar es como se determinan los contenidos y se diseñan los programas, cuya característica común es ser fragmentados, atomizados. El material a “estudiar” se revisa por lo general en sesiones de tres a cinco días máximo. (Con sus excepciones, como en todo).

Los cursos de capacitación se enfocan a muy diversos temas y pueden abarcar desde la inducción para el trabajo (si la hay), hasta el desarrollo de ejecutivos, pasando por actualización en áreas específicas del conocimiento, como finanzas, contabilidad, etc. En ellos los contenidos suelen manejarse en un sentido instruccional; es decir, se limitan a servir de “recetarios con indicaciones” : “cómo acentuar, cómo usar mayúsculas”, cómo escribir sin errores”... en los que no se busca el conocimiento sino sólo el aspecto operativo. Se enfatiza en el cómo, no en el por qué. En el caso de los cursos relacionados con el lenguaje, se dan si así lo requiere el perfil del puesto -por ejemplo una secretaria o un periodista- pero difícilmente se ofrecen a otras personas porque no son costeables y se consideran poco “útiles”.

Al igual que en la Tecnología Educativa (que sigue la corriente conductista), en los cursos prevalece el pensamiento pragmático; el objeto de conocimiento es una fracción de la realidad y los programas

tienden a la descripción clara y precisa de las conductas que se esperan para el participante al final del ciclo o curso programado.

“En consonancia con los objetivos y la política de una empresa, las metas que a mediano y largo plazo debe perseguir la capacitación son:

1. Desarrollar un comportamiento (subrayado nuestro) individual.
2. Desarrollar una integración de equipo, es decir, un comportamiento de grupo”. (Siliceo Alfonso, 1991:66)

Se trata de un universo definido, preciso, previsible, mensurable, interpretado unívocamente, -dice Gimeno Sacristán- y añade que importa más el diseño, el camino único hacia la posesión de un objetivo señalado como específico. Así, desde este punto de vista, el problema de los contenidos pasa a segundo plano, porque se consideran como algo ya dado y validado por la institución, por lo tanto no son objeto de cuestionamiento de ningún tipo.

Al privilegiarse el diseño-guía de la acción, sólo importa la eficiencia al servicio de unos objetivos que no se discuten. “Se pretende la eficiencia pero no el conocimiento” -explica Gimeno. Además, los contenidos son decididos desde afuera; las necesidades de los sujetos se consideran sólo en función del desarrollo de la institución, no tanto del individuo.

4.2.3 Metodología

En pedagogía se dice que la metodología se refiere al procedimiento o procedimientos utilizados para articular y conseguir la apropiación de ciertos contenidos, y debajo de todo método pedagógico subyace un fundamento en el que se apoya. (Toda práctica va unida a una teoría). Las técnicas o instrumentos que facilitan la realización del aprendizaje sirven únicamente como recurso para la metodología, pero son independientes de ésta.

En el caso de la capacitación, los procedimientos siguen el

modelo conductista o de la pedagogía por objetivos. Los programas tienden a la planeación y programación cuidadosa y ordenada de todas las circunstancias del acontecimiento educativo. Su preocupación se centra en el PRODUCTO, en los resultados del aprendizaje.

“La preparación de un curso de capacitación es tarea de organización, crisol de la buena administración del tiempo, y también termómetro de la disciplina personal. El instructor debe pensar en todo y llegar bien pertrechado de conceptos y de técnicas”. (Rodríguez E. Mauro, 1990:77)

Como puede apreciarse en lo expuesto por un profesionalista de la capacitación, (quien además de tener su propia oficina de capacitación y consultoría es autor de manuales y textos relacionados con el tema), lo que se busca en esta concepción, al igual que en el modelo educativo señalado, son resultados específicos del aprendizaje (objetivos conductuales y mensurables). Para ello se pone especial énfasis en la selección cuidadosa de técnicas didácticas que faciliten el logro de los objetivos pretendidos. Las técnicas pueden ser receptoras, como la conferencia y la exposición, o participativas, como las discusiones y las dramatizaciones.

En términos generales puede decirse que a pesar de la tendencia al “activismo”, en los cursos prevalecen las exposiciones de la enseñanza tradicional, donde el instructor o maestro posee el “saber” y lo “revela” a los “educandos”. Estos, a final de cuentas juegan un papel pasivo, son sólo asimiladores, no buscadores. La capacitación es sólo moldeamiento y asimilación, más que cambio, reflexión crítica y creatividad.

4.2.4 Papel del facilitador-maestro

En la capacitación se usan indistintamente los términos instructor, maestro, coordinador, asesor y facilitador. Maestro, del latín *Magister*, proviene de la raíz *mag*, que significa “ser grande”, por lo tanto resulta poco adecuada para la situación del estudiante adulto pues en cierto

sentido el término expresa una relación asimétrica entre educando y educador. Lo mismo ocurre con la palabra Instructor, que significa: “el que construye, ordena o dispone.” En cambio, las palabras coordinador, asesor y facilitador sugieren una relación de igual a igual pero no siempre se utilizan.

Independientemente del nombre asignado al “educador” en el ámbito de la capacitación, la relación entre éste y el educando es similar a la del modelo de enseñanza tradicional. La autoridad la ejerce el maestro, quien es el dueño del conocimiento y del método; su función es ser un mero transmisor de ese conocimiento y en su actuación predominan el verticalismo, el autoritarismo y el verbalismo, elementos típicos de la escuela tradicional.

El maestro -dice Gimeno- es un ejecutor de un currículo determinado por otros; el educando no cuenta, es sólo el receptor de decisiones ajenas a él y el conocimiento es contenido a asimilar, no motivo de interrogación.

4.2.5 Evaluación

Finalmente, cuando se concluye un curso o un programa de capacitación es común la evaluación. Las instituciones necesitan saber sobre todo si el costo de la capacitación fue una “inversión” rentable o un simple gasto.

Bajo esta óptica, la evaluación se practica tradicionalmente como lo hace la escuela; es decir, como actividad terminal para comprobar resultados. Consiste básicamente en la aplicación de exámenes y la asignación de las correspondientes calificaciones. Por tanto, con ella se busca verificar y comprobar el logro de unos objetivos; prevalece la noción de medición más que de evaluación.

Ante este panorama, la capacitación como modelo educativo se relaciona no con una propuesta de desarrollo individual y colectivo,

sino como un modelo reproductor en el que “bajo la expresión de objetivos claramente especificados, sólo caben conductas previsibles, modos de comportamiento ya esperados de antemano...” (Gimeno Sacristán J. , 1988: 136)

El resultado es lo que Freire llama “educación bancaria”, (“domesticadora del hombre”), que se caracteriza por lo siguiente:

- _ Educador es siempre quien educa; educando es el educado.
- _ Educador es el que sabe; educando el que no sabe.
- _ Educador es el que piensa, sujeto del proceso; educando su objeto.
- _ Educador es el que habla; educando el que escucha pasivamente.
- _ Educador es el que prescribe; educando sigue la prescripción. (cfr. Freire, 1974: 17).

Desde este punto de vista, el hombre, sujeto del proceso enseñanza-aprendizaje que conlleva la capacitación, es un depósito vacío que se llena con pedazos de un mundo digerido por otros.

4.3 MODELO EDUCATIVO DE LA CALIDAD

A partir de la propuesta de la calidad total, detonadora de una verdadera “revolución” en muchos ámbitos, han surgido aplicaciones o adaptaciones de ella en organizaciones, instituciones y grupos muy diversos. Actualmente se habla de calidad en la administración pública, calidad en los servicios, calidad en la pequeña y mediana empresa y por supuesto, entre otras, calidad en educación.

Pero ¿cómo se concibe la calidad en educación? A grandes rasgos puede decirse que se refiere a todas las fases del proceso educativo, siendo la más importante el alumno, (“cliente”), razón de ser del proceso. Con este enfoque la calidad implica: la institución, en cuanto a administración e instalaciones, el currículo, los docentes

(perfil), las investigaciones, la calidad de vida de los alumnos y por consecuencia, de la comunidad a la que pertenecen.

Al parecer, el moderno enfoque de calidad tiende a una concepción sistémica del proceso educativo, entendiéndose como sistema, según la definición de Ackoff (1984), como “el conjunto de dos o más elementos interrelacionados de cualquier especie”. Desde esta perspectiva la educación es un todo y los problemas que en ella surjan no son aislados, sino parte de un problema mayor. Igualmente el sistema se concibe como mayor a la suma de las partes.

Los cambios suscitados por la cultura de calidad en la manera de ver y hacer las cosas parecen favorecer una ruptura total con los paradigmas educativos tradicionales, en los que se concibe la educación como utilitaria, al servicio de ciertos fines, en donde importa más la reproducción de conductas predeterminadas, antes que la reflexión crítica y la creatividad.

En la calidad total se habla de educación integral del individuo, de reflexión, de creatividad, de desarrollo personal, y en este sentido las reformas y la modernización educativa para la educación básica, propuestas por el actual régimen, parecen responder a esa nueva realidad: la de la cultura de la participación y el compromiso, cultura que promueve la calidad.

La propuesta educativa actual intenta ser una respuesta a las necesidades de nuestro país. Por ello busca superar la tradición conductista e incluir y seguir nuevas corrientes psicopedagógicas como respuesta didáctica y metodológica a dichas necesidades. Además, promueve otras estrategias para conformar la propuesta de modernización educativa de calidad, sobre todo a nivel básico.

Respecto a la capacitación resulta muy claro decir que se concibe como educación permanente e integral, que permite el desarrollo del individuo como persona. La capacitación se identifica con educación, con crecimiento, no con entrenamiento. Bien dice Ishikawa (1992): “La

calidad empieza con educación y termina con educación”. Por tanto ésta es considerada como un proceso de mejora continua que se sabe cuándo empieza, pero no cuando termina.

En el capítulo dedicado a presentar la panorámica de la calidad se expuso que -al menos en teoría-, el Control Total de Calidad se basa en el respeto del hombre por el hombre y busca el fortalecimiento del potencial humano. La calidad no proviene del exterior sino del interior de la persona; los seres humanos producen objetos y servicios de calidad, establecen relaciones humanas de calidad, buscan mejorar la calidad de vida; en fin, el individuo hace la calidad y no al revés.

Por eso, para que la calidad ocurra es necesario contar primero con sujetos conscientes de su realidad, hombres y mujeres comprometidos consigo mismos y con lo que hacen. Ya lo afirma Claus Möller (1993): “ la calidad personal es la base de las demás calidades”.

Sin embargo, el esquema educativo tradicional, cerrado, basado en objetivos unívocos que no consideran la espontaneidad, la exploración de lo imprevisto, las características individuales del sujeto que aprende, ni las condicionantes del medio, difícilmente permiten que aflore la calidad. La educación -capacitación-, dice Gimeno,(1988) no propicia que el individuo busque su propio lugar con base en el cultivo de su aptitud de reflexión y crítica. Esta educación está al servicio de la reproducción y no del descubrimiento.

El modelo educativo que subyace en la calidad parece ser una propuesta alternativa basada en aportaciones de la psicología cognitiva y la humanista -rogeriana-, entre otras. También intenta ser o al menos promueve “un proyecto educativo liberador de energías, dinamizador del proceso individual y social, estímulo de la participación activa del ciudadano en el mundo que le rodea.” (Gimeno, 1988: 136)

¿Por qué se afirma lo anterior?, la respuesta es sencilla. La calidad promueve el autocontrol y la autoevaluación; capacidades inherentes a un ser humano responsable y comprometido, capaz de reflexionar y de buscar su propio proceso de autotransformación a partir del análisis de su práctica. Esto supone lógicamente “modelos educativos” diferentes, donde el hombre es el punto de partida y mediante un proceso de praxis-reflexión y acción se construye a sí mismo y se convierte en agente que transforma la realidad.

En este sentido, la calidad ofrece una alternativa de educación más congruente con las propuestas de la pedagogía no ortodoxa, o quizá debería decirse congruente con la pedagogía contemporánea, en la que los protagonistas son tanto el maestro como los alumnos (sobre todo éstos); las “clases” se enfocan a experiencias prácticas y reales, el aprendizaje es significativo y se busca el desarrollo de la creatividad a través del desarrollo de la capacidad de expresar, pensar y definir.

Sus nexos con propuestas pedagógicas como la de Freire parecen muy evidentes. Coinciden en la búsqueda de la libertad, en el concebir la educación como un encuentro que desafía la reflexión cognoscitiva, en el ejercicio de la actitud crítica frente al objeto, en la no separación entre teoría y práctica. Igualmente, la calidad puede identificarse con la propuesta de Educación Personalizada (derivada de la escuela de Freire), que estimula y facilita el desarrollo integral de la persona, concebida como auto-construcción.

Sin duda son muchos y variados los sustentos teóricos, pedagógicos, psicológicos y epistemológicos en los que descansa el modelo educativo que se vislumbra en la calidad. Con el fin de presentar un análisis más sistematizado se recurrirá a los apartados presentados en la sección anterior, referida a la capacitación.

4.3.1 Conceptos Generales

Quando se habla de calidad se alude, por encima de otros aspectos, a procesos de mejora continua, y a una visión o enfoque sistémico de las cosas. Es decir, la calidad es un proceso incesante y la afectan o la conforman múltiples elementos interrelacionados que forman un todo mayor que la suma de sus partes. Pero...¿cómo se logra?, cómo se alcanza?, y más aún, ¿cómo se mantiene la calidad?

La única forma es con educación, como lo reconocen todos los teóricos. Ahora bien, ¿qué clase de educación? Feigenbaum lo define: "Para el logro de la calidad es básica la participación y el apoyo entusiasta de todos los individuos que contribuyen en el resultado de productos y servicios de calidad." (1991: 233)

En esta dimensión la educación es fundamental para lograr un compromiso genuino y generalizado, sin embargo el mismo autor explica: "...para tener éxito en los esfuerzos de educación para la calidad, es necesario saber primero de dónde procede el hombre que se va a "educar", de dónde es el programa o actividad para actuar de conformidad." (1991: 237) Por lo tanto recomienda analizar primero los procesos educativos ya existentes, determinar sus características, ventajas o desventajas y después formular un nuevo plan educativo.

De acuerdo con los principales teóricos de la calidad, algunos principios en los que descansan los programas educativos de este "movimiento" son los siguientes:

*El recurso más desperdiciado en las organizaciones es el conocimiento y las habilidades de sus integrantes.

*El trabajo es más retador e interesante para los empleados, cuando mejoran y se toman en cuenta sus conocimientos y habilidades.

*Lo que es bueno para un individuo como empleado, también es

bueno para la organización de la que forma parte.

*La educación es un proceso que no termina nunca.

*Todos tienen potencialidades susceptibles de desarrollarse con educación.

*La sabiduría empírica de la gente es un valioso elemento para una propuesta educativa de calidad.

*Los individuos deben ser sujetos activos de su proceso educativo (autoeducación).

*Los hombres tienen altas potencialidades de creatividad.

*Teoría y realidad no deben estar separadas.

*A mayor comunicación, mayor participación y posibilidades de desarrollo personal.

*Educación no es sólo transferencia de conocimientos.

*Educación es un parte integrante de la estrategia de un empresa y requiere el compromiso genuino por parte de la dirección de la misma.

*La participación es un ingrediente básico de la administración moderna y es un requisito de todo programa de mejora continua.

Tomando como base estos principios y lo que el investigador Reynaldo Suárez plantea como TRANSHUMANISMO, el concepto de hombre y de sociedad que origina la educación de calidad bien puede ser el siguiente:

"El hombre es por esencia un ser ecológico y social, ...El transhumanismo desconfía de toda postura totalitarista y dogmática... de toda adoctrinamiento y domesticación... Cree en las capacidades y potencialidades humanas y propugna por una sociedad en la cual éstas se expresen y desarrollen".

(en "Sociedad y Trabajo de los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje", UPN, 1989: 317)

El hombre de la calidad es un ser social, bueno por naturaleza; hombre de la acción, la reflexión y la comunicación, con capacidad para pensar, aportar e innovar, en búsqueda de su autorrealización.

Además el hombre ejerce el control (autocontrol); la calidad depende de él. Así, ésta exige un hombre maduro, responsable y comprometido. La calidad promueve el desarrollo de un individuo autónomo.

José Alberto Mesa (1986), en su obra sobre "Educación Personalizada Liberadora" conforma una concepción de hombre que bien puede aplicarse al hombre de la calidad. El dice que este individuo está llamado a transformar el mundo por el camino de la acción. Es un ser abierto hacia los otros; es decir, un ser comunitario, con disponibilidad para ponerse al servicio de otro, generoso, dispuesto a dar sin medida, y citando a Freire agrega: "la vocación ontológica del hombre es SER MAS."

¿Cómo se entiende el aprendizaje en este enfoque? No es fácil dar una definición precisa porque en el modelo pedagógico subyacente en la calidad confluyen y pueden tener cabida diferentes "escuelas" que apuntalan dicho modelo. Las influencias provienen de planteamientos como el de Freire (pedagogía liberadora), Rogers (proceso de convertirse en persona), Piaget (asimilación y acomodación), Abraham Maslow (modelo de desarrollo humano con base en las necesidades que mueven al ser humano hacia su realización), Ausubel (aprendizaje significativo), entre otros.

Por lo que puede advertirse en la filosofía de la calidad y en el concepto de hombre de la calidad, el aprendizaje es un proceso continuo, innato, es un descubrir significados en la interacción cotidiana con el medio, con el trabajo y con los demás. Es un proceso de transformación del sujeto que aprende a partir de su actividad sobre los objetos.

En esta amplia concepción entraría también lo que se denomina aprendizaje significativo, entendido como proceso de inclusión de nuevos elementos relacionados con estructuras cognoscitivas previas del sujeto que aprende. Igualmente cabría el aprender a aprender; es decir, aprender a interactuar con todos los factores que afectan y condicionan la realidad del sujeto para descubrir en ellos posibilidades de desarrollo personal.

Del mismo modo, es factible relacionar la concepción de aprendizaje en la pedagogía de la calidad con la propuesta del Modelo conocido como Didáctica Crítica, en el que el aprendizaje se considera como un proceso dialéctico.

“Esta aseveración se apoya en que el movimiento que recorre un sujeto al aprender, no es lineal, sino que implica crisis, paralizaciones, retrocesos, resistencias al cambio, etc. Estas crisis surgen porque la apropiación y transformación del objeto de conocimiento no está determinada sólo por la mayor o menor complejidad del objeto de conocimiento sino también por las características del sujeto cognoscente”.
(Morán O. Porfirio, 1982: 275)

Por supuesto, todas estas concepciones son congruentes con la filosofía y los principios de la calidad porque parten del sujeto que aprende y toman en cuenta condicionantes externas e internas para el aprendizaje, las cuales indiscutiblemente afectarán o condicionarán el proceso de enseñanza.

Sin embargo, pese a todo lo expuesto, Feigenbaum menciona una situación que conviene tomar en cuenta respecto al aprendizaje:

“...los adultos, hombres o mujeres, en la industria, pueden aprender y retener únicamente aquellas cosas que creen que necesitan conocer, lo que genuinamente piensan que les va a servir en su trabajo; lo que más agradablemente les puede ayudar a resolver los problemas diarios que los agobian y lo que en realidad, efectivamente quieren aprender.” (1991: 248)

4.3.2 Contenidos

Si uno de los principios de los programas educativos de calidad es la no separación entre teoría y práctica, puede decirse que en la interacción de ambas se da el aprendizaje, mediante procesos de asimilación y acomodación, como lo diría Piaget.

Con este punto de vista, los contenidos de los programas si bien están predeterminados por la necesidad de implantar y desplegar la calidad (ver **Proceso educativo en la implantación**), el curriculum no es cerrado ni implica sujeción. Al contrario, hay un diseño de curriculum pero éste no se concibe como algo determinado desde el exterior.

El modelo educativo de la calidad considera que no todos los sujetos son iguales; cada uno vive circunstancias personales, ambientales y pedagógicas diferentes. Así, el punto de partida es el “cliente” del proceso (sujeto que aprende) y sus necesidades, que son las de la realidad donde está inmerso y constituyen el eje para planear el diseño curricular. “El respetar ciertos fines de la educación supone, precisamente, dar cabida a la libertad, a la opcionalidad, a la crítica”, dice Gimeno Sacristán (1988). Por tanto el diseño no puede ser rígido sino abierto, en constante reacomodo y rediseño, como cualquier proceso de mejora continua.

Este currículo abierto permite incorporar propuestas como la planteada en esta tesis, donde la concepción del lenguaje no se limita a la esfera del desarrollo de la habilidad como tal, sino que busca la posibilidad creadora del hombre y le abre la puerta a otra forma de expresión.

Así, son las personas y sus necesidades las que determinan los contenidos. De ellas deben surgir los planteamientos y no sólo del exterior. Esta es una de las mejores maneras de alentar la participación y de comprometer a los sujetos con su propio proceso de aprendizaje.

4.3.3 Estrategia Metodológico-Didáctica

¿Cómo apropiarse de los contenidos? Esta es una pregunta clave que se plantean las diferentes corrientes pedagógicas, y la respuesta está determinada en parte por la concepción de aprendizaje que se maneje. Se sabe que la metodología es la coherencia con la que se articulan los objetivos a lograr; los métodos o procedimientos utilizados para ello y las técnicas o instrumentos aplicados en relación con el marco teórico que origina los objetivos buscados.

Para el caso del modelo de la calidad, los objetivos son caminos probables, posibilidades expresivas que orientan la acción y no, instrucciones para la obtención de resultados específicos como en el modelo conductista. En consecuencia, los métodos para lograr estos objetivos son diversos; los involucrados en el proceso (facilitador y participantes) deben buscar los más adecuados según sus características y condiciones, pues no es posible prepararlos de antemano en todos sus detalles, y menos fijarlos para que sean válidos en todos los casos. Como afirma Gimeno Sacristán: "Podemos aspirar a orientaciones generales, pero el diseño de la acción exige acomodación constante de la realidad y en el propio transcurso de la acción".(1988:104)

Si el aprendizaje se concibe como proceso dialéctico, con movimientos de ruptura y reconstrucción, los métodos o procedimientos deben generar circunstancias y acontecimientos que promuevan la participación de los educandos en su propio proceso de obtención del conocimiento. Deben, además, propiciar la reflexión y acomodación de conceptos no sólo con respecto a un objeto de conocimiento concreto, sino también con un intención formativa integral.

En términos generales, la estrategia metodológico-didáctica del modelo de la calidad es la planteada en el proceso de praxis-reflexión-acción; análisis-reflexión-acción, o inclusive, práctica-teoría-práctica. En ella el punto de partida es la práctica, la realidad en la que se

desenvuelve el sujeto, el segundo paso es llegar a un proceso de abstracción de esa realidad para comprenderla en toda su complejidad, y finalmente está el volver a la práctica para proyectar nuevas acciones.

Por supuesto, la forma de llevar a cabo este proceso es a través de técnicas participativas que desaten la reflexión y permitan transitar por el camino que, desde esta concepción, conduce al aprendizaje.

Una de las formas más importantes que propician el aprendizaje o quizá debía decirse el método ideal, el más usado en la calidad es el de grupos, conocido en términos generales como **círculo de calidad**. Existen otras denominaciones: grupos de estudio, grupos o equipos de trabajo, grupos de mejora, equipos de aprendizaje, etc., pero independientemente del nombre la esencia es la misma: son espacios de expresión, y en última instancia son el medio ideal para el “desenvolvimiento” natural del hombre en las mejores circunstancias: en grupo.

Originalmente los círculos nacieron en Japón, en 1962, en un intento de incorporar a los trabajadores a la calidad. La revista “Gemba-to-QC” (control de calidad para supervisores), hizo posible la organización del primer grupo. Personas interesadas, voluntariamente se reunían después del trabajo para leerla y luego discutían y ponían en práctica lo aprendido. Las actividades en grupo los ayudaban a resolver problemas que surgían en su lugar de trabajo.

Actualmente en muchos países se utiliza este recurso de los grupos. Ishikawa menciona que son tres las ideas básicas subyacentes en las actividades de los círculos de control de calidad:

- 1.- Contribuir al mejoramiento y desarrollo de la empresa.
- 2.- Respetar a la humanidad y crear un lugar de trabajo amable y diáfano donde valga la pena estar.
- 3.- Ejercer las capacidades humanas plenamente, y con el tiempo aprovechar las capacidades infinitas”. (1992: 134)

Es importante destacar que la participación es totalmente

voluntaria. La calidad se basa en el respeto a la humanidad, lo cual sólo es posible en un ambiente de libertad. La gente se une a los grupos por decisión personal, no por mandato.

Otra característica de los círculos es el **autodesarrollo**. El individuo debe buscar por sí mismo su propio crecimiento, sobre todo en cuanto a mejoramiento de capacidades físicas e intelectuales. El **desarrollo mutuo** es un factor más de los círculos de calidad. Al respecto Ishikawa dice:

“Una de las razones de que las actividades de CC hayan alcanzado en el Japón su actual nivel es que tenemos muchas oportunidades de desarrollo mutuo. El ser humano está dispuesto a hacer las cosas cuando descubre su necesidad por sí mismo; pero no cuando otras personas le ordenen que las haga”. (1992: 136)

Por supuesto, un ambiente así no sólo propicia el aprendizaje sino también la **creatividad**. Las personas se sienten parte de un todo, desempeñan tareas significativas en las cuales pueden ampliar sus habilidades y desarrollar todo su potencial; ponen en práctica su sentido común, su sabiduría y su creatividad. Además, los círculos o grupos les dan la oportunidad de ser reconocidos por sus colegas, superiores, subordinados y gente de otras áreas, así como por externos a la organización en la que trabajan.

Lógicamente estos grupos contribuyen al desenvolvimiento general del individuo y le permiten sentir una alta satisfacción en el trabajo, pues su participación es importante. Ya no sólo ejecuta un trabajo rutinario, sino que puede mejorarlo desarrollando sus actividades en los círculos; esto incrementa no sólo la motivación, sino la confianza y la responsabilidad por la calidad.

Por otra parte, el aprendizaje logrado como resultado de estas interacciones es cualitativamente diferente al aprendizaje individual (si es que realmente el hombre puede aprender solo). Al respecto, la pedagoga Refugio Garrido dice:

“En situaciones grupales se obtienen dos aprendizajes; el que se refiere a la apropiación de un saber determinado... y el que se da como resultado de la interacción con otros al abordar cooperativamente el objeto de estudio, esto es, buscar información, colectivizarla o socializarla, discutirla, analizarla, criticarla y reelaborarla en grupo; modificar las propias estructuras en función del trabajo grupal, pensar en la solución de problemas y en las posibilidades de transformación de la realidad física, psicológica y social a partir del trabajo en equipo.” (1990: 29)

4.3.4 Papel del Facilitador

Como su nombre lo dice, el facilitador de los procesos de aprendizaje debe ser un sujeto que propicie el ejercicio de la libertad y permita la adquisición del conocimiento por medio del descubrimiento personal.

Ante todo, debe valorar y respetar a los demás, estar comprometido en la búsqueda de soluciones comunes, ser flexible y abierto, con capacidad para descubrir y detonar actitudes, habilidades y conocimientos, sin imposiciones.

Su papel es el de promotor del aprendizaje a través de una relación más cooperativa entre él y el educando. Dicha relación les exige a ambos, entre otras cosas, investigación permanente, momentos de análisis, síntesis, reflexión y discusión. Además puede decirse en un sentido amplio, que como toda situación laboral es una situación de aprendizaje, nadie tiene la última palabra ni el patrimonio del saber; todos aprenden de todos y finalmente de lo que realizan en conjunto.

Ahora bien, si el facilitador de la calidad aspira a ser congruente con el modelo democrático de la participación, de ningún modo puede pretender establecer el clásico vínculo de dependencia entre maestro-alumno de la escuela tradicional, que a final de cuentas termina por ser una relación de poder, donde éste se vincula al saber y por lo tanto al profesor (saber es poder y el único que sabe es el

maestro).

4.3.5 Evaluación

Cuando se habla de calidad normalmente se asocia el término con cuantificación (control estadístico de calidad), medición, índice de variación con respecto a las normas, etc. Sin embargo, la evaluación como parte importante del proceso enseñanza-aprendizaje cobra otro sentido desde la perspectiva de la calidad.

En primer lugar se diferencia claramente de la cuantificación y no se relaciona más con la certificación final o la medición final del conocimiento. En congruencia con modelos pedagógicos como el de la Didáctica Crítica y de acuerdo con la metodología de trabajo en equipo, la evaluación es sólo un momento más del aprendizaje; es un momento de reflexión, de crítica y autocrítica que permite a los sujetos confrontar su proceso individual de aprendizaje con el del grupo.

A la vez, la evaluación permite revisar todo el proceso de aprendizaje abarcando aspectos que actúan como condiciones o factores que favorecen u obstaculizan el aprendizaje, situaciones con el grupo, relaciones, conflictos y sobre todo, la comunicación entre los participantes.

Sin duda existen muchos elementos más, sujetos a revisión para el modelo educativo que subyace en la calidad. Nuestro trabajo es sólo un acercamiento que tiene por objeto clarificar cómo se entiende la capacitación desde este enfoque.

Las tendencias pedagógicas actuales vuelven al humanismo, buscan el pleno desarrollo de los individuos, promueven la autoeducación, el sentido crítico, la creatividad, la idea de que la educación no concluye nunca y como elemento especial destaca la importancia de la comunicación. Este es el modelo de educación subyacente en la calidad, concebida como integral (intelectual y

afectiva) y ésta también es la concepción de capacitación; al menos así se vislumbra y ése es el rumbo que tomará pese a las posturas tradicionales más acérrimas. Romper esquemas y paradigmas es -hasta ahora- el único camino posible para la calidad.

MODELO EDUCATIVO DE LA CAPACITACION

Fundamentación:

- Basado en el modelo de la educación tradicional y en el de la Tecnología educativa, que a su vez se nutre de los planteamientos eficientistas de la industria y las influencias de entrenamientos militares (Gimeno Sacristán 1988).
- Surge bajo presupuestos tayloristas.

Aprendizaje:

- Se identifica con cambios en el comportamiento de la gente, en una dirección deseada, previamente determinada.
- La educación se considera como factor de crecimiento económico y tecnológico. Educación= reproducción.
 - Capacitación es sinónimo de adquisición de destrezas concretas y útiles.
 - Separación entre teoría y práctica.

Contenidos:

- Prevalece el pensamiento pragmático.
- El objeto de conocimiento es sólo una fracción de la realidad.
- Los contenidos se manejan como instrucciones; son dados por la institución. No importan las necesidades del sujeto.
- Se privilegia el diseño guía de la acción.

MODELO EDUCATIVO DE LA CALIDAD

Fundamentación:

- Enfoque sistémico de la educación.
- Enfasis en educación integral (intelectual y efectiva), en reflexión, creatividad y desarrollo personal.
- La calidad proviene del interior del hombre
- De base humanista considera al hombre como el centro del proceso
- Congruente con propuestas educativas no ortodoxas como la Freire (pedagogía liberadora); Rogers (pedagogía humanista); Maslow (modelo de desarrollo humano); Ausubel (aprendizaje significativo); Piaget (psicología cognitiva).

Aprendizaje:

- De acuerdo a lo anterior, diversas concepciones pueden tener cabida aquí:
- a) aprendizaje significativo
 - b) aprender a aprender
 - c) aprendizaje como movimiento dialéctico, con movimientos de ruptura y reconstrucción
- Se busca el desarrollo de la creatividad
 - Educación=descubrimiento
 - Capacitación concebida como educación permanente e integral, que permite el desarrollo del individuo como persona
 - No se da la separación entre la teoría y la práctica

Contenidos:

- Currículum abierto, en constante rediseño
- El punto de partida es el "cliente"
- La persona y sus necesidades determinan los contenidos

Metodología:

-Los programas tienden a la planeación y programación cuidadosa y ordenada de todo el acontecimiento educativo, pero importa sobre todo el PRODUCTO a obtener

Maestro:

- Relación de autoridad. El saber es propiedad del maestro
- Maestro es un mediador entre los alumnos y el conocimiento
- Es un ejecutor de un currículum diseñado por otros
- Es el dueño del conocimiento y del método
- Existe una relación vertical entre maestro y alumnos

Evaluación:

- Actividad terminal para comprobar resultados
- Prevalece una noción de medición, no de evaluación

Estrategia metodológica didáctica:

proceso de praxis, reflexión y acción; práctica-teoría-práctica. Énfasis en trabajo de equipos; uso de técnicas participativas.

Facilitador:

- Propicia el ejercicio de la libertad
- Su papel es el de promotor del aprendizaje
- Establece una relación horizontal con el alumno
- El saber es propiedad de todos

Evaluación:

- Es una revisión de todo el proceso
- Se le considera como un momento más del aprendizaje
- Es un momento de reflexión

5. DISEÑO DE LA PROPUESTA

5.1 FUNDAMENTACION

Después del extenso trabajo de análisis, síntesis y reflexión sobre las principales ideas, conceptos básicos y fundamentos de la calidad, los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita y algunos enfoques didácticos relacionados con la enseñanza del lenguaje, es necesario plantear el diseño de la propuesta para la lengua escrita, a la que a partir de este capítulo se le llamará también programa.

Los capítulos precedentes no sólo han constituido un vasto marco para este trabajo, sino que han posibilitado la revisión y comparación de teorías para clarificar el modelo educativo subyacente en el “movimiento” de la calidad; en particular el referido a la formación y capacitación de adultos, donde se ubica esta propuesta. Así, la fundamentación de la misma ha quedado sólidamente conformada por un triple anclaje: de calidad, lingüístico y pedagógico.

Baste ahora subrayar a manera de síntesis, que la calidad “abre la puerta” a los elementos que conforman lo que podría llamarse ‘condicionantes extrínsecas’ de la propuesta, aunque al mismo tiempo constituye la solución al problema planteado y por tanto su importancia es decisiva en este programa. También ofrece a nivel individual, una excelente estrategia para escribir, que se expondrá en este capítulo.

La lingüística es el objeto de conocimiento donde se ubica la propuesta; en particular en el ámbito de la lengua escrita, y finalmente, la pedagogía proporciona los elementos para el análisis de las implicaciones educativas de la calidad.

5.2 LINEAMIENTOS BASADOS EN LA CALIDAD

5.2.1 A nivel organizacional (condicionantes extrínsecas)

La calidad es el eje de la propuesta, es a su vez un medio y un fin, y por si fuera poco, receptora directa de sus bondades. Es un medio porque permite desatar a través de sus métodos y su filosofía la mejora continua para la lengua escrita, y un fin porque lo que busca este programa es generar la cultura de calidad para la lengua escrita. En otras palabras, la calidad aclara los **dónde**, los **cómo** y los **para qué**.

Para desarrollar este programa se necesita primero que quien dirija una organización encaminada a la búsqueda de la calidad, viva un proceso de toma de conciencia respecto a la importancia del lenguaje; es decir, resolver los **para qué**.

En una institución de cualquier tipo mejorar el lenguaje -en particular el escrito- se justifica ampliamente porque permite o posibilita, entre otras cosas:

- 1.- Mejorar la comunicación y por ende, la calidad de ésta en la organización.
- 2.- Desatar la comunicación y la participación, por tanto el despliegue de la calidad.
- 3.- Compartir ideas, pensamientos, opiniones.
- 4.- Forjar una cultura de "alto contexto" para la calidad.
- 5.- Hablar el mismo "lenguaje" y buscar a través de éste un camino para expresarse.
- 6.- Favorecer la comprensión, aclarar el pensamiento y facilitar el acceso al conocimiento.

7.- Hacer explícita la cultura organizacional mediante el libre flujo de ideas.

8.- Facilitar la comunicación en todos sentidos: horizontal y vertical, ascendente y descendente, lo que a su vez integra a las personas.

9.- Establecer la gran comunicación del hombre con el hombre, sin obstáculos de tiempo ni espacio.

10.- Satisfacer exigencias actuales de dominio de habilidades lingüísticas (escribir/leer; hablar/escuchar).

11.- Contribuir a la formación de líderes, de hombres que piensen y actúen.

Por supuesto, de sobra se sabe que cuando una organización pone todo su esfuerzo y empeño en cambiar hacia la calidad, el camino no es fácil y la decisión obedece a la necesidad de mejorar la productividad. Sin embargo, una vez tomada esa decisión, destinar tiempo y recursos para mejorar el lenguaje facilita el despliegue de la calidad.

Por otra parte, conviene resaltar especialmente que un programa como el aquí planteado no debe justificarse nunca en términos de eficacia, sino por sus posibilidades de apertura, de fomento a la creatividad.

Ahora bien, ¿dónde ubicar este programa? La respuesta es simple: en todos los niveles de la organización, a todo lo largo y ancho de la misma. Con frecuencia se piensa que los directores no necesitan capacitarse en el manejo del lenguaje, lo cual es un error. Dominar el lenguaje, moverse en su interior es como la calidad, un largo camino que no se termina nunca de recorrer y que entre más avanza, más se obtiene de él porque crece en grandeza.

Por ello esta propuesta no puede considerarse como un proyecto más de mejora, sino como **un programa permanente a nivel sistema**, un valor a promover dentro y fuera de la organización. De esta manera, las estrategias de la calidad se convierten también en medio para iniciar el camino de la mejora continua del lenguaje.

Una vez determinada la necesidad y la importancia del programa, el siguiente paso, al igual que en la calidad, es asumir el compromiso de generar una cultura de calidad para la lengua escrita. El director o gerente es el responsable de iniciar ese compromiso para desplegar el programa, sin embargo, en el corto plazo debe ser un compromiso de todos. Si el hombre es quien ejerce el control, cada uno puede ser capaz de mejorar y controlar su propio proceso de elaboración de mensajes. En síntesis, para establecer el programa, el proceso total sería el siguiente:

- 1º Toma de conciencia sobre la importancia del lenguaje
- 2º Asumir el compromiso
- 3º Generación de una cultura de calidad para el lenguaje (a través de la implantación de un proyecto como éste).
- 4º Planeación y diseño de cursos de acuerdo con las necesidades de la gente - **P**
- 5º Ejecución -**H**
- 6º Comprobación de avances -**V**
- 7º Ajuste -**A**
- 8º Rediseño -**P**
- 9º Ejecución -**H**
- 10º Comprobación de avances -**V ...A**

De esta manera, calidad y lenguaje son mutuamente complementarias. La primera proporciona el andamiaje, la estructura para verter el programa; éste facilita la comunicación para que la calidad ocurra cabalmente.

5.2.2 Lineamientos a nivel personal

La calidad ofrece un método excelente a nivel personal para mejorar el manejo del lenguaje. El ciclo de control representa una buena estrategia de composición que cada individuo puede aplicar a sus propios mensajes escritos. A grandes rasgos los pasos a seguir serían:

1º Considerar que escribir un texto es iniciar un proceso de composición que exige reflexión y planeación.

2º Elaborar un **PLAN** para:

- identificar al "cliente", (características como edad, educación, etc.), (para **quién** escribo).
- definir el propósito comunicativo. (para **qué** escribo).
- establecer objetivos. (**qué** quiero decir).
- elaborar un bosquejo o esquema para marcar un orden a seguir en el escrito.
- determinar extensión del escrito. (**cuánto** escribir).
- reunir información, ideas.

3º Escribir el primer borrador (**HACER**) y releer los párrafos para replantear el plan previamente trazado, si fuera necesario. (Aquí se da el desarrollo de la creatividad).

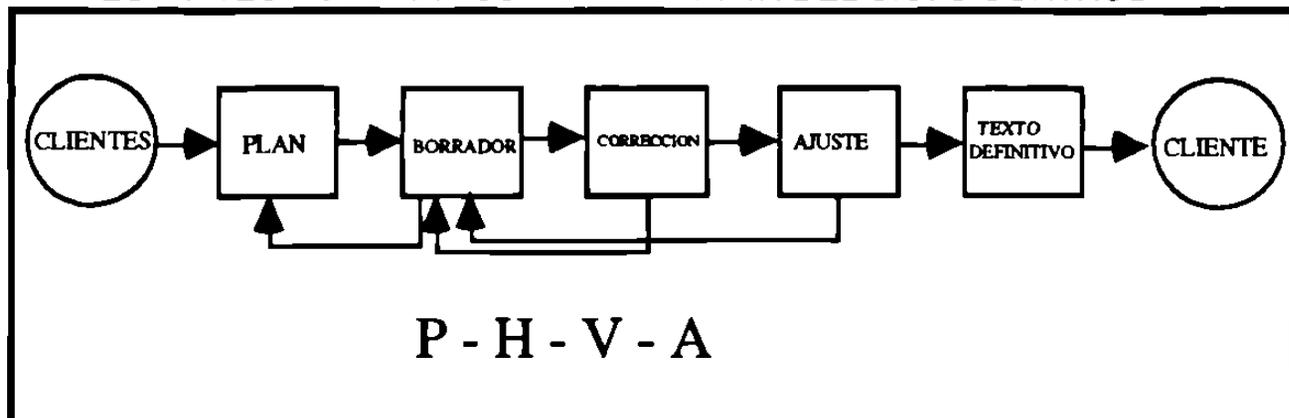
4º Corregir forma y contenido para **VERIFICAR** claridad y coherencia del mensaje. Aquí es necesario revisar:

- Ortografía
- Vocabulario (variedad y precisión léxicas)
- Morfología
- Sintaxis (coherencia, concordancia...)
- Puntuación
- Manejo de ideas, estructura, disposición
- Tono adecuado...

5º AJUSTAR el escrito y aplicar las correcciones al texto definitivo o a otro posible borrador, para reiniciar todo el proceso, o...

6º Entregar el escrito al destinatario-cliente y pedir retroalimentación para volver a empezar el ciclo de control, que en este caso bien puede ser de autocontrol pues cada individuo desarrolla su propio estilo y en esto no hay recetas únicas.

ESTRATEGIAS PARA ESCRIBIR A PARTIR DEL CICLO CONTROL



Tal aplicación del **ciclo de control** sin lugar a dudas despierta un proceso de mejora continua para el lenguaje, a nivel personal, pues cada individuo se va a preocupar más por SABER y por SABER HACER. En otras palabras, creemos que poco a poco comenzará a descubrir las reglas gramaticales que ya posee pero no utiliza; o bien, se preocupará por buscarlas, por comprenderlas si es que las desconoce. Con ello aumentará su nivel de manejo del código (lenguaje) y por lo tanto mejorará la comunicación y por ende la calidad de ésta.

Por otra parte también desarrollará estrategias adecuadas para escribir -como ya lo vimos-. Recordemos que un escritor competente es aquél que conoce el código (SABER) y utiliza estrategias de composición y otras auxiliares, como búsqueda de palabras en diccionarios, para comunicarse por escrito (SABER HACER).

De esta manera, la calidad y en concreto el **C.T.C.** pueden considerarse como un recurso, una estrategia y un método excelentes

para desatar la mejora continua en el lenguaje, ya que en este caso el proceso de mejorar la redacción siempre es cambiante y sobre todo, susceptible de enriquecer.

Se trata como ya hemos dicho, de un largo camino que no se termina nunca de recorrer y que ofrece para quien lo transita, la posibilidad de un profundo crecimiento interior. Aquí comprobamos lo expresado en alguna otra parte de este trabajo: “la escritura es relevante para enseñar a pensar porque exige que se piense y porque la escritura es un vehículo del pensamiento.” Al escribir se aprende sobre el mundo y se aprende a pensar.

5.3 LINEAMIENTOS PARA EL CONTENIDO

El lenguaje -en particular la lengua escrita- es el campo del conocimiento donde se aplica esta propuesta. Como ha podido evidenciarse en el capítulo correspondiente a esta área y en el análisis del problema, gran parte del mismo si no es que su raíz, puede encontrarse en la educación.

Si una sociedad o comunidad no considera relevante o importante escribir bien, difícilmente habrá una preocupación seria por aprender a hacerlo; así, puede decirse que las actitudes negativas hacia el lenguaje han sido aprendidas y propiciadas por el medio. Y si a este descuido se le añade el énfasis en la enseñanza gramaticalizada por parte de la escuela y la influencia de los medios de comunicación masiva, se tienen las condiciones que más han influido en las circunstancias actuales por las que atraviesa la lengua escrita.

Por tanto, así como para la administración la calidad significa el camino más viable para sobrevivir, también para el lenguaje la calidad es la alternativa que a nuestro juicio puede propiciar ese cambio tan urgente que se requiere para la lengua escrita. (Tanto a nivel de programa general en una organización, como a nivel personal: como

estrategia para el mejoramiento continuo de la comunicación escrita).

Si se considera que el problema del lenguaje más que técnico es cultural, y la escuela, en concreto los modelos de enseñanza seguidos hasta hoy no han generado un cambio, es necesario buscar otros caminos que permitan hacer esa transformación a nivel cultura para tomar conciencia sobre la importancia de la lengua escrita, pues si ésta representa el baluarte de la civilización es deber de todos rescatarla y darle el lugar que le corresponde.

Así, en congruencia con la filosofía de calidad esta propuesta es abierta en cuanto al contenido a manejar, pues éste depende únicamente de las necesidades del cliente, es decir del usuario directo del programa. No obstante conviene recordar que el programa no se limita al desarrollo de la habilidad como una destreza, sino que busca abrir una verdadera vía de expresión de sentimientos, ideas y emociones.

Esencialmente pretende lograr un nivel de expresión estándar, no un purismo artificioso. El lenguaje es dinámico, cambiante, pero la escritura es un reflejo de la inteligencia humana, permite la prolongación de la memoria y por supuesto, su producción armoniosa puede conducir a la belleza en forma de poesía. Por lo tanto, también se busca que se considere al lenguaje no sólo como un medio de comunicación, sino también de expresión y de creación. Para ello es necesario conocer las reglas gramaticales (sintácticas y morfológicas) y tener estrategias para desarrollar textos; es decir ser escritor competente, que posee el código y ciertas estrategias para escribir, entre las cuales, calidad nos ofrece un excelente modelo a seguir, como se expuso en el punto anterior.

Algunos principios que servirían de guía para esta propuesta a nivel general serían:

1º Escribir es un proceso

2º Es posible aprender a controlar ese proceso al momento de escribir, para iniciar el verdadero camino de la mejora continua.

3º Aprender a escribir significa aprender gradualmente la capacidad de hacerlo.

4º Es posible aprender a comunicarse por escrito si se desarrollan las estrategias para hacerlo y se mejora el manejo del código.

5º Aprender a redactar significa aprender a aplicar razonamiento lógico, a desarrollar la paciencia para construir paso a paso un texto.

6º Aprender a escribir significa aprender a hacer "borradores", y ello requiere conocer y aplicar procesos de composición.

Algunos posibles objetivos del proyecto -entendidos no como puertos de arribo o resultados esperados, sino como direcciones, caminos que despierten el compromiso de la búsqueda y promuevan experiencias de aprendizaje ricas y complejas- podrían ser:

1.- Reconocer la importancia de comunicarse claramente por escrito.

2.- Desarrollar la observación para escribir y describir.

3.- Comprender la función de la percepción en el acto de escribir.

4.- Reconocer que hablar y escribir (escuchar y leer) son procesos de comunicación susceptibles de control y de mejora continua.

5.- Aprender a ejercer la crítica y la autocrítica en los escritos para identificar fallas en la coherencia, en la concordancia y en el orden lógico de las ideas, con el fin de mejorar la redacción.

6.- Propiciar la lectura sistemática de textos propuestos por los participantes.

7.- Identificar orden de ideas en textos producidos por otros.

8.- Transformar mensajes y escritos de cualquier tipo.

9.- Desarrollar textos creativos de cualquier tipo.

La lista de objetivos puede ser tan larga como se necesite y el orden puede ser éste u otro, lo importante es que el contenido surja de las necesidades e intereses de los participantes y los objetivos estimulen la búsqueda.

Finalmente, es oportuno aclarar que para la redacción no funciona aquella máxima de la calidad que dice: “hay que hacer bien las cosas a la primera vez.” Aquí la calidad no se obtiene en le primer intento, es un trabajo continuo que se consigue día tras día con la práctica y la lectura incesante, y de ninguna otra forma. “A escribir se aprende escribiendo”, como afirma Hilda Basulto (1975).

5.4 LINEAMIENTOS PARA LA ESTRATEGIA METODOLOGICO-DIDACTICA

Anteriormente se dijo que la calidad constituye tanto el marco contextual de la propuesta como el núcleo de la misma, y es así porque establece también los **cómo**; la manera de llevar a cabo los contenidos de un posible curso.

En el capítulo relativo al Marco Pedagógico se planteó el modelo educativo que a nuestro parecer es el sustento de la calidad. Aquí se destacarán algunos elementos clave para la estrategia metodológico-didáctica.

La propuesta está encaminada a incidir en la formación integral de los sujetos cognoscentes e intenta cubrir el área afectiva e intelectual. Además se basa en la idea de aprender a aprender, y aprender haciendo: en el hacer está el saber.

Por otra parte, la metodología del proceso de mejora continua de la lengua podría quedar sustentada pedagógicamente en el trinomio **práctica-teoría-práctica**, a partir del análisis y la reflexión de intereses y necesidades respecto al manejo de la lengua. Este enfoque complementado con el de la perspectiva lingüística de **análisis-síntesis-producción de textos**, conformaría el marco del proceso de enseñanza aprendizaje.

Esta metodología intenta promover en los participantes, más que un proceso de asimilación uo de acomodación de conceptos, pues éstos ya han sido adquiridos en la escuela, pero no se utilizan conscientemente. Enfatiza especialmente el trabajo grupal para ejercer la crítica y la autocrítica como una forma de despertar la participación responsable de los sujetos en su proceso cognitivo. Igualmente alienta el trabajo individual y la autogestión.

En congruencia con la calidad, recurre a técnicas participativas pues la interacción grupal favorece la construcción social del conocimiento, y el aprendizaje individual. Destacan también las actividades que conduzcan al sujeto a su mundo concreto, las que estimulen ideas nuevas, aquéllas que propicien el ejercicio creativo.

Finalmente, la relación facilitador-participante intenta ser siempre horizontal, con retroalimentación constante y permanente. Para el diseño de un posible curso los pasos a seguir podrían partir de los siguientes puntos:

1º Revisión de necesidades para despertar intereses.

2º Planificación de actividades en conjunto (tanto participantes como facilitador)

3º Diseño de objetivos y combinación de técnicas y recursos.

4º Ejecución

5º Comprobación de niveles de comunicación o incomunicación con los demás.

6º Ajuste y reinicio del ciclo en un constante **Planear-Hacer-Verificar-Ajustar**.

Planear: puntos 1º, 2º y 3º.

Hacer: punto 4º.

Verificar: punto 5º

Ajustar: punto 6º

5.5 LINEAMIENTOS PARA LA EVALUACION

Se ha querido destacar especialmente este punto porque podría prestarse a confusiones dado que calidad tiende a mediciones y verificaciones para garantizar la calidad de un producto.

Esta propuesta se nutre de la filosofía de la calidad, no de la cultura del dato. En consecuencia, parte de la consideración de que el hombre es el centro del proceso de transformación hacia la calidad. Cada individuo debe desarrollar su propio estilo para escribir, lo importante es que lo haga. Así, en este proyecto concreto no tiene cabida la comprobación en el sentido tradicional de medir, en cambio sí puede considerarse el autocontrol.

Como ya se expuso antes, la evaluación es un momento más del aprendizaje que considera todos los elementos del proceso. Los criterios, pautas y/o parámetros para la emisión de juicios de valor deberán emanar del análisis grupal, mediante la discusión argumentada, y ser congruentes con los lineamientos del curso, determinados igualmente en grupo.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Después de la exhaustiva investigación documental, del análisis y reflexión sobre nuestra práctica docente en el ámbito de la educación de adultos, tanto en el formal como en el no formal (capacitación), ha llegado el momento de arribar a las conclusiones. Las ideas surgidas a lo largo del trabajo son numerosos, pero es imposible plasmarlas en su totalidad. Baste consignar las que a nuestro juicio fueron las más relevantes, sobre todo para llevar a cabo esta propuesta.

Como punto de partida de la tesis se estableció que el lenguaje, en particular el escrito, ha sufrido un paulatino deterioro, el cual más que deberse al desconocimiento de reglas por parte de los hablantes (escasa información técnica), obedece a razones que sobrepasan la línea de lo meramente normativo. Se trata de un problema no sólo técnico, sino cultural porque involucra además valores, creencias y actitudes negativas hacia el lenguaje.

En esta problemática quedó claro que la escuela ha desempeñado un importante papel, pero desafortunadamente sus intentos por contribuir a la solución, en la mayoría de los casos no han logrado el éxito esperado.

Por un lado, prácticamente se desconocen e ignoran las formas de desarrollo de la escritura en los niños, y por otro, la enseñanza generalmente se ha avocado a la elaboración de planas, listas, resúmenes, definiciones, preguntas y respuestas en donde la copia textual ocupa un lugar privilegiado, descuidando la producción creativa.

Respecto a la lectura, prácticamente existe un divorcio entre aprender a leer y leer para aprender. Así, los estudiantes llegan a niveles superiores con habilidades para descifrar, no para comprender; menos saben analizar ni sintetizar.

De los cuatro enfoques didácticos presentados en esta tesis, por experiencia y por las referencias escritas sabemos que en un alto porcentaje se utiliza sólo el primero -enfoque basado en la gramática-, tanto en educación básica, media básica, como superior. Los otros son poco conocidos hasta ahora, al menos no se consiguieron documentos que manifestaran lo contrario.

Lo anterior demuestra, de algún modo, que en la escuela son muy pocos los esfuerzos dedicados a desarrollar estrategias de composición en los niños e igualmente en los adultos. En consecuencia, mientras la redacción no se conciba como un proceso, será difícil entender que como tal es susceptible de controlar y mejorar continuamente.

Respecto a los programas de capacitación en las empresas, el contenido de los cursos relacionados con el lenguaje se ha distinguido por ser meramente informativo, gramaticalizado; clásico apagafuegos con el que de las profundidades expresivas del lenguaje, sólo se consideran apenas unos milímetros de la superficie, como dice Jesús Tusón (1989).

Por otra parte, como pudo mostrarse, tanto en la educación formal como en la no formal ha prevalecido un modelo educativo con criterios eficientistas y rentables, que busca primordialmente un cambio en la conducta manifiesta de los sujetos; un “entrenamiento” o “adiestramiento” para responder a las exigencias de cada trabajo en particular.

Estas circunstancias, junto con las mencionadas arriba, más las condiciones del mundo moderno, han propiciado lo que se denominó en la tesis como paradoja de nuestra cultura; es decir, la escasa importancia que se le da al manejo adecuado del lenguaje, especialmente el escrito.

Ahora bien, si el problema es complejo, como se vio, la solución también lo es y esta propuesta llamada: **HACIA UNA CULTURA DE**

CALIDAD PARA LA LENGUA ESCRITA, representa un intento de abordar la solución con un enfoque global, sistémico -como debe ser-, el cual se ofrece desde la calidad.

En concreto podemos decir que el **control total de la calidad** ofrece la posibilidad de lograr esa transformación que requiere el lenguaje. A nivel organizacional, como un sistema diferente de administración facilita la generación y el despliegue de una cultura de calidad para el lenguaje.

Gracias al modelo educativo en el que se sustenta; flexible, centrado en el sujeto que aprende, pueden proponerse cursos específicos de capacitación, adecuados a las necesidades de los usuarios. En un primer momento para sensibilizarlos respecto al problema, y una vez logrado, para ayudarlos a ^{reconocer que} escribir es un proceso y que el **C.T.C.** contribuye a darle sentido a lo que se hace al satisfacer al otro. De esta manera se habrá encendido la chispa de la toma de conciencia, y con ella, la búsqueda de la mejora continua para el lenguaje.

A nivel personal el **C.T.C.** también tiene una función clara y concreta para ayudar a mejorar la capacidad de comunicarse por escrito. El ciclo de control, la rueda de **P-H-V-A** constituye una valiosa estrategia para quien desee aplicarla al redactar sus textos. Escribir es sin duda una habilidad que se desarrolla a medida que se aprende a planear, a precisar objetivos y sobre todo, a corregir y rehacer.

El buen escritor no nace, se hace, dedica tiempo a su trabajo, hace borradores, corrige y revisa. El proceso de comunicación escrita, en consecuencia, no es espontáneo ni surge a la primera; exige reelaboración constante y cíclica. Es una actividad compleja que al igual que la calidad, otorga incontables beneficios a quien la produce.

Por lo tanto, puede afirmarse que la calidad es una posibilidad viable para afrontar el problema del lenguaje, pues ofrece las

condiciones ideales para impulsar una cultura y una estrategia tendiente a la búsqueda de la mejora continua en la comunicación, especialmente la escrita.

Ahora bien, de sobra sabemos que se requiere mucho tiempo y un considerable esfuerzo para llevar a cabo esta propuesta a nivel organizacional; también reconocemos que las circunstancias económicas y sociales contemporáneas seguramente demandan capacitación en otras áreas, pero creemos que no debe ni puede relegarse el desarrollo de la comunicación, tanto la oral como la escrita.

Como quedó demostrado a lo largo de la tesis, no sólo la calidad es clave para rescatar el lenguaje, éste también desempeña un papel crucial para aquélla. El lenguaje colabora estrechamente para que la calidad resulte y sea en verdad un esfuerzo profundo de comunicación humana. En otras palabras, es una herramienta, un medio para que ocurra la calidad, pero además es una red que vincula a los individuos y a la organización, así como a ésta con el exterior.

Así pues, las organizaciones que en este momento buscan la calidad como una manera de seguir adelante, no pueden dejar al margen este aspecto. Tarde o temprano aparecerá con claridad la necesidad de mejorar la comunicación y ése será el momento propicio de actuar, integrando al curriculum de la calidad, cursos relativos al lenguaje. Por supuesto, previo análisis de demandas específicas y exigencias de los usuarios-clientes y con la aplicación total del modelo educativo de la calidad.

Para el caso de instituciones educativas interesadas, sugerimos que el curriculum completo de las diferentes carreras, de la preparatoria, de la secundaria o incluso de la primaria refuerce desde varios frentes un programa como éste, de tal forma que se tenga ese enfoque sistémico para garantizar esfuerzos globales en contra del problema.

Por lo mismo, en esta propuesta no es suficiente con uno o dos cursos, **se requiere un programa de calidad total para la lengua escrita**, que involucre y comprometa a todos pues sólo de esta manera será posible vislumbrar el éxito.

Tenemos la certeza de que dedicar tiempo, esfuerzo y sobre todo, recursos a este programa, de ningún modo representará una actividad académica de lujo. Se trata simplemente de atender una necesidad vital. El lenguaje es condición sine qua non para el hombre, por lo tanto creemos que no tiene cabida el cuestionar la relevancia de la propuesta, pues su potencialidad e impacto no son relativos.

Con todo, en administraciones con vocación burocratizante, rígidas, sin una clara percepción del sentido y alcance de este trabajo sí resultará un programa ajeno. Se requiere pues de extrema sensibilidad y visión humanista para darle albergue a esta propuesta.

Así pues, en las manos de todos está el rescatar el valor perdido del lenguaje. La cultura de la calidad, sus estrategias y su filosofía nos ofrecen la coyuntura ideal para emprender esta excelsa aventura. El lenguaje no es sólo un medio de comunicación, sino también de expresión y de creatividad; es un instrumento estratégico para la realización humana. "Su íntima conexión con el pensamiento y el sentimiento humanos hace de él un configurador de la vida intelectual, emocional y social del hombre. ." (Basave P. y L. Martínez, 1980:71)

BIBLIOGRAFIA

CALIDAD

Berry, Leonard, et. al. (1989). Calidad de servicio. Edit. Díaz de Santos S. A., Madrid, España.

Crosby, Philip B. (1987). La calidad no cuesta. CECSA. México.

Crosby, Philip B. (1990). Hablemos de calidad. McGraw-Hill. México.

Crosby, Philip B. (1991). Calidad sin lágrimas. CECSA. México.

Deming, E. W. (1989). Calidad, productividad y competitividad. Ediciones Díaz de Santos, S.A. Madrid.

Denison, R. Daniel (1991). Cultura corporativa. Edit. Fondo Legis. Colombia

Feigenbaum, Armand (1991). Control total de la calidad. CECSA. México.

Gitlow, Howards y Gitlow, Shelly J. (1989). Cómo mejorar la calidad y la productividad con el método Deming. Editorial Norma. Colombia.

Gitlow, Howards (1991). Planificando para la calidad. Ventura Ediciones. México.

Gómez Saavedra, Eduardo (1991). El control total de calidad como una estrategia de comercialización. Fondo Editorial Legis. Colombia.

Griffiths, David (1992). Implementando la calidad. Panorama Editorial. México.

- Instituto de Efectividad Xabre (1991). Cultura de efectividad. Grupo Editorial Iberoamérica, S. A. México.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (1990). El hombre y la calidad. (Memorias). Centro de Calidad. Autor. Monterrey N. L.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (1991). Ideas actuales sobre control de calidad. Centro de Calidad. Autor. Monterrey N. L.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (1991). La ruta del control total de calidad. Centro de Calidad. Autor. Monterrey N.L.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (1991). T.Q.M., Gestión de la calidad total. Dirección de Graduados en Investigación, Autor. Monterrey N.L.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (1992). Conceptos básicos sobre C.T.C. Centro de Calidad. Autor. Monterrey N.L.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (1992). El recurso humano y la implementación del C.T.C. Centro de Calidad. Autor. Monterrey N.L.
- Ishikawa, Kaoru (1992). ¿Qué es el control total de calidad? Editorial Norma. Colombia.
- Juran, J. M. (1990). Juran y el liderazgo para la calidad. Ediciones Díaz de Santos, S. A. Madrid, España.
- Juran, J. M. (1990). Juran y la planificación para la calidad. Ediciones Díaz de Santos, S.A. Madrid, España.

Moller, Claus (1992). Calidad personal. Time Manager Internacional S. A., México.

Münch, Lourdes (1992). Más allá de la excelencia y de la calidad total. Editorial Trillas.

Pozo Pino, Augusto (1989). *Control estadístico del proceso*, en Filosofía de la calidad. Módulo 1-E, ITESM, Centro de Calidad. Monterrey N.L.

Pozo Pino, Augusto (1989). *Valores esenciales de la cultura de la calidad*, en Filosofía de la calidad. Módulo 1-E, ITESM, Centro de Calidad. Monterrey N.L.

Pozo Pino, Augusto (1992). Cómo implantar el control total de calidad, Centro de Calidad, ITESM. Monterrey N.L.

LENGUAJE, CULTURA Y COMUNICACION

Alonso, Martín (1992). Ciencia del lenguaje y arte del estilo. Editorial Aguilar. México.

Ardila, Alfredo y Ostrosky-Solís F. (1988). Lenguaje oral y escrito. Editorial Trillas, México.

Avila, Raúl (1986). *Sólo para tus oídos*, en Escritura y Alfabetización. Luis Fernando Lara y Felipe Garrido editores. Ediciones del Ermitaño, México.

Basave, Patricia y Martínez Laura (1980). Investigación sobre el lenguaje escrito. Universidad Regiomontana. Monterrey N.L.

Basave, Patricia. et.al. (1985). La lengua escrita, teoría básica y ejercicios prácticos. Editorial Font, Guadalajara, México.

- Basulto, Hilda (1975). Curso de redacción dinámica. Editorial Trillas, México.
- Basulto, Hilda (1990). Mensajes idiomáticos, Vols. 1, 2, 3 y 4. Editorial Trillas, México.
- Berlo, David K. (1985). El proceso de la comunicación. Editorial "El Ateneo", México.
- Borden, George A. (1974). Introducción a la teoría de la comunicación humana. Editora Nacional, Madrid.
- Calvimontes, Jorge (1978) *Política individual de la lengua escrita*, en Segundo coloquio nacional sobre didáctica universitaria de la lengua escrita. UAP, México.
- Cassany, Daniel (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*, en Revista de Comunicación, Lenguaje y Educación, Vol.6, P. 63-80, España.
- Cassany, Daniel (1991). Describir el escribir. Paidós Comunicación, Barcelona España.
- Cerdá, Ramón (1975). Lingüística hoy. Teide. Barcelona, España.
- Cuervo, Ernesto (1975). Cómo entender la gramática. Editorial Font, S.A. Guadalajara, México.
- Chávez Pérez, Fidel (1993). Redacción avanzada. Un enfoque lingüístico. Editorial Alhambra Universidad, México.
- Chomsky, Noam (1980). Lenguaje y entendimiento. Editorial Seix Barral. España.

Chomsky, Noam (1983). Reglas y representaciones. Fondo de Cultura Económica, México.

Dorra, Raúl (1978). *El discurso del saber y el discurso del trabajo* en Segundo coloquio nacional sobre didáctica universitaria de la lengua escrita. UAP, México.

Fernández Collado, Carlos (1991). La comunicación en las organizaciones. Editorial Trillas, México.

Ferreiro, Emilia (1986). *La complejidad conceptual de la escritura*, en Escritura y alfabetización. Luis Fdo. Lara y Felipe Garrido editores. Ediciones del Ermitaño, México.

Ferreiro, Emilia (1986). *Los procesos constructivos de apropiación de la escritura*, en Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Editorial Siglo XXI, México.

Ferreiro, Emilia y Gómez Palacios M. (compiladoras) (1986). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Editorial Siglo XXI, México.

Fisher, Ernest (1987). *La necesidad del arte* en Técnicas y recursos de investigación IV. UPN-SEP, México.

Fonseca, Ma. del Socorro (1992). La redacción de los estudiantes universitarios de Monterrey. ¿Evolución o deterioro? Tesis de Maestría. UANL

García Alzola, E. (1986-1987). *El arte de escribir* en Programa taller de expresión escrita. UPN-SEP, México.

Goodman, Kenneth S. (1986). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo* en Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Editorial Siglo XXI, México.

- Goodman, Yetta (1986). *El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños en Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Editorial Siglo XXI, México.
- Gregory, Michael y Carrol Susanne (1986). *Lenguaje y situación*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Hall, Edward (1978). *Más allá de la cultura*. Editorial Gustavo Gili, S. A. México.
- Hall, Edward (1981). *La dimensión oculta*. Editorial Siglo XXI, México.
- Herrero Mayor, Avelino (1969). *Lenguaje y gramática en la enseñanza*. Paidós. Buenos Aires.
- Kluckhohn, Clyde (1971) *Antropología*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Lara, Luis Fernando (1986). *La normatividad en ortografía*. en *Escritura y alfabetización*. Luis Fdo. Lara y Felipe Garrido editores. Ediciones del Ermitaño, México.
- Mac Ginitie, Walter (1976). *La comprensión del lenguaje en la educación*. Paidós, Buenos Aires.
- Marshall, Margaret (1993). El problema de la ortografía en español. Su importancia y sus causas. Tesis de Maestría. ITESM.
- May, Frank B. (1975). *La enseñanza del lenguaje como comunicación*. Paidós, Buenos Aires.
- Mc Entee, Eileen (1987). *La comunicación oral*. Editorial Alhambra, México.
- Mc Laurin, Donald y Beli Shareen (1991). *Open communication lines before attempting total Quality* . *Revista Quality Progress* . (junio).

Metz, M.L. (1991). Redacción y estilo. Editorial Trillas, México.

National Council of Teachers of English, en Moffett James. (1963) *A structural curriculum in English*. Harvard Educational Review, Vol. 36.

Pellicer, Dora (1988). *El lenguaje en la transmisión escolar de conocimientos. La clase de español en la escuela primaria* en Antología. UPN-SEP, México.

Reyna, Alonso y Alemán Arcadio (s/f). *La enseñanza de la lengua a nivel medio superior en las instituciones oficiales de la ciudad de México*. en Tercer coloquio nacional sobre didáctica universitaria de la lengua escrita. Monterrey.

Roca Pons, (1973). El lenguaje. Teide, Barcelona.

Rockwell, Elsie (1986). *Los usos escolares de la lengua escrita* en Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Editorial Siglo XXI, México.

Rodríguez Estrada, Mauro (1989). Creatividad verbal, cómo desarrollarla. Editorial Pax, México.

Rodríguez Estrada, Mauro (1990). Manual de creatividad. Trillas, México.

Salinas, Pedro (1971). *El hombre se posee en la medida que posee su lengua* en Antología de textos sobre lengua y literatura. UNAM. México.

Sapir, Edward (1971). El lenguaje. Fondo de Cultura Económico, México.

Saussure, Ferdinand (1967). Curso de lingüística general. Editorial Losada S.A. Buenos Aires.

- Schaff, Adam (1987). *Lenguaje y conocimiento en Técnicas y recursos de investigación IV*. UPN-SEP, México.
- Schmelkes, Corina (1988). *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación* (Tesis). Harla S.A. México.
- Seco, Rafael (1973). *Manual de gramática española*. Editorial Aguilar, España.
- Serafini, Ma. Teresa (1991). *Cómo redactar un tema*. Paidós, México 1991.
- Sinclair Hermine (1986). *El desarrollo de la escritura en Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Editorial Siglo XXI, México.
- Smith, Frank (1990). *Comprensión de la lectura*. Trillas, México.
- Smith, Frank (1986-1987). *Demonstrations, Engagement and Sensivity: A revised aproach to language learning*. (Demostraciones, compromiso y sensibilidad: una aproximación corregida para el aprendizaje de la lengua) en *Técnicas y recursos de investigación IV*. UPN-SEP, México.
- Teberosky, Ana (1986). *Construcciones de escrituras a través de la interacción grupal en Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Editorial Siglo XXI, México.
- Terrazas, I. Fernando (1971) *Lenguaje*. Editorial Oasis, México.
- Tusón, Jesús (1989). *El lujo del lenguaje* . Paidós Comunicación, España.
- Universidad Autónoma de Puebla (1978) *Segundo coloquio nacional sobre didáctica universitaria de la lengua escrita*. Autor. México.

Universidad Nacional Autónoma de México (1971) Antología de textos de lengua y literatura. Autor. México.

Van Dijk, T. (1989). Estructuras y funciones del discurso. Siglo XXI Editores, México.

Van Dijk, T. (1989). La ciencia del texto. Paidós Comunicación, España.

Vigotski, L. S. (1988). *La prehistoria del lenguaje escrito* en El lenguaje en la escuela. Antología SEP-UPN, México.

Vivaldi, Martín (1977). Curso de redacción. Paraninfo, Madrid, España.

EDUCACION

Ackoff, Russell (1984) Rediseñando el futuro. Limusa, México

Adame, Irma, et. al. (s/f) Educación para adultos. Trabajo de Maestría. Curso: Problemática de la educación de adultos. Facultad de Filosofía y Letras, UANL, Monterrey.

Centro de Estudios Educativos, A.C. (1986) Revista latinoamericana de estudios educativos. Vol. XVI, 2º trimestre. México.

CREFAL (1974). El porqué y el cómo de la educación funcional para adultos en América Latina. Autor. México.

Díaz Barriga, Angel (1988). Didáctica y Currículum. Ediciones Nuevo Mar, México.

Fermoso, E. Paciano (1990). Teoría de la educación. Trillas, Madrid.

- Fernández, Adalberto y Peiro Javier (directores) (1989). Métodos y técnicas en la educación de adultos. Edit. Humanitas, Barcelona, España.
- Freire, Paulo (1974). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI, México.
- Freire, Paulo (1974). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI, México.
- Freire, Paulo (1979). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo XXI, México.
- Garrido, Ma. del Refugio (1990). *Reflexiones en torno a algunas variables psicológicas relacionadas con el proceso de enseñanza aprendizaje en Aproximaciones a la enseñanza universitaria: teoría y práctica*. Cuadernos 10 del Unicornio. Facultad de Filosofía y Letras/UANL, San Nicolás de los Garza N.L.
- Gilbert, Roger (1977). Las ideas actuales en pedagogía. Grijalbo, México.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). La pedagogía por objetivos. Ediciones Moratas S.A. Madrid.
- Huerta Ibarra, José (1990). Organización lógica de las experiencias de aprendizaje. Trillas, México.
- Lafarga, Juan y Gómez del Campo José (1990). Desarrollo del potencial humano. Trillas, México.
- Mesa, José Alberto S.J. (1986). Educación personalizada liberadora. Indo-American Press Service-Editores, Bogotá Colombia.
- Nickerson, Raymond, Perkins David, et. al. (1990). Enseñar a pensar. Aspectos de la actitud intelectual. Ediciones Paidós, España.

