

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Filosofía y Letras

División de Estudios Profesionales

COLEGIO DE LETRAS HISPÁNICAS

**LA ENSEÑANZA DE LENGUA Y LITERATURA EN LA
EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA**

Informe académico por actividad profesional que para obtener el grado de:

Licenciado en Lengua y Literaturas Hispánicas

Presenta:

FRANCO ISAAC REYNOSO TELLO

Asesor:

MTRO. JAVIER OCTAVIO CUÉTARA PRIEDE

Ciudad Universitaria – México, 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*A la memoria de mis abuelos y
amigos Efrén Reynoso Elizalde
y Manuel Tello Quintero.*

Agradecimientos

Agradezco, en primer lugar, a mis amadas Tábatha Valeria y Christi Myers, quienes con su cariño e inquebrantable motivación me ayudaron a perseverar durante el camino de esta labor. A mis padres, Ángel Reynoso y María Tello, por su esfuerzo y su ejemplo que dirigió mi formación; a mis hermanos Pável y Sofía, por su apoyo y cariño; a mi abuela Estela Cruz y mi tío Moisés Cruz por todos sus consejos; a mis tíos Jorge Reynoso, María Luisa Reynoso, Gustavo Blancas, Gerardo Reynoso, Trinidad Reynoso, Rafael Tello, Gloria Tello, Enrique Ferrer, Juana Tello, Benjamín Tello, Carlos Tello y Manuel Tello por su inagotable aliento durante toda mi vida; a mis queridos primos América Ferrer, David Tello, Enrique Ferrer, Jorge Alberto Reynoso, Liliana Ferrer, Emmanuel Tello, Rodrigo Blancas, Rafael Tello e Iván Reynoso, por su incondicional cariño. A Alida Bernal por su afecto y su apoyo. A mis amigos Ricardo Díaz, Evelin Rodríguez, Julio Reséndiz, Leopoldo Gómez y Ariane Díaz por su sincera y perdurable compañía. A Borges, Rulfo, Momo, Oliver, Miel y Negro por su fidelidad.

También a mis maestros de vida Tania Alarcón, Huberto Bátiz, Hernán Lavín Cerda, e Israel Ramírez quienes me han brindado la poesía suficiente para hacer de mi vida y de mis lecturas un placer interminable.

Mi especial gratitud al Mtro. Javier Cuétara Priede por su acompañamiento fundamental, en particular, por su virtud para ayudar, interpretar y conducir mis inquietudes acerca de la docencia. También por darme ánimos cuando la flacura y la confusión me acechaban.

Finalmente, a la Universidad Nacional Autónoma de México, mi casa, que me brindó la oportunidad de prosperar en la vida. Espero poder retribuir estas posibilidades con mi trabajo y profesionalismo en el área de las humanidades.

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1	9
La licenciatura de Letras Hispánicas de la UNAM y la enseñanza del español en el nivel secundaria	9
1. La licenciatura de Letras Hispánicas en el año 2000	9
2. El Perfil de egreso en Letras Hispánicas y el Plan curricular	12
3. La enseñanza del idioma español y la licenciatura de Letras Hispánicas.	12
CAPÍTULO 2	15
El programa de español en la educación básica secundaria	15
1. Conceptos generales	16
2. Organización de contenidos	20
3. Aprendizajes de Primer Grado	23
4. Aprendizajes de Segundo Grado	27
5. Enfoque del Programa 2011	28
CAPÍTULO 3	31
Descripción de algunas deficiencias actuales que el Programa 2011 muestra respecto de las verdaderas prácticas sociales del lenguaje de los estudiantes en el nivel secundaria.	31
1. La RIEB y el Programa 2011	31
2. Las verdaderas prácticas sociales de los alumnos en secundaria	33
I. Según donde vivan	33
II. Según su vida cotidiana	35
III. Afectaciones a las clases en secundaria	37
3. Los alumnos y el Programa 2011	39
I. La escritura	39
II. La lectura	42
CAPÍTULO 4	46
La enseñanza de español y literatura en los grados primero y segundo de secundaria en el Colegio La Florida	46
1. Descripción de los alumnos del Colegio La Florida	46
2. El cumplimiento del Programa 2011 según las prácticas sociales del lenguaje	47
I. Materiales de trabajo y propuesta de organización de la clase	47
3. Pruebas diagnósticas	48
4. Ámbito estudio	53
I. Primer grado	53
II. Segundo grado	57
5. Ámbito literatura	62
I. Primer grado	62

II. Segundo Grado	65
6. Ámbito participación social	67
I. Primer grado	67
II. Segundo grado	69
7. Lectura	71
I. Lectura libre	71
II. Lectura en voz alta	72
8. Conclusión	73
CONCLUSIONES	74
BIBLIOGRAFÍA	78

Índice de Figuras

Figura I.	Asignaturas totales de la licenciatura de Letras Hispánicas en el periodo 2000-2006.....	p. 10
Figura II.	Propósitos educativos en el nivel básico secundaria del Programa 2011.....	p. 17
Figura III.	Componentes del Programa 2011.....	p. 21
Figura IV.	Ejemplo del avance programático en el que se organizan los contenidos curriculares de la asignatura de Español de primer grado de secundaria en el Programa 2011.....	p. 22
Figura V.	Contenidos totales de la asignatura de Español de primer grado en el Programa 2011.....	p. 24
Figura VI.	Contenidos totales de la asignatura de Español de segundo grado en el Programa 2011.....	p. 27
Figura VII.	Áreas de oportunidad del Programa 2011 respecto del contexto real de los estudiantes del nivel básico secundario.....	p. 45
Figura VIII.	Primera página del examen diagnóstico, aplicado al segundo grado de secundaria en el Colegio La Florida durante el ciclo escolar 2013-2014.....	p. 50
Figura IX.	Segunda página del examen diagnóstico, aplicado al segundo grado de secundaria en el Colegio La Florida durante el ciclo escolar 2013-2014.....	p. 51
Figura X.	Monografía elaborada por un alumno del primer grado de secundaria en el Colegio La Florida durante el ciclo escolar 2013-2014.....	p. 55
Figura XI.	Monografía elaborada por un alumno del primer grado de secundaria en el Colegio La Florida durante el ciclo escolar 2013-2014.....	p. 56
Figura XII.	Portada de la antología de los artículos de divulgación de los alumnos de segundo grado.....	p. 59
Figura XIII.	Artículo de divulgación elaborado por un alumno de segundo grado durante el ciclo escolar 2013-2014.....	p. 60

Introducción

Como egresado de la licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas de la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad Nacional Autónoma de México, en el presente informe académico busco hacer la descripción de mi labor docente durante dos años como profesor de las asignaturas Español I y Español II en el nivel de educación básica secundaria, en el Colegio La Florida de la Ciudad de México, de 2012 a 2014. La docencia ha sido mi campo laboral desde que cursaba los últimos semestres de la licenciatura, a partir del año 2001, hasta la fecha. En la educación superior, fungí como profesor adjunto de Latín I y II del Colegio de Letras Hispánicas y Latín IV de los Cursos Básicos de Traducción (CBT) del Colegio de Letras Clásicas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y en la Universidad Anáhuac del Sur, del año 2003 al 2005; en la educación media superior como profesor titular de Lectura y Redacción y Literatura Universal en el Instituto Renacimiento de 2006 a 2007, en la Preparatoria abierta de la Secretaría de Educación Pública en 2007 y de Literatura Mexicana en el Instituto Azcapotzalco en 2010; en la educación básica secundaria, como profesor titular de Español en el colegio The Churchill School de 2007 a 2010, también como profesor de Español en el mismo Instituto Renacimiento y actualmente laboro en el Colegio La Florida impartiendo clases de Español desde 2011.

Es así como en el capítulo I del presente informe expondré el vínculo que hay entre la Licenciatura de Letras Hispánicas y el perfil de egreso como docente de español, con base en mi actual labor en el nivel secundaria dentro del Colegio La Florida; para ello, mostraré las asignaturas del plan curricular de la carrera y señalaré cuáles, desde mi experiencia, favorecen a la formación pedagógica; también reconoceré las limitaciones que la licenciatura posee respecto de la preparación en la práctica educativa. Además destacaré algunas enseñanzas que obtuve de mis profesores en sus asignaturas durante mi paso por la Facultad, y cómo han beneficiado mi desempeño como profesor de español y literatura.

En el capítulo II, por su parte, describiré qué son los *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Español* (Programa 2011), detallaré los

conceptos generales que incluye el Programa 2011, mostraré cómo se organizan los contenidos curriculares y señalaré el enfoque teórico mediante el cual se rige la educación básica secundaria en México.

En el capítulo III, a partir de mi experiencia como profesor en el nivel secundaria, reflexionaré en torno a algunas de las inconsistencias del Programa 2011, toda vez que fue editado por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) y modificado desde la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en el año 1993. De acuerdo con mi trayectoria, haré una crítica constructiva: señalaré cuáles son las situaciones que impiden la aplicación correcta del enfoque comunicativo, las contradicciones entre los propósitos de la educación y el procedimiento real de la evaluación. También indicaré las consecuencias que tiene la exclusión de la lectura en la distribución del Programa 2011, pues no es conveniente relegar la lectura en un país cuyo porcentaje de analfabetismo era todavía 6.9 en 2010, según los datos oficiales del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Cabe señalar que, como docente en el Colegio La Florida, he puesto mayor énfasis en el desarrollo y práctica de la lectura; por ello, aunque se destaca en el capítulo III, no se encontrará un apartado que profundice sobre la producción escrita.

Posteriormente, en el capítulo IV, describiré las implementaciones y las labores que he realizado para mejorar esas áreas de oportunidad, expondré quiénes son mis alumnos, cuál es su entorno, con qué materiales de trabajo contamos en el Colegio La Florida y detallaré la manera en que hemos cumplido con los contenidos del Programa 2011 de acuerdo con los ámbitos de estudio; asimismo, describiré sucintamente las maneras en que hemos trabajado la lectura en clase.

En el siguiente apartado, presentaré las conclusiones del informe que comprenderán una recapitulación breve de acuerdo con la estructura del texto, así como la propuesta general respecto de los problemas advertidos en la educación básica secundaria del país, que lejos de ser una solución definitiva pretende contribuir al desempeño del docente de español en el nivel secundaria, tomando en cuenta los contextos sociales reales de los alumnos y las condiciones de la educación en México.

Finalmente, ofreceré un apéndice que estará conformado por algunas muestras de las producciones de mis alumnos en formatos impresos y multimedia, y entre las que se encuentran artículos, biografías, fotografías, monografías, comentarios, crónicas, exámenes y formatos de planeación. Cabe señalar que todos estos archivos se anexarán en un disco compacto.

En las siguientes líneas, podrá advertirse que el propósito de este informe, además de establecer el compromiso que he asumido como profesor de español en el nivel básico secundaria, es el de retribuir a la Universidad Nacional Autónoma de México —con una muestra de mi trabajo— la instrucción humanística que adquirí en sus aulas y de la cual me siento muy orgulloso y también comprometido.

Capítulo 1

La licenciatura de Letras Hispánicas de la UNAM y la enseñanza del español en el nivel secundaria

En febrero del año 2000, después de que concluyera la huelga que se había suscitado en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), ingresé a la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) para estudiar la licenciatura de Filosofía. Seis meses más tarde solicité un cambio de carrera a la licenciatura de Lengua y Literaturas Hispánicas, porque ello me permitiría disfrutar, estudiar y conocer a detalle la naturaleza del idioma español y también desarrollar profesionalmente mi vocación humanística hacia la literatura, que se había originado, felizmente, durante mi estancia en la Escuela Nacional Preparatoria. Con base en este itinerario y de acuerdo con mi desempeño actual docente en el Colegio La Florida, describiré el vínculo que existe entre el perfil de egreso de la licenciatura de Letras Hispánicas y el ejercicio de la enseñanza del español en la educación básica secundaria

1. La licenciatura de Letras Hispánicas en el año 2000

El Plan de estudios 0837 de la carrera de Letras Hispánicas dentro de la FFYL de la UNAM, en el año 2000, establecía el requerimiento de cursar 308 créditos, de los cuales 226 eran obligatorios 38 optativos de área y 32 optativos libres. A continuación, en la figura I presento las asignaturas —por semestre— que comprendieron mi preparación en la carrera durante el periodo 2000-2006.

Créditos	Tipo	Asignaturas	Créditos	Tipo	Asignatura
		Semestre 1	6	Obligatoria	Literatura mexicana 6
4	Obligatoria	Teoría literaria 1	4	Obligatoria	Literatura española 6
6	Obligatoria	Literatura mexicana 1	6	Obligatoria	Literatura iberoamericana 4
4	Obligatoria	Literatura española 1	4	Optativa	Literatura Iberoamericana 5
4	Obligatoria	Iniciación a la investigación 1	4	Optativa	Problemas de estética
6	Obligatoria	Historia de la cultura española-americana 1	6	Obligatoria	Español 4
8	Obligatoria	Latín 1			Semestre 7
6	Obligatoria	Introducción a la lingüística 1	6	Obligatoria	Filología hispánica 1
		Semestre 2	4	Optativa	Lingüística 1
4	Obligatoria	Teoría literaria 2	6	Obligatoria	Literatura mexicana 7
4	Obligatoria	Literatura mexicana 2	4	Optativa	Literatura española 7
4	Obligatoria	Literatura española 2	4	Optativa	Literatura iberoamericana 5
4	Obligatoria	Iniciación a la investigación 2	4	Optativa	Español 5
6	Obligatoria	Historia de la cultura española-americana 2	6	Optativa	Seminario de investigación 1 Literatura
8	Obligatoria	Latín 2			Semestre 8
6	Obligatoria	Introducción a la lingüística 2	6	Obligatoria	Filología hispánica 2
		Semestre 3	4	Obligatoria	Lingüística 2
4	Obligatoria	Teoría literaria 3	4	Optativa	Literatura mexicana 8
4	Obligatoria	Literatura mexicana 3	4	Optativa	Literatura mexicana 9
6	Obligatoria	Literatura española 3	6	Optativa	Seminario de investigación 2 Literatura
6	Obligatoria	Literatura iberoamericana 1	4	Optativa	Literatura iberoamericana 5
4	Obligatoria	Introducción a la filosofía 1	4	Optativa	Literatura iberoamericana 5
8	Obligatoria	Español 1	4	Optativa	Literatura universal
6	Obligatoria	Latín 3	4	Optativa	Literatura mexicana 9
4	Obligatoria	Lexicología y semántica 1			
		Semestre 4			
4	Obligatoria	Teoría literaria 4			
6	Obligatoria	Literatura mexicana 4			
6	Obligatoria	Literatura española 4			
6	Obligatoria	Literatura iberoamericana 2			
4	Obligatoria	Introducción a la filosofía 2			
8	Obligatoria	Español 2			
6	Optativa	Latín 4			
4	Obligatoria	Lexicología y semántica 2			
		Semestre 5			
4	Optativa	Teoría literaria 5			
4	Obligatoria	Fonética y fonología 1			
4	Optativa	Problemas de estética			
4	Optativa	Literatura mexicana 9			
4	Obligatoria	Literatura mexicana 5			
4	Obligatoria	Literatura española 5			
6	Obligatoria	Literatura iberoamericana 3			
6	Obligatoria	Español 3			
		Semestre 6			
4	Optativa	Teoría literaria 6			

Figura I. Asignaturas totales de la licenciatura de Letras Hispánicas en el periodo 2000-2006.

De todos los contenidos, puede observarse, que la mayoría se refiere al estudio de la literatura, lo cual continúa influyendo en la aptitud humanística y crítica de mi labor y el honesto actuar que me exige la vocación docente. Por un lado, las asignaturas referentes al estudio gramatical y sintáctico del español, tales como Lingüística, Filología y Español, son esenciales y muy valiosas académicamente, porque me han legitimado para ejercer la enseñanza del español en secundaria y porque me han otorgado un formal sustento académico, que consiste en el análisis morfosintáctico de la lengua, el estudio diacrítico del español, la importancia del contexto lingüístico en el proceso de comunicación; por su parte, las asignaturas que se refieren al estudio de las *literaturas* me han habilitado como profesor mediante la teoría literaria, algunos caminos en que se pueden estudiar y disfrutar las obras literarias, ciertas estrategias de composición narrativa y poética, así como características propias de los cuentos, las novelas, los poemas y las obras de teatro. Cabe resaltar que muchas de las asignaturas especifican su contenido, de acuerdo con la especialidad del académico o investigador que las imparte y de acuerdo con las necesidades de la asignatura y de los alumnos, en ciertos casos. Así, en las clases de Español —por ejemplo— un semestre pude estudiar Semántica aplicada al análisis de textos, pienso en la clase de la Dra. Jeanett Reynoso; de la misma manera ocurre con las asignaturas donde se imparte literatura, puesto que la libertad de cátedra permite a los profesores de esta Universidad crear un espacio de inclusión erudito y lleno de profesionalismo, así recuerdo la clase de Literatura española de la Dra. Lilián Camacho Morfín dedicada a los Siglos de Oro, especialmente, al estudio crítico del Quijote o el maravilloso curso de Literatura iberoamericana, impartido por el poeta Hernán Lavín Cerda, dedicado un semestre a la prosa de Octavio Paz y otro a la primera poesía de Pablo Neruda.

Por otra parte es muy importante exponer que durante seis semestres existió un tronco común muy pronunciado respecto del estudio cronológico de la literatura; en cambio, el estudio de la lingüística sucedió, primero, como una descripción general de la naturaleza de la lengua y después como el análisis específico de cada uno de sus niveles. En este marco, deseo indicar el importantísimo estudio del latín con la Mtra. Tania Alarcón como fundamento de la comprensión cultural, gramatical y sintáctica de la lengua española.

2. El Perfil de egreso en Letras Hispánicas y el Plan curricular

Según el perfil de egreso de la Licenciatura en Letras Hispánicas en la FFYL de la UNAM, uno de los campos laborales en que los alumnos pueden desempeñarse, concluida su estancia escolar, es la docencia y sobre ella, además, se especifica que se puede ejercer “en instituciones de educación media, media superior y superior, y en centros de enseñanza superior como la Facultad de Filosofía y Letras y afines” (Colegio de Letras Hispánicas, 2014) de lo cual se deduce —en este caso— que el nivel secundario se inscribe en las instituciones de educación media.

A pesar de que no cuento con datos ciertos sobre el porcentaje de egresados que se dedican a la docencia, por mi experiencia puedo aseverar que la licenciatura requiere una clase que nos enseñe estrategias generales para el manejo de grupos y para la dinámica de trabajo en las aulas. No obstante, y a pesar de que en el programa no existía una asignatura que se titulara a la letra “Docencia en literatura” o “Docencia en español”, confirmo que algunos profesores de Letras Hispánicas siempre contemplaron que sus egresados ejercerían la enseñanza del español y la literatura de una manera profesional. Dentro de sus optativas, el programa de Letras Hispánicas promueve la didáctica del español de manera limitada, implementando conceptos específicos como la Didáctica de la lectura de comprensión y Didáctica de la escritura. Además, cabe mencionar que en la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) efectivamente se instruye con mayor profundidad a los maestrantes sobre la didáctica de la lengua española (comunicación personal de la Mtra. Rosaura Herrejón, 10-11-2014).

3. La enseñanza del idioma español y la licenciatura de Letras Hispánicas.

La instrucción esencial y pragmática que obtuve como aprendiente de Letras Hispánicas en la UNAM claramente ha respaldado mi capacidad como docente de español en la educación

básica secundaria. En primer lugar porque mis profesores, las lecturas que llevé a cabo y la interacción con mis compañeros me otorgaron un conocimiento profundo de la naturaleza de la lengua y de las numerosas literaturas que se incluyen en el espectro del español en el mundo; esto lo he podido aplicar, impartiendo clase principalmente en el nivel secundario. En segundo lugar, esta preparación me ha facultado para acompañar a todos mis alumnos, operando los planes programáticos que establece la SEP y otras instituciones de bachillerato, incluida la propia Universidad. Especialmente, las enseñanzas que dejaron en mí profesores, escritores y académicos como Tania Alarcón, Huberto Bátiz, Hernán Lavín Cerda, Martha Montemayor, Israel Ramírez, Concepción Company, Javier Cuétara, Jeannet Reynoso, Juan Coronado, Patrick Johansson y Arturo Souto han sido rectores de un valor incalculable que han acompañado mi desempeño profesional.

Refiriéndome a la cuestión meramente lingüística, puedo afirmar que recibí una descripción amplia de las teorías o enfoques teóricos mediante los cuales se estudia la naturaleza del español (y de las lenguas romances); aprendí a identificar la importancia de los factores extralingüísticos que involucran los cambios históricos en el idioma, así como de las convenciones sociales que los hablantes establecen sigilosamente y con las cuales producen cambios significativos en el lenguaje; estudié la cualidad arbitraria del signo lingüístico, la constitución del español y los niveles que lo componen, desde el léxico hasta el gramatical; a saber cómo los hablantes moldeamos y transformamos el lenguaje y cómo influye nuestro entorno cultural. La licenciatura de Letras Hispánicas siempre me cedió herramientas y conocimientos gramaticales para que yo pudiera cumplir, como docente, los objetivos planteados por los programas oficiales y las instituciones educativas en las que he colaborado.

Respecto de la literatura, asimilé las teorías sobre los movimientos y corrientes literarias; también estudié muchas propiedades de las creaciones literarias desde la Edad Media hasta nuestra época contemporánea. Con ello pude asimilar de qué manera las sociedades han considerado las obras literarias, cómo han influido en su producción y cuáles han sido las tesis que los teóricos y los escritores tuvieron sobre dichas producciones. Estudié varios conceptos —literatura, catarsis, poiesis, poema, imagen, nudo, texto— que me permitieron

leer de una manera profesional las obras que, según el criterio de mis profesores y algunos críticos literarios, son *ejemplares* en su estilo y sus formas. Más aún, reafirmé que el estudio formal de la literatura une la voluntad y el placer de leer con el estudio organizado, y humanista de las cualidades de las obras literarias y sus contextos históricos. Mis profesores, además de exponer sus profundos conocimientos, compartieron enseñanzas de vida, confirmando que toda vocación contiene una ética para vivir. Puedo afirmar que el estudio de la lengua española y sus literaturas en la Universidad Nacional Autónoma de México fomentó el desarrollo de mi espíritu crítico respecto de la realidad; la “*varia invención*” de la literatura en español, me ha permitido reflexionar sobre mi entorno y sobre mi proceder como ente ético y social: participo activamente de la cosmovisión y de la riqueza cultural hispanohablante.

Aprovechando todas esas enseñanzas, desde mi egreso como pasante de Letras Hispánicas, me he dedicado a difundir —como docente de español y literatura— cuál es la importancia de nuestro idioma, a describir su gramática y sintaxis, y los valores de belleza que se reúnen en sus obras literarias. He tratado de implementar estas actividades con mis alumnos cotidianamente, lo cual trataré en el capítulo cuarto del presente informe.

En este camino he tropezado y he experimentado frustración, sobre todo cuando no propicio y consigo que mis estudiantes disfruten el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, también he tenido muchas satisfacciones, especialmente, cuando mis alumnos son capaces de acercarse a la literatura con asombro y por gusto.

En resumen, la licenciatura de Letras Hispánicas de la UNAM ha facilitado, por todo lo antes expuesto, el crecimiento de mi trayectoria profesional ejerciendo la docencia durante diez años, especialmente, en el nivel básico secundaria; también me ha provisto de cualidades analíticas de la lengua y de la teoría literaria, a través de las cuales he podido conducir clases frente a grupo, acompañando a mis alumnos en su estudio del español en secundaria, del conocimiento de obras literarias y del reconocimiento de algunas de sus cualidades formales.

Capítulo 2

El programa de español en la educación básica secundaria

La educación secundaria en México es el resultado de un largo proceso pedagógico que inició en 1923 con la reelaboración de los estudios preparatorianos, a partir de los cuales se crearon los tres años que suceden a la primaria. Desde entonces, profesores, intelectuales, directivos, autoridades y la sociedad civil han participado en su promoción y en el diseño de los diversos programas de estudio que han sido rectores en las distintas fases de aprendizaje de la educación secundaria.

Como uno de los resultados de esta transformación educativa, los actuales *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Español* (Programa 2011) son un documento que reúne las nociones generales y especializadas que desarrollarán las habilidades lingüísticas de los estudiantes mexicanos, con el fin de que sean competentes al usar el español en sus diversas situaciones sociales y culturales. El Programa 2011 conduce la labor de los docentes para alcanzar dicho fin. Así, de manera general, se trata del resultado del trabajo y del esfuerzo de las generaciones que han servido para la formación de los estudiantes durante casi un siglo en nuestro país; de manera específica, se trata de los esfuerzos que propiciaron la admisión del enfoque comunicativo desde 1993.

En el Programa 2011 se inscriben los propósitos generales que encabezan la educación básica en México; se propone la didáctica general con que se conducirán alumnos y docentes; se establecen los términos más importantes que se requieren para que el alumno desarrolle las competencias comunicativas y se indican los conocimientos que servirán como detonante de la producción de nuevos aprendizajes.

1. Conceptos generales

El Programa 2011 incluye una serie de conceptos generales que se conjugan en la aplicación docente y en el aprovechamiento de los estudiantes. Estos facultan el accionar de los alumnos y deben facilitar la planeación de los docentes. Por ello, es necesario presentar y aclarar estas nociones. Toda la información presentada y a la que se hace referencia a continuación ha sido extraída de los *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Español*, específicamente de la primera parte titulada “Programas de estudio 2011”, que concierne a la justificación teórica de los contenidos curriculares y que abarca de la página 11 hasta la página 93.

1. **Propósitos.** Este rubro se refiere a las acciones que se espera que realicen los alumnos cuando egresen de la educación secundaria y básica. Por ello se especifican ambos en la Figura II.

Propósitos	
De la enseñanza del español en la educación básica	De la enseñanza del español en la educación secundaria
Utilicen eficientemente el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso; analicen y resuelvan problemas de la vida cotidiana; accedan y participen en las distintas expresiones culturales.	Amplíen su capacidad de comunicación, aportando, compartiendo y evaluando información en diversos contextos.
Logren desempeñarse con eficacia en diversas prácticas sociales del lenguaje y participen en la vida escolar y extraescolar.	Amplíen su conocimiento de las características del lenguaje oral y escrito en sus aspectos sintácticos, semánticos y gráficos, y lo utilicen para comprender y producir textos.
Sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales.	Interpreten y produzcan textos para responder a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos.
Reconozcan la importancia del lenguaje en la construcción del conocimiento y de los valores culturales, y desarrollen una actitud analítica y responsable ante los problemas que afectan al mundo.	Valoren la riqueza lingüística y cultural de México, y se reconozcan como parte de una comunidad cultural diversa y dinámica.
	Expresen y defiendan sus opiniones y creencias de manera razonada, respeten los puntos de vista de otros desde una perspectiva crítica y reflexiva, utilicen el diálogo como forma privilegiada para resolver conflictos, y sean capaces de modificar sus opiniones y creencias ante argumentos razonables.
	Analicen, comparen y valoren la información que generan los diferentes medios de comunicación masiva, y tengan una opinión personal sobre los mensajes que estos difunden.
	Conozcan, analicen y aprecien el lenguaje literario de diferentes géneros, autores, épocas y culturas, con el fin de que valoren su papel en la representación del mundo; comprendan los patrones que lo organizan y las circunstancias discursivas e históricas que le han dado origen.
	Utilicen el lenguaje de manera imaginativa, libre y personal para reconstruir la experiencia propia y crear textos literarios.
	Utilicen los acervos impresos y los medios electrónicos a su alcance para obtener y seleccionar información con propósitos específicos.

Figura II. Propósitos educativos en el nivel básico secundaria del Programa 2011.

2. **Estándares curriculares de español.** Esta noción se refiere a las habilidades lingüísticas que los aprendientes ejecutarán durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. El Programa 2011 los agrupa en cinco: a) procesos de lectura e interpretación de textos; b) producción de textos escritos, c) producción de textos orales y participación en eventos comunicativos; d) conocimiento de las características, función y uso del lenguaje y e) actitudes hacia el lenguaje. Los estándares curriculares son el equivalente de las actividades comunicativas de lengua que indica el Marco Común de Referencia Europeo, que se refieren a la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación. (MCRE. 2011: 60).

3. **Enfoque didáctico.** Este principio se refiere al marco teórico que justifica la pedagogía que se aplica en la educación básica secundaria. Actualmente el enfoque posiciona al alumno como el centro del aprendizaje, lo reconoce como el generador de conocimiento y, además, propone la actuación social como la única vía del apoderamiento del idioma.

4. **Competencias.** Este concepto hace referencia al conjunto de habilidades, destrezas, conocimientos y aptitudes, mediante las cuales un individuo puede satisfacer una necesidad. Es un concepto muy importante en el contexto pedagógico actual, debido a que resalta tres aspectos en el desarrollo del estudiante: saber, saber hacer y ser. Además, en el ámbito de la enseñanza de un idioma nativo, se especifican la competencia lingüística y la competencia comunicativa, las cuales acreditan la cualidad de una persona para comunicarse eficientemente. En el contexto del Programa 2011, la competencia comunicativa incluye las siguientes habilidades: a) emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender; b) identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas; c) analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones y d) valorar la diversidad lingüística y cultural de México.

5. **Prácticas sociales del lenguaje.** Esta noción parte de que las competencias lingüísticas necesitan desarrollarse en un ambiente comunicativo, por lo tanto el Programa 2011 se refiere a las prácticas sociales del lenguaje como los medios donde los aprendientes emplearán todas sus habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos para construir mensajes e interactuar en determinados eventos

comunicativos. El reconocimiento de estos contextos por parte de los alumnos es importante puesto que facilita la selección del lenguaje de acuerdo con su objetivo comunicativo.

6. **Ámbitos.** Este término trata de la estructura que el Programa 2011 confiere a las prácticas sociales del lenguaje, de acuerdo con las situaciones comunicativas establecidas en las prácticas sociales y con las habilidades lingüísticas y digitales propuestas en los estándares curriculares. La organización del Programa 2011 se traduce en el ámbito de estudio que engloba los eventos académicos comunicativos; el ámbito de literatura que involucra los textos y marcos literarios en que pueden implicarse los estudiantes y, finalmente, el ambiente de participación social, que enmarca las situaciones de interacción con los demás y la resolución de conflictos.

7. **Proyectos didácticos.** Este concepto describe la planificación y ejecución de actividades escolares para conseguir un objetivo, comúnmente un aprendizaje esperado. Asimismo, se trata de un proceso que abarca tres momentos esenciales en su elaboración: planificación, desarrollo y evaluación. Una buena referencia es que equivalen al concepto de tareas que se muestra en el MCRE, porque implican no solo el desarrollo de habilidades lingüísticas, sino la planeación de estrategias y actuaciones en contextos de lengua.

8. **Actividades permanentes.** Esta idea hace referencia a la manera en que el Programa 2011 propone actividades a largo plazo que complementan los proyectos, con el fin de que los estudiantes alcancen los estándares curriculares; específicamente se trata de tareas que favorecen las habilidades lingüísticas y digitales de los aprendientes.

El Programa 2011 deja las propuestas a consideración de los docentes, pero se limita a tres ejemplos: ver películas, leer novelas, leer periódicos.

9. **Tipo de texto.** Esta noción se refiere a la tipología según la cual los textos se clasifican de acuerdo con su naturaleza e intención: narrar, describir, exponer, argumentar y representar.

10. **Aprendizajes esperados.** Este rubro trata de la especificación de los estándares curriculares una vez que han sido vinculados con los temas de reflexión (contenidos). Por ello, las habilidades cognitivas como indicar, analizar, distinguir e

identificar que aparecen en los estándares, se aplican a los temas que ha propuesto el Programa 2011.

11. **Temas de reflexión o Aprendizajes.** Este elemento muestra los contenidos que son estudiados en el ciclo escolar y que corresponden a los asuntos teóricos, prácticos y gramaticales que se examinarán en las clases.

12. **Producciones para el desarrollo del proyecto.** Esta idea se refiere a la propuesta general de cómo elaborar el proyecto didáctico; en él se muestra la secuencia que el docente puede proponer a los alumnos y puede formar parte de la planeación didáctica general. Asimismo, se indica el producto final.

A partir de las anteriores, se destaca la importancia de tres nociones: primero, de la correcta aplicación del enfoque comunicativo en el sistema básico de la educación en México; segundo, el reconocimiento de las prácticas sociales del lenguaje como los entornos veraces en que el alumno ejecuta sus habilidades lingüísticas y, finalmente, el diseño de tareas que reformen las actividades permanentes —tales como la lectura— mediante las cuales se consideren las preferencias de los alumnos respecto de sus condiciones sociales.

2. Organización de contenidos

Los autores del Programa 2011 han unificado los conceptos anteriores para organizar los contenidos curriculares (llamados *aprendizajes* en el Programa 2011) y ofrecer a los actores de la educación básica una línea de trabajo que sistematice las actividades dentro del aula escolar. Los aprendizajes se distribuyen en cinco bloques; en cada uno, esquemáticamente, se indican los tres ámbitos, la práctica social, el tipo de texto, las competencias que se favorecen (las mismas en todos los bloques), los aprendizajes esperados, los temas de reflexión y producciones para el desarrollo del proyecto, tal y como se muestra en la figura III y la figura IV, respectivamente.



Figura III. Componentes del Programa 2011.

□ Bloque I

PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: ELABORAR FICHAS DE TRABAJO PARA ANALIZAR INFORMACIÓN SOBRE UN TEMA		
TIPO DE TEXTO: EXPOSITIVO		
COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones • Valorar la diversidad lingüística y cultural de México		
APRENDIZAJES ESPERADOS	TEMAS DE REFLEXIÓN	PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO
<ul style="list-style-type: none"> • Analiza diferentes materiales de consulta con el fin de obtener la información que requiere, considerando la organización del texto y sus componentes. • Elabora fichas de trabajo utilizando paráfrasis y recursos gráficos. • Escribe fichas de trabajo de acuerdo con propósitos específicos, y cita convencionalmente los datos bibliográficos de las fuentes consultadas. • Emplea el resumen como un medio para seleccionar, recuperar y organizar información de distintos textos. 	<p>COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relación entre título, subtítulo, apoyos gráficos y el texto. • Información expuesta en gráficas, tablas, diagramas, mapas conceptuales, mapas mentales y cuadros sinópticos, entre otros. <p>BÚSQUEDA Y MANEJO DE INFORMACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selección de materiales diversos sobre un tema de interés. • Ubicación de las ideas centrales y secundarias de un tema en las fuentes de consulta. • Formas de sintetizar el contenido de las fuentes consultadas. • Paráfrasis y citas textuales. <p>PROPIEDADES Y TIPOS DE TEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características y función del resumen, paráfrasis y citas. • Características y función de las referencias bibliográficas y fichas de trabajo. <p>ASPECTOS SINTÁCTICOS Y SEMÁNTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maneras de organizar la información en un texto. • Empleo de nexos. • Uso de analogías y comparaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de preguntas para orientar la búsqueda sobre un tema seleccionado. • Selección de materiales de consulta. • Esquema de organización de la información para delimitar temas y subtemas. • Registro en notas de la información recabada (resúmenes, paráfrasis y citas textuales). • Borrador de las fichas de trabajo que tenga las siguientes características: <ul style="list-style-type: none"> – Suficiencia de la información. – Secuencia lógica de la información recabada de diversas fuentes. – Nexos para introducir ideas. – Expresiones para jerarquizar información. – Analogías y comparaciones. – Referencias bibliográficas consultadas. <p>PRODUCTO FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fichas para elaborar resúmenes.

Figura IV. Ejemplo del avance programático en el que se organizan los contenidos curriculares de la asignatura de Español de primer grado de secundaria en el Programa 2011.

3. Aprendizajes de Primer Grado

En 1993, el entonces Secretario de Educación, Ernesto Zedillo, propuso una reforma al sistema educativo del país. Esta transformación —que conllevó muchas acciones a lo largo de los años y que tiene su última en versión la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en 2011— propició la unificación de los niveles desde preescolar hasta secundaria. Mediante el Acuerdo 592, emitido por la SEP y publicado en el Diario Oficial de la Federación el 19 de agosto de 2011, se estableció la *articulación* de la educación básica en México, lo cual definió los objetivos del nivel secundaria y favoreció el seguimiento académico de los alumnos y el desarrollo de sus competencias, además de consolidar los aprendizajes en todos los niveles escolares.

Respecto de los contenidos, efectivamente existe una coyuntura entre el nivel preescolar y secundario. Si se revisan los programas de estudio de español desde preescolar hasta el Programa 2011, uno puede cerciorarse que los temas de reflexión son similares y, en algunos casos, los mismos. En los distintos grados se insiste, por ejemplo, en la lectura y producción de cuentos, en el conocimiento de leyendas y mitos indígenas, la escritura de cartas, la elaboración de fichas, la revisión de noticias, la elaboración de reglamentos, escribir reseñas, redactar biografías, producir manuales, elaborar exposiciones, por mencionar algunos. De tal manera que los alumnos que ingresan a secundaria no encuentran contenidos *nuevos*, sino prácticas de lenguaje distintas. Aunque cumpla con lo establecido en el Artículo 592, este factor es una desventaja a la que nos enfrentamos los docentes, debido a que los programas son redundantes. Por esa razón, además de vincular los contenidos del Programa 2011 con el diseño de los proyectos a trabajar en cada bimestre, considero que lo más importante es la adecuación que se hace con relación a las vivencias de los aprendientes.

La siguiente figura muestra los aprendizajes que corresponden al primer grado de secundaria

Ámbito	Bloques de estudio
I	
Estudio	Elaborar fichas de trabajo para analizar información sobre un tema.
Literatura	Investigar sobre mitos y leyendas de la literatura universal.
Participación social	Elaborar un reglamento interno del salón.
II	
Estudio	Integrar información en una monografía para su consulta.
Literatura	Escribir un cuento de ciencia ficción para compartir.
Participación social	Debatir posturas sobre una noticia difundida en diferentes medios de comunicación.
III	
Estudio	Exponer los resultados de una investigación.
Literatura	Leer y escribir poemas tomando como referente los movimientos de vanguardia.
Participación social	Escribir cartas formales que contribuyan a solucionar un problema de la comunidad.
IV	
Estudio	Escribir un informe de investigación científica para estudiar.
Literatura	Conocer la lírica tradicional mexicana.
Participación social	Analizar el contenido de programas televisivos.
V	
Literatura	Adaptar una obra de teatro clásica al contexto actual.
Participación social	Difundir información sobre la influencia de las lenguas indígenas en el español.

Figura V. Contenidos totales de la asignatura de Español de primer grado en el Programa 2011.

En la Figura V, se observa, grosso modo, la inclusión de la poesía, el cuento y el teatro en el estudio de la literatura; respecto del conocimiento de documentos académicos se proponen las fichas de trabajo, la exposición, el informe y la monografía. De acuerdo con el entorno social, se sugiere el trabajo con las noticias, los reglamentos, la televisión, las lenguas indígenas y las cartas formales.

En cada bloque existen tres temas de reflexión, a partir de los cuales se desencadena una serie de actividades como lo son la creación de los proyectos didácticos, el favorecimiento de las competencias, el repaso de temas gramaticales y ortográficos y el establecimiento del vínculo con los aprendizajes esperados. Asimismo, cada contenido implica la ejecución de una habilidad cognitiva (escribir, analizar, leer, conocer, debatir, investigar, etc.) que se relacionan directamente con los estándares curriculares.

Como se mostró en las Figuras II y III, el Programa 2011 ha organizado los conceptos generales de tal manera que la planeación didáctica de los docentes sea fácil de elaborar, pues a partir de las sugerencias de producción y de reflexión, se puede diseñar una secuencia de actividades suficiente para que los alumnos la trabajen.

Cabe señalar que el Programa 2011 no exhibe alguna propuesta de lectura dentro de la programación de los aprendizajes, lo cual refleja la insuficiencia que existe respecto de la planificación de la lectura en el nivel secundario (se sugieren paupérrimamente hasta el planteamiento de las actividades permanentes). Y no se trata de que se impongan las lecturas, sino de la creación de un sistema eficaz que permita a los alumnos leer más allá de los libros de texto e incrementar el goce estético que pueden obtener de la literatura.

De tal manera, sin detallarlo, el Programa 2011 permite que el docente elija las lecturas, lo cual —aunque se haga con las mejores intenciones— disminuye la formación lectora de los aprendientes; primero porque, como veremos en el capítulo IV, cuando el docente impone ciertos títulos a los alumnos sin tener el conocimiento profundo de sus intereses, no se fomenta la creación de lectores, sino el rechazo de la lectura como un acto placentero; segundo, debido a que ello representa emplear más tiempo para organizar los contenidos y

las clases y puesto que las cargas administrativas de trabajo normalmente ya son extensas (la elaboración y relleno de formatos, la escritura de informes disciplinarios), muchas veces la selección del profesor puede contribuir al desapego de los alumnos respecto de la lectura.

4. Aprendizajes de Segundo Grado

En la siguiente tabla se presentan los aprendizajes que corresponden al segundo grado de secundaria.

Ámbito	Bloques de estudio
I	
Estudio	Analizar y comparar información sobre un tema para escribir artículos.
Literatura	Analizar y comentar cuentos de la narrativa latinoamericana.
Participación social	Analizar documentos sobre los derechos humanos.
II	
Estudio	Participar en mesas redondas.
Literatura	Escribir variantes de aspectos de un mismo cuento.
Participación social	Investigar sobre las variantes léxicas y culturales de los pueblos hispanohablantes.
III	
Estudio	Elaborar ensayos literarios sobre temas de interés de la literatura.
Literatura	Escribir la biografía de un personaje.
Participación social	Analizar y elaborar caricaturas periodísticas.
IV	
Estudio	Elaborar reportes de entrevista como documentos de apoyo al estudio.
Literatura	Reseñar una novela para promover su lectura.
Participación social	Leer y escribir reportajes para su publicación.
V	
Literatura	Realizar una crónica de un suceso.
Participación social	Elaborar una carta poder.

Figura VI. Contenidos totales de la asignatura de Español de segundo grado en el Programa 2011.

Como ya se ha mencionado, los aprendizajes son, en algunos casos, casi los mismos de primer grado; se puede anotar, por ejemplo, la elaboración de cartas, el estudio del cuento como género literario o la lectura de información periodística. Asimismo, puede observarse la inclusión de la biografía y la reseña en el ámbito de literatura; en el caso del de participación social, existe una gran recurrencia a los textos periodísticos, incluso el atinado acercamiento al estudio de la caricatura periodística. Finalmente, se añade la exploración sobre cómo elaborar entrevistas, artículos de divulgación y ensayos. Como se describió, la situación de la lectura queda relegada a otros espacios del acontecer escolar.

5. Enfoque del Programa 2011

Debido a que uno de los propósitos principales de la educación básica es el desarrollo de las competencias comunicativas, según el Programa 2011 el enfoque mediante el cual se favorece este hecho “parte de una premisa que ha sido corroborada por la investigación desde diversas disciplinas; la psicología, la lingüística, la sociología, entre otras: el lenguaje se aprende y es expresión de la interacción social y del contexto cultural e histórico”(p.134).

Se trata del enfoque comunicativo, el cual ha contribuido en el progreso de la enseñanza de idiomas, y es por ello que ha influido en la educación formal internacional; por ello, las autoridades educativas y académicos del país, desde hace veinticinco años, han buscado su implementación en los programas de educación básica.

Este enfoque que reviste nuestra política pedagógica, proviene de la psicología cognitiva en los años setenta del siglo XX. Se adaptó al ámbito educativo, en especial a la enseñanza de lenguas y se ha implementado, desde su propuesta en la Gran Bretaña, en varios países de Europa, en Estados Unidos y algunos países de Latinoamérica.

El enfoque comunicativo facilita la adquisición de un idioma por parte de los aprendientes, a través de la producción y recepción de habilidades lingüísticas en contextos sociales

reales, porque favorece la construcción de nuevos aprendizajes, considerando los conocimientos previos de los estudiantes, así como de sus necesidades de comunicación. Así es como lo define el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes:

El enfoque comunicativo (en inglés, Communicative Approach) se conoce también como enseñanza comunicativa de la lengua (en inglés, Communicative Language Teaching), como enfoque nocional-funcional (en inglés, Notional-functional Approach) o como enfoque funcional (en inglés, Functional Approach). De su apelativo se desprende que con este modelo didáctico se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real -no solo en la vertiente oral, sino también en la escrita- con otros hablantes de la LE; con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm).

Este enfoque ha suplantado en la educación formal a las perspectivas conductista y puramente estructuralista, porque no propone memorizar conceptos o analizar la lengua *per se*, sino practicarla en los entornos culturales de los hablantes y de acuerdo con sus exigencias. De allí que los autores del Programa 2011, al diseñar los conceptos generales, subrayen la importancia de las prácticas sociales del lenguaje; estas representan el verdadero camino que los docentes debemos transitar, porque nos permiten crear las condiciones reales en las que los alumnos pueden ejercitar sus habilidades lingüísticas y digitales además de producir aprendizajes con significado, siguiendo el espíritu del enfoque comunicativo.

Quienes intervenimos en la educación de los aprendientes en el nivel básico del país, que incluye, por supuesto, a las autoridades responsables de proveer educación, tenemos un desafío mayor. Por un lado, analizar y reconocer los verdaderos contextos de nuestros alumnos, es decir, sondear bajo qué condiciones se enfrenta un alumno de provincia al estudio de la secundaria y qué diferencias existen con la realidad de un alumno que asiste a

un colegio particular en la Ciudad de México; por otro, detectar las inconsistencias que existen en nuestro sistema educativo y en el Programa 2011, con el afán de revertir el rezago educativo que a todas luces se aprecia en México. Justamente la siguiente sección intenta exponer esas carencias

Capítulo 3

Descripción de algunas deficiencias actuales que el Programa 2011 muestra respecto de las verdaderas prácticas sociales del lenguaje de los estudiantes en el nivel secundaria.

1. La RIEB y el Programa 2011

En México, la Reforma Integral de la Educación Básica propició la variación de algunas posturas, en su momento, respecto del modo en que se forman los estudiantes en la educación secundaria; entre todas, la más importante consiste en que los alumnos “utilicen eficientemente el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso” (SEP, 2011: p. 13), mediante la práctica y el desarrollo de competencias y no solo a través de la memorización de contenidos. Gracias al enfoque comunicativo, se ha renunciado al método conductista que planteaba la acumulación de conceptos sobre el lenguaje y la mecanización de ejercicios; es decir, si antes bastaba analizar morfológicamente las palabras que constituían una oración, en la actualidad se pretende que el alumno elija las palabras de acuerdo con su necesidad comunicativa, que sepa emplearlas según el contexto social o cultural y, por supuesto, que pueda analizarlas. También las tareas que desempeñan los docentes en nuestro país han cambiado, en función de que el actor principal en la educación básica es el aprendiente: “el centro de atención del proceso educativo es el aprendizaje del alumno” (SEP, 2011: p.19). Las clases tradicionales, en las que el profesor dictaminaba y los alumnos tomaban nota silenciosamente, han disminuido. Ahora se pretende que el docente sea un facilitador de contextos lingüísticos, que simulen las realidades en las que se llevan a cabo las tareas de lenguaje de cada aprendiente, en situaciones comunicativas de la vida real. Es por eso que la organización y el contenido de los aprendizajes del Programa 2011 ha variado respecto de los *Programas de Estudio 2006 de Español*, pues se ha procurado que los temas se vinculen con los propósitos de la educación y, sobre todo, se ajusten al enfoque comunicativo. Esto ha resultado un gran problema para los autores del Programa

2011, puesto que es evidente la monotonía y la insuficiencia de los contenidos en la selección que han hecho para desarrollar las competencias comunicativas.

En diferentes momentos de mi labor como docente en la educación secundaria básica, cuando mis alumnos de primer grado conocen los contenidos del Programa 2011, expresan comentarios de aburrimiento y tedio. No los culpo debido a que varios de los temas — escribir una carta, identificar los corridos sobre la Revolución mexicana, leer noticias, entre otros— los han repasado una y otra vez desde la educación primaria; sin embargo procuro explicarles que existen ciertos propósitos que debemos alcanzar y también que cumplir con el Programa 2011 es parte y no todo nuestro camino. Asimismo, apreciando la enseñanza diferenciada que obtuve en la licenciatura de Letras Hispánicas, les hago notar la integración entre el estudio reflexivo de la lengua (gramática y ortografía) y los contenidos programáticos; de esta manera, gracias a la organización semanal que les propongo, los aprendientes han encontrado el trabajo diario más ligero, lo cual ha beneficiado la dinámica de las clases y sobre lo cual me referiré con mayor detalle en el capítulo V.

Este aburrimiento hace evidente cómo la Secretaría de Educación Pública ha sido incompetente para llevar a cabo un análisis certero de los contextos económicos, sociales y culturales reales de los alumnos, tanto de escuelas públicas y privadas como de los estudiantes que habitan en zonas urbanas y de aquéllos que viven en comunidades en extrema pobreza, donde apenas cuentan con escuelas. Por lo tanto, la SEP no conoce los verdaderos intereses de comunicación de los estudiantes mexicanos lo cual repercute en la actividad escolar diaria.

No obstante, cabe recordar que se trata de un proceso y que los procedimientos aplicados en las aulas deben corregirse y superarse. El trabajo educativo debe evolucionar todavía, pues los resultados conseguidos hasta el momento resultan insuficientes. Las áreas de oportunidad se presentan según el contexto inmediato de los alumnos y de acuerdo con las actividades que desempeñan en el ámbito escolar:

- I. Las verdaderas prácticas sociales de los alumnos en secundaria
 - a) Según donde vivan

- b) Según su vida cotidiana
 - c) Las afectaciones a las clases en secundaria
- II. Los alumnos y el Programa 2011
- a) La escritura
 - b) La lectura

2. Las verdaderas prácticas sociales de los alumnos en secundaria

I. Según donde vivan

Como he señalado, el Programa 2011 organiza los contenidos de tal manera que pueda favorecer la planeación de los docentes. Efectivamente, ese es uno de sus objetivos principales. Sin embargo cuando se definen las prácticas sociales del lenguaje, que son los espacios, se supone, comunes y verosímiles en que los alumnos deben producir sus mensajes (piénsese, por ejemplo, en la participación de una mesa redonda, que es una de las actividades que señala el Programa 2011 en el “Bloque II” para segundo grado), me parece que el espectro de la selección de los contenidos soslaya, primero, las condiciones socioeconómicas de todos los alumnos y segundo, los espacios propios en que se comunican. El argumento que planteo es que no todos los alumnos de la educación secundaria del país tienen acceso, si quiera, a los contextos lingüísticos en que se traducen prácticas sociales que el Programa 2011 plantea. No necesariamente porque se trate de una situación económica precaria, que ya de por sí, debería serlo, sino porque en varias poblaciones rurales, por ejemplo, nunca se llevan a cabo mesas redondas, no hay bibliotecas públicas o no existe otra fuente de información más que la televisión.

Por eso, si las autoridades de la educación en México y los autores de los programas de estudio quieren aplicar coherentemente el enfoque comunicativo y favorecer la apropiación del lenguaje en contextos significativos, deben averiguar y tomar en cuenta los contextos reales en que se comunican los aprendientes. La inconsistencia reside en que el Programa

2011, en realidad, no considera “lo que el alumno sabe”; como lo plantea Ausubel, según la importancia que tiene “toda la psicología educativa” (Vera y Esteve, 2001: p. 45).

La principal consecuencia de este desconocimiento es que los alumnos muestran desinterés y generan la percepción de que los contenidos estudiados en el aula son áridos, lo cual impide que el estudiante produzca sus aprendizajes, a partir de lo que *sabe*. Es así como los alumnos forman pensamientos negativos en torno de la aplicación de las destrezas, capacidades y conocimientos que se comparten en las clases de español en secundaria, discutiendo la utilidad de escribir cartas formales, reseñas a una novela, ensayos, biografías, etc. Si es verdad que el Programa 2011 desea que los alumnos elaboren mensajes en ámbitos sociales, debería comenzar por cuestionarse si los que plantea incluyen aquellos que resultan significativos para los alumnos, porque es solo de esta manera que “el alumno es capaz de relacionar lo aprendido en múltiples direcciones siguiendo sus propios esquemas intelectuales y además conoce el valor de lo aprendido” (Vera y Esteve, 2001: p. 52). Ahora bien, mi propuesta no es que se individualicen los propósitos educativos, sino permitir —intencionalmente y reflejarlo en el Programa 2011— que las autoridades y docentes de cada secundaria realicen la adecuación entre la práctica social, el contenido y la realización del producto de acuerdo con las situaciones sociales de los alumnos. Por ejemplo, en una escuela de zona rural, con alumnos del segundo grado de secundaria, dentro del “ámbito de participación social Bloque V” bien puede proponerse, en lugar de redactar una carta poder, la elaboración de un folleto de salud reproductiva, donde los jóvenes procesarán y divulgarán información sobre qué, cómo son y para qué usar métodos anticonceptivos. Se trata de un área de oportunidad que acentúa la necesidad de que las autoridades educativas interpreten de manera adecuada las situaciones sociales y económicas de la población estudiantil a nivel nacional.

El Programa 2011 limita, desde mi opinión, las maneras en que un alumno es capaz de emplear el lenguaje, porque los estudiantes se desenvuelven en una multiplicidad de ámbitos, que todavía no han sido considerados en su totalidad por las autoridades educativas del país. Para mencionar otro caso, en el ámbito de estudio se les enseña a desarrollar constantemente la metodología de investigación científica, pero la mayoría de

los aprendientes que viven en zonas rurales, por ejemplo, carecen de espacios educativos y tecnológicos en el que puedan aplicarla. Respecto del ámbito literario, parece que quienes diseñaron el Programa 2011 han olvidado que la literatura posee valores estéticos, que no solamente están relacionados a cuestiones técnicas o de apreciación *formal* y también que el precio de los libros y la cantidad de bibliotecas en México no satisface los programas de fomento a la lectura. Por ello se requiere, por un lado, que el gobierno federal suministre los recursos necesarios para que los alumnos en secundaria tengan libros suficientes a su disponibilidad (al menos en los centros escolares); por otro, promover que escritores, críticos literarios y académicos, que hayan tenido experiencia docente, participen en la elaboración del programa educativo.

II. Según su vida cotidiana

Otra situación que el Programa 2011 no considera es la manera en que transcurre la vida cotidiana de los alumnos en el siglo XXI. El día de un alumno que asiste a un colegio privado seguramente es muy diferente a la de los alumnos de escuelas públicas y de zonas rurales. Eso repercute, por ejemplo, en las actividades que los estudiantes desempeñan fuera del horario escolar, cómo solventan sus necesidades socioeconómicas, cuáles son sus fuentes de información y dónde encuentran sus áreas de esparcimiento.

Considerar las circunstancias anteriores es una obligación para quienes producen cualquier programa de estudio en la formación básica. Los participantes de la educación no debemos suponer que los alumnos de este país consultan muchas fuentes de información aparte de la televisión o la internet; o que la mayoría dispone de tiempo y recursos para mantener hábitos de estudio fuera de los salones de clase. Si así fuera a los profesores nos permitiría profundizar en nuestras clases de español, por ejemplo, sobre los dialectos y sociolectos que dominan nuestros estudiantes y realizar un vínculo eficaz con los aprendizajes esperados, el desarrollo de competencias y la producción de nuevo conocimiento. Como esto no ocurre, el docente debe averiguar, por su cuenta, los intereses y las situaciones de

sus alumnos y con base en ello, adaptar el Programa 2011 en actividades que resulten interesantes, lo cual genera una carga excesiva si se suma el trabajo administrativo que se le exige en los colegios. Visto así, los aprendientes estudian español en contextos que no les son propios ni significativos.

Por ejemplo, en la labor docente que he desarrollado en la educación secundaria, muchos de mis alumnos, que pertenecen a la clase media del Distrito Federal, leen historietas y revistas, cuyos temas varían desde los grafitis, la música electrónica hasta deportes extremos. En este contexto, el Programa 2011 es muy parco al respecto, porque generaliza y propone que se elaboren historietas para tratar problemas de la comunidad que ellos, particularmente, no experimentan, como es el redactar cartas formales para solucionar problemas de su entorno o elaborar reglamentos internos. En cambio, entre las dificultades que ellos enfrentan —como integrantes de la clase media— se encuentran la dificultad de redactar claramente en sitios electrónicos, la organización de los apuntes que escriben sobre las actividades deportivas y culturales que practican o la redacción de folletos que promuevan sus actividades musicales, en el caso de algunos. Por ello, me pregunto, por qué no incluir rasgos del esparcimiento y la creatividad de los adolescentes; creo que el beneficio de incluir sus intereses repercutiría inmediatamente en la aplicación objetiva del enfoque comunicativo. Si hubiera un programa oficial que destinara sistemáticamente —por ejemplo— un bloque dedicado a la creación de proyectos de acuerdo con el interés de cada alumno, en el que, como condición, desarrollaran las competencias comunicativas, me parece que el aprovechamiento educativo del alumno incrementaría y enriquecería su percepción y actitud respecto del estudio del idioma español. Entonces, el aprendiente distinguiría sentido por emplear el idioma en las actividades que fueran de su justo interés. Varios análisis se lamentan de que las “propuestas educativas [sean] excesivamente sesgadas hacia determinados tipos de contenidos, demasiado parciales en cuanto a las capacidades del alumnado que quieren promover y que puedan aprovechar, poco atentas a sus necesidades personales y sociales”. (Fillat, Martínez, Udina, 2004: p. 15).

Ante este panorama, es evidente que los alumnos juzgan las clases de español como ajenas a sus intereses y a sus vivencias; mientras que los docentes no conseguimos aún motivarlos suficientemente y las lecciones reflejan mucha pesadez para el estudiantado.

III. Afectaciones a las clases en secundaria

Esta situación ha disminuido la esencia de las clases, por supuesto. Los alumnos apenas muestran interés sobre la naturaleza del lenguaje y la importancia de su realización en diversos contextos (obviamente los que no les interesan). Tristemente, hemos debilitado una cualidad elemental de la corriente humanista como es el fomento del espíritu crítico, porque se relega la capacidad de estimular el pensamiento creativo y la producción artística del lenguaje. Además se promueve una educación parcial, dedicada solo a ciertas destrezas, como la escritura repetitiva de cartas o la producción de recitaciones y discursos solemnes en torno a personajes históricos. Todo ello sucede como si los alumnos no requirieran usar el idioma (escrito y oral) para expresarse en otros ámbitos diariamente. De esta manera lo señalan Fillat y sus colaboradores en sus *Criterios pedagógicos*: “La enseñanza y el aprendizaje en la escuela se han identificado, y se siguen identificando con mucha frecuencia, con la enseñanza y el aprendizaje de contenidos de carácter factual y conceptual”. (Fillat, Martínez, Udina, 2004: p. 20).

Asimismo, se fomenta el monólogo sobre todo cuando se entrena al alumno a tomar sus clases en silencio, tomando nota y copiando todo lo que el profesor diga, sin llevarlo a comprender el porqué de estas labores. Es decir, el mensaje implícito que se transmite es el de oír, callar y ejecutar, sin darle importancia al cuestionamiento de la información y a discrepar mediante la expresión de argumentos y de diálogo.

Y aunque se busca que el proceso de enseñanza-aprendizaje deje de ser unilateral, la evaluación sigue fomentando la competencia desleal entre los pares y el descomunal empleo de exámenes para la adquisición de nuevos aprendizajes, como si el diálogo

producto de cavilaciones entre los aprendientes y los docentes fuera obsoleto. Asumo la percepción de que la SEP, erróneamente, tiende a concebir los conocimientos como si se trataran de un objeto más en el entorno globalizado en que se mueven los alumnos, porque no se está fomentando el análisis de los mensajes que perciben, así como la formación del pensamiento independiente, que interpreta, deduce y le gusta curiosear. Escribir, por ejemplo, debería concebirse como un fin y no como el medio para llevar a cabo evaluaciones cuantitativas. Se nos olvida que en el idioma se concentra el espíritu, la historia y el pensamiento de nuestras culturas.

Ahora bien, no es extraño que la realidad de finales del siglo XX y comienzos del XXI haya influido en los alumnos de secundaria negativamente, respecto del procesamiento de la información, ya que en la actualidad prevalece la acumulación de datos sin su comprensión e, incluso, sin su lectura. En esta época gobierna un tipo de hipertextualidad, (aquella que abarca los entornos visuales de cualquier texto: imágenes, colores, diseños, en otras palabras, toda la cultura visual), cuya función ha devenido en sustituir al texto mismo, como atinadamente lo estudia Lozano (2010), experta en el análisis de las condiciones reales de los alumnos que cursan la educación básica secundaria en México:

En este mundo, en el que una imagen borra a la otra y una noticia desaparece de la escena por la superposición de otra nueva, la escuela, lejos de desempeñar el papel de ser un ámbito para el lúcido análisis del mundo de las ideas, desarrolla en la figura de las autoridades y los profesores una imagen obsoleta que no puede competir con las imágenes de los medios. Discursos complejos y lineales e imágenes poco atractivas son la realidad escolar. (Lozano, 2010: p. 39).

En este aspecto, lo que produce discrepancia entre el sistema educativo y la realidad de los estudiantes consiste en que el Programa 2011, a mi parecer, exhibe la pretensión de concebir el lenguaje como un ente obsoleto, ya que no considera los entornos extremadamente visuales de los aprendientes en el nivel básico secundario.

3. Los alumnos y el Programa 2011

I. La escritura

Aunque es indudable que el Programa 2011 no ha vinculado suficientemente los estándares curriculares con el análisis del medio social auténtico de los alumnos, no puedo afirmar de ninguna manera que los alumnos no ejerzan la escritura. Definitivamente, la practican, pero han limitado su producción, porque han sido engullidos por esta cultura hiperbólica de la imagen que conlleva la disminución en el empleo de ciertas habilidades cognitivas, tales como el análisis y la síntesis. En otras palabras, la expresión del pensamiento escrito ha dejado de ser un medio de comunicación potente. Mis alumnos casi no tienen la necesidad de redactar cartas; y en lugar de elaborar un diario, escriben comentarios en las redes sociales, como *Facebook*, sin ocuparse de corregirlos o seguir la pauta del idioma; dedican poco tiempo a reflexionar sobre la manera en que se articula el lenguaje o a consultar manuales de gramática y ortografía, entre otras razones porque la tecnología les ofrece cierto apoyo, como los correctores ortográficos, que obviamente son limitados. Para mis alumnos, escribir un texto significa usar las palabras menos posibles —como en las mencionadas redes sociales—, cumplir con tareas y trabajos y, en muy pocos casos, crear cuentos. Lo que comunicativamente la escritura representaba (describir, narrar, explicar, recrear, juzgar), es actualmente para mis alumnos una labor que bien la lengua oral, bien las imágenes realizan eficiente y fácilmente. La concepción utilitaria de nuestra sociedad moderna ha permeado profundamente en el mundo del idioma escrito. Por tanto, los docentes debemos preguntarnos dónde y para qué usan, realmente, la lengua escrita; y, aunque suene absurdo reflexionar sobre ello, qué importancia otorgan los adolescentes a escribir un texto en el que describan, expliquen y narren, cuando todo su entorno los estimula mediante imágenes, videos, sonidos y pocas veces mediante la lengua escrita.

Si repasamos los aprendizajes esperados del Programa 2011 y las descripciones de las estrategias de aprendizaje, podemos tener la impresión de que los alumnos, fuera del ámbito escolar, dedican gran parte de su tiempo al análisis del idioma, al repaso de los contenidos y a la lectura libre. Sin embargo, la realidad de los alumnos, insisto, es muy

distinta: la mayoría no tiene las intenciones siquiera de leer; muchos no se encuentran en condiciones para repasar lo estudiado en clase porque unos —la mayoría— se ocupan en trabajar y colaborar con el sustento del hogar mientras que otros —los menos— simplemente emplean su tiempo en actividades de entretenimiento. Pienso, por ejemplo, en los estudiantes tarahumaras o de la montaña de Guerrero, por mencionar dos casos, que caminan grandes distancias para acudir a sus escuelas; o en aquellos alumnos de áreas urbanas y rurales que deben colaborar en el sustento de la familia, trabajando en el comercio informal; o sencillamente, en casos como los de mis alumnos de la clase media, llevando una agenda saturada de actividades de esparcimiento después del horario escolar, lo cual implica una carencia generalizada de hábitos de escritura, lectura y estudio organizados. Debo reconocer que en el caso de los alumnos en condiciones de pobreza se trata no solo de un problema educativo, sino económico y de salud, ya que el gobierno federal está obligado a destinar recursos a la aplicación de políticas públicas que mejoren la calidad de vida de la población estudiantil. El sector privado, por su parte, que tantas veces ha presumido la creación de programas destinados a la educación de “los que menos tienen”, no muestra interés por fomentar, de manera independiente, mayores accesos a la educación básica, ni se preocupa por difundir en los medios de información electrónica, el hábito de la escritura, como sí impulsa sus mercancías. Los alumnos de la educación básica en México (independientemente del estrato social al que pertenezcan) prácticamente no participan en talleres de redacción. Solamente los que poseen recursos suficientes logran continuar una educación muy limitada, lo que dificulta la adquisición del hábito de redactar.

El verdadero ámbito social condiciona las necesidades de los aprendientes: la cultura de la imagen casi prohíbe el empleo de la reflexión; el utilitarismo, el progreso y la posesión de bienes los despeja de cualquier interés por la tradición escrita para presentar estas ideas; así la realidad los empuja a la búsqueda de actividades que les impide sentirse íntegros, pensar, observar el entorno. El ritmo de vida les impone una agenda *ocupada*; se identifican con su *realidad*, la cual es brillantemente descrita por Lozano (2010):

La influencia de los medios y la sociedad actual en general repercute en gran parte en la formación de un rasgo cultural juvenil que Lipovetsky (2005) llama trivialización. Se

promueve una percepción de la realidad en superficie, no preocupa la precisión o profundización en las áreas de conocimiento, tampoco interesan concepciones amplias sobre qué es el hombre o el mundo. (Lozano, 2010: p. 38).

Además el entorno familiar se ha modificado respecto de las décadas anteriores, lo cual ocasiona que “la adquisición de una condición juvenil por parte de los jóvenes ya no dependa exclusiva o predominantemente de su circulación por la institución familiar y escolar, sino de su captación por la propaganda y programas de un mundo mediatizado”. (Lozano, 2010: p. 36). Por esa razón, aquellas actividades que *inmovilizan* la realidad, que fomentan la reflexión, producen aburrimiento y carecen de valor utilitario; entre ellas revisar la ortografía de una tarea para entregar. Moverse a través de redes sociales les resulta más productivo que escribir cuentos o leer poesía.

Existe información que corrobora esta postura: el INEGI, por ejemplo, con motivo de “El Día Mundial de Internet” hizo pública la *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información 2013*, por entidad federativa, según la cual en el Distrito Federal los usuarios de la internet de doce a diecisiete años que representan 17.9%, se ubican en el segundo lugar; aunque de toda la población consultada en la entidad solo 25.7% emplean redes sociales. Aún más, según la Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI) en su documento *Estudio sobre los hábitos de los usuarios de internet en México 2014*, ocho de cada diez niños de “padres internautas” usan internet y la mitad de ellos inició su actividad por razones de entretenimiento; además, de toda la población, los usuarios de redes sociales son nueve de cada diez (AMIPCI: 2014). Es decir, puede advertirse un aumento de la tendencia en el uso de las redes sociales tan solo en un año.

En oposición a esta propensión, la actividad escritora de los mexicanos según los datos que arrojó la *Encuesta Nacional de Lectura 2012*, elaborada por la Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura (FUNLECTURA), muestra que el uso del texto escrito, solo después de la redacción de “recados” (65%), casi en su totalidad, ocurre en espacios virtuales, tales como mensajes a través del teléfono celular (54%), correo electrónico (31%), redes sociales (30%) y conversaciones en el *chat* (29%); además, esta misma encuesta expuso que de la

población que usa internet, 76% lo hace para disponer de las redes sociales, lo cual refuerza la tendencia expuesta en el párrafo anterior (FUNLECTURA: 2012).

Con esto, no es mi deseo expresar aversión al empleo de la tecnología y las redes sociales, ni contradigo que los alumnos empleen la escritura en ellas, como lo he mencionado, pero es notoria la escasez de creatividad y la debilidad del espíritu con que la usan en esos espacios, así como también es acusada la limitada organización de sus pensamientos; y puesto que la tecnología será un fenómeno esencial de la vida de nuestros futuros alumnos, los docentes y autoridades educativas debemos optimizar el involucramiento del espacio virtual en sus producciones lingüísticas.

En suma, la inconsistencia es no considerar las situaciones reales de los alumnos y pretender que ellos desarrollen las competencias comunicativas, llevando a cabo actividades con las que no se encuentran interesados y, por lo tanto, contradiciendo el principio del enfoque comunicativo, el cual implica fomentar el aprendizaje significativo, donde el alumno produzca mensajes escritos y orales en situaciones veraces, en beneficio de su comunidad o en interacción con sus pares por mencionar dos casos.

II. La lectura

En los planteamientos del Programa 2011, existe una gran contradicción respecto de la lectura y el estudio de la literatura, que reside en concebir una obra literaria como una composición de elementos distanciados, creados para analizarse, dejando en el olvido de la unidad artística que cada novela, obra de teatro o poema poseen. En la educación básica secundaria, por lo general, las obras literarias se leen poco, aunque sus componentes se estudian mucho y se deja de lado el disfrute del mensaje estético, así como las reflexiones éticas y humanísticas que pueden generar los alumnos, sobre los textos literarios. Al respecto, puede revisarse la manera en que los libros de texto tratan los contenidos sobre

literatura, esto es, mucha historia de la literatura y nociones teóricas y pocos juicios en torno a los valores estéticos de los textos literarios.

Es cierto que la SEP ha creado programas de fomento a la lectura y sugerido extensas listas de títulos, pero pocas veces ha elaborado programas de *lectura libre* donde el alumno simplemente lea lo que le plazca, hecho que impulsaría a continuar el hábito fuera del espacio escolar. Por eso creo que una obra literaria, por más bondadosa que resulte, al ser estipulada, podría perder aprobación desde la realidad de un adolescente. Por eso concuerdo enteramente con la propuesta de Juan Domingo Argüelles (2011), quien ha expresado que toda lectura impuesta o programa de fomento a la lectura está destinado al fracaso, puesto que leer es un acto totalmente voluntario; de tal manera, que si comenzáramos a tomar en cuenta las preferencias de nuestros alumnos, la educación literaria en el país mejoraría con creces. Sobre ello, en un estudio muy interesante realizado en la Universidad de Oxford, se encontró que un grupo de personas que tuvieron mejores condiciones para colocarse en empleos mejor remunerados, habían leído por placer durante la adolescencia. El proceso consistió en encuestar, primero, en 1970, cerca de 18000 jóvenes de 16 años sobre si leían voluntariamente y después, cuando tuvieron 33 años, se les cuestionó sobre sus condiciones laborales (Abate: 2011).

Por otra parte, la misma SEP lleva a cabo mediciones de lectura en voz alta, en las cuales se evalúan aspectos (fluidez, velocidad, comprensión) que no mejoran ni controlan las cualidades lectoras ni el desarrollo de su apreciación estética; porque se concibe a la lectura como una capacidad motora; mas no como una actividad humanística; es decir, leer un texto se entiende casi como una competencia *olímpica* y no como una actividad reflexiva e interpretativa. Se despoja a los alumnos de sus cualidades críticas y se les predispone a que lea bajo ciertos parámetros físicos.

Me pregunto de qué le sirve a los alumnos saber que lee cien (o las que sean) palabras por minuto, si las preguntas que les realizamos después de la lectura son inútiles y no forjan ninguna reflexión profunda. Si, como se ha mencionado, los hábitos de lectura de nuestros alumnos son profundamente diferentes de las expectativas que el Programa 2011 en

secundaria plantea, por qué habríamos de pensar que la evaluación lectora debiera prosperar significativamente. Entonces cabe preguntarnos a qué obedecen los objetivos planteados por el sistema educativo en secundaria; tal vez a estándares internacionales asignados (OCDE, PISA), que además de no conocer los contextos locales, producen reformas incompatibles a las maneras de vivir de las comunidades en que se aplican, o al verdadero reconocimiento de los contextos de los actores que generan el sistema de educación.

Por lo anterior, creo que la RIEB tiene inconsistencias y áreas de oportunidad profundas que debe enmendar rápidamente porque, de no ser así, el sistema de la educación básica en el país perderá credibilidad y beneficiará el incremento de los problemas sociales que afectan a nuestros estudiantes, destruyendo el derecho humano a la educación. El gobierno federal y las autoridades educativas deben trabajar arduamente en modificar los asuntos señalados anteriormente, porque tal y como lo refieren Vera y Esteve (2001):

Una verdadera reforma educativa implica siempre una reforma del currículum, es decir, de las intenciones educativas y de los elementos que hacen posible su logro, pero sobre todo ha de suponer un cambio en la práctica real de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los centros escolares. Una reforma meramente estructural es insuficiente para lograr un cambio efectivo, esta más bien tiene como finalidad hacer posible y facilitar un determinado currículum. (Vera, Julio y Esteve, 2001: p. 53).

De lo cual, resalto, en este caso, la idea de *facilitar* la aplicación del Programa 2011, reconociendo los ámbitos reales de los estudiantes, agilizando las funciones de los docentes y contribuyendo a la formación efectiva de la educación de México. También es cierto que la educación básica tiene que evolucionar para satisfacer las necesidades de la población estudiantil; mientras eso ocurre, los docentes tenemos el compromiso profesional de rectificar estas inconsistencias.

En suma, las áreas de oportunidad del Programa 2011 —que se condensan a continuación en la figura VI— constituyen, asimismo, las vías de trabajo que los participantes en la educación debemos construir y mejorar, pues es un deber ceñir los contextos reales de

todos nuestros alumnos para poder brindar la mejor educación posible en un rango de tiempo corto.

Áreas de oportunidad	Dificultad	Propuesta
Las verdaderas prácticas sociales de los alumnos en secundaria	El Programa 2011 no reconoce los contextos reales de los alumnos en nivel secundaria.	
Según donde viven	El Programa 2011 no considera los entornos geográficos, económicos y sociales de los aprendientes.	Reconocer, incluir y analizar los contextos socioeconómicos y veraces de todos los alumnos de la educación básica.
Según su vida cotidiana	El Programa 2011 no reflexiona sobre las actividades cotidianas de los alumnos según su entorno socioeconómico.	
Las afectaciones a las clases en secundaria	Los alumnos muestran desinterés porque los contenidos programáticos son repetitivos.	Reformular los programas de estudio, adecuando las vivencias directas y los intereses de los alumnos.
Los alumnos y el Programa 2011	Los aprendizajes esperados que el Programa 2011 plantea, sugieren habilidades que los alumnos no desarrollan fuera del ámbito escolar.	Modificar el sistema de evaluación y vincularlo a los contextos reales de los alumnos.
La escritura	Los alumnos ejercen la escritura de manera limitada. La capacidad de análisis y de síntesis que requiere la redacción de textos ha perdido eficacia.	Crear prácticas sociales de lenguaje en las que las habilidades de producción lingüística —como la escritura— sean un fin y adquieran un sentido real, para que dejen de ser un mero instrumento carente de significado.
La lectura	Actualmente, la propuesta de lectura que plantea el Programa 2011 representa una actividad inocua para los alumnos, porque no fomenta el espíritu crítico ni humanista.	

Figura VII. Áreas de oportunidad del Programa 2011 respecto del contexto real de los estudiantes del nivel básico secundario.

Capítulo 4

La enseñanza de español y literatura en los grados primero y segundo de secundaria en el Colegio La Florida

1. Descripción de los alumnos del Colegio La Florida

Los alumnos de primer y segundo grado del nivel secundaria en el Colegio La Florida — ciento setenta en total— son jóvenes que pertenecen a la clase media alta de la Ciudad de México. Son estudiantes cuyas familias poseen recursos económicos para solventar sus colegiaturas, proveerles actividades extraescolares y vivir desahogadamente. Además, muchos de ellos han viajado y conocido culturas diferentes; casi todos son bilingües y la minoría apenas ha tenido un empleo. Su horario escolar, de lunes a viernes, comienza a las siete de la mañana y concluye a las dos y media de la tarde. Cabe señalar que el Colegio La Florida pertenece a la Compañía de Santa Teresa de Jesús, por lo que casi todos mis alumnos además de ser practicantes de la religión católica, constantemente acuden a ceremonias religiosas en horario de clase.

Solo la menor parte de ellos tiene problemas familiares severos. Se sienten abandonados, porque sus padres no conviven suficientemente con ellos, lo cual incide ampliamente en su desempeño diario. Esto muestra que a pesar de tener solvencia económica, no se excluye que unos cuantos experimenten situaciones de abandono familiar. Otros —aproximadamente cinco por ciento— que han sido diagnosticados con problemas neurológicos, toman medicamentos y su rendimiento cotidiano también se ha mermado. Estos jóvenes enfrentan sus propios problemas y deben cumplir sus deberes con o sin ayuda de sus cercanos.

A todos les gusta mucho manipular tabletas y celulares modernos; a algunos les gusta practicar fútbol y béisbol, a otros participar en tablas gimnásticas y en ballet; organizan fiestas frecuentemente y he sabido que algunos han ingerido, por primera vez, alcohol. Cabe señalar que las circunstancias sociales en las que se desenvuelven poco tienen que ver con la de la mayoría de los estudiantes del país: ninguno presenta desnutrición, todos tienen

automóvil y servicios de salud privado. Sin embargo, es justo decir también que al igual que la mayoría de los alumnos de la ciudad, están expuestos a afectaciones sociales como la violencia, la desintegración familiar y el individualismo.

El español que utilizan es la norma estándar de la Ciudad de México y sus generaciones han vivido el proceso de la RIEB desde el nivel primaria; la mayoría, en el mismo colegio. Casi todos han estado en eventos comunicativos como mesas redondas, exposiciones y entrevistas; aunque tienen acceso a textos literarios, leen muy poca literatura; tienen muchos problemas para escribir con ortografía adecuada y sus clases preferidas son Educación Física y Música. Pueden descodificar muchos significados culturales de la gran urbe, ejercen la lectura visual y utilizan mucha información para comunicarse diariamente.

Los anteriores son rasgos generales que conozco de mis alumnos y de sus contextos. A partir de ello, describiré la manera en que me he conducido como docente y las prácticas que he implementado para mejorar las áreas de oportunidad del Programa 2011 y sobre todo para enriquecer las experiencias lingüísticas y literarias de mis estudiantes; todo ello con base en la preparación que me dio la Licenciatura en Letras Hispánicas de la Universidad Nacional Autónoma de México.

2. El cumplimiento del Programa 2011 según las prácticas sociales del lenguaje

I. Materiales de trabajo y propuesta de organización de la clase

El colegio puso a nuestra disposición proyectores en cada aula, tenemos pizarrones blancos, marcadores, existen dos tabletas y una computadora portátil para uso del personal docente, contamos con una señal de internet inalámbrico —de mala calidad— y existe una aula virtual.

Conforme a los lineamientos que el colegio me asigna y de acuerdo con el coordinador académico de la sección, desde mi ingreso como docente he solicitado que los alumnos tengan un libro de texto, un libro con ejercicios de ortografía, un diccionario, un cuaderno, tres libros de literatura y un libro con ejercicios de comprensión de lectura. Este último fue añadido en el ciclo 2013-2014.

Ello me ha permitido colaborar con el enfoque comunicativo y establecer mi función principal dentro del aula, otorgándole el protagonismo al alumno; mi labor no es presentar un monólogo de cincuenta minutos, ni mi método el dictado de los temas estudiados. Asimismo, he conseguido cierta variedad en nuestra labor diaria, porque les propongo un plan semanal a los alumnos, que consiste, normalmente, en dos días de trabajo sobre los contenidos del Programa 2011, uno para el repaso de temas gramaticales, otro para el desarrollo de competencias lectoras o el estudio de temas ortográficos y el último para lo que llamo lectura libre o, en su defecto, lecturas que hemos programado. Debido al calendario interno que existe en esta escuela, la propuesta semanal de actividades se ve afectada constantemente, por lo cual intento independizar cada clase y estar preparado para cualquier modificación.

Así, mis aportaciones han consistido en el diseño del plan de trabajo en el aula, enlazando los contenidos del Programa 2011 y las tareas que los alumnos tendrán que producir; en integrar la lectura en el aula como una de las actividades esenciales de la asignatura, para modificar la percepción que de la lectura y la literatura se sigue teniendo en el nivel secundaria y, por supuesto, en la elaboración de los instrumentos de evaluación (exámenes bimestrales, parciales, de lectura, y diagnósticos), siguiendo los lineamientos de la SEP y del Colegio.

3. Pruebas diagnósticas

Cada ciclo escolar, cuando los docentes de español iniciamos labores en el Colegio La Florida, nuestros coordinadores académicos nos solicitan que apliquemos a nuestros

estudiantes una prueba diagnóstica por grado, con el objetivo de interpretar cómo se encuentra el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes, cuáles son sus conocimientos sólidos en gramática, qué aptitud guardan respecto de la lectura y cuáles serían las áreas de oportunidad que se podrían trabajar durante el año escolar. Siempre he aplicado esta prueba de manera escrita y he procurado que los contenidos del examen convengan a los requerimientos de la escuela y a la pretensión de conocer algunas competencias comunicativas de los alumnos. Asimismo, pretendo que el tipo de reactivos corresponda con los lineamientos que el colegio o la SEP me indican; entre ellos, los más relevantes, de acuerdo con las habilidades que se examinan, son: a) la relación de columnas, la elección de respuestas correctas, el relleno de espacios, la escritura de signos de puntuación y la discriminación de palabras en un texto, de acuerdo con su categoría gramatical; b) las preguntas abiertas, la comprensión de lectura, la redacción de párrafos, el análisis sintáctico de oraciones simples, el dictado de palabras. Con todos ellos he querido que los alumnos aborden la escritura y la lectura. Por razones de tiempo y logística en el colegio no he podido aplicar exámenes donde los alumnos puedan desarrollar exposiciones orales sobre algún tema, lo cual enriquecería mi diagnóstico. Esta es un área de oportunidad en mi labor como docente.

Hago una breve, aunque importante mención sobre una adición en mis pruebas diagnósticas; se trata de preguntas abiertas que he colocado al final sobre las opiniones que mis alumnos tienen acerca de la lectura o de los contenidos en los que se sienten atrasados. Con ellas quiero, por un lado, tratar con mayor precisión sus verdaderas preferencias y no dar por hecho que tienen desarrollado el hábito de la lectura; por otro, permitir desde el comienzo que los alumnos escriban sus limitantes y reflexionen sobre ellas. En la siguiente página se muestra la prueba que apliqué a mis alumnos del segundo grado en el ciclo 2013-2014.



NOMBRE DE LA MATERIA
Curso 2013-2014

FECHA _____

NOMBRE _____

EXAMEN DIAGNÓSTICO

FRANCO REYNOSO

Grado ___2°___

Aciertos/Total de reactivos ___/___ Calificación _____

INSTRUCCIONES. Lee con atención y contesta correctamente lo que se te pide. Responde esta evaluación con tinta negra o azul y no uses corrector.

I. Analiza sintácticamente las siguientes oraciones (4 puntos)

1. El vecino del cuarto escribe todos los días a su padre.
2. En esta semana han sucedido cosas muy extrañas.
3. Las hadas sí existen, en los libros.
4. En las vacaciones de Navidad estuve en Suiza.

II. Observa con atención el siguiente mapa y responde los que se pide. (6 puntos)



Si te encuentras, en la calle Río Nilo, cerca de Plaza Juanacatlán; indica cómo podrías llegar a la intersección entre las calles de Hamburgo y Niza. Se evaluará ortografía (3 puntos) y redacción (3 puntos).

Figura VIII. Primera página del examen diagnóstico, aplicado al segundo grado de secundaria en el Colegio La Florida durante el ciclo escolar 2013-2014.

□

III. Relaciona correctamente las columnas, según la función que se pide (5 puntos)

- | | | |
|----------------------|-----|--|
| 1. Objeto directo | () | María se comió la cena. |
| 2. Sujeto | () | Luis juega todo el día. |
| 3. Verbo | () | Gerardo es pediatra . |
| 4. Predicado Nominal | () | La carta fue escrita por él. |
| 5. Voz activa | () | Corrí esta mañana en el parque. |
| 6. Voz Pasiva | () | Rodrigo terminó la escultura. |

IV. Dictado (5 puntos).

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

V. Por último, escribe dos temas en los que te sientas rezagado.

Figura IX. Segunda página del examen diagnóstico, aplicado al segundo grado de secundaria en el Colegio La Florida durante el ciclo escolar 2013-2014.

Los resultados de las pruebas son interesantes respecto del modo en que se desempeñan en la asignatura de Español:

a) son capaces de reconocer el tipo gramatical de palabras que conforman las oraciones, aunque todavía les resulta difícil identificar las funciones sintácticas que cumplen. En este punto quiero resaltar el trabajo realizado en el nivel primaria del Colegio La Florida, ya que ha sido notable, bajo el contexto de la articulación de la educación básica, pues he advertido una enorme mejoría en los alumnos respecto del conocimiento de los tiempos verbales, por ejemplo.

b) manifiestan claramente la falta del hábito de la lectura y de la escritura; soy consciente de esto por la manera en cómo redactan, por su propia revelación y por el vocabulario limitado que emplean. Como es de suponer el rezago que siempre confiesan se encuentra en el uso de la ortografía. Respecto de los géneros literarios, los que leen voluntariamente prefieren novelas juveniles, rosas y narraciones cuyos argumentos son llevados al cine comercial. Apenas leen cuentos y no se acercan a la poesía ni a los textos dramáticos.

Con base en este análisis y gracias al perfil de egreso que obtuve en la Licenciatura en Letras Hispánicas, en cada ciclo escolar planteo tres objetivos predominantes en la labor que llevo a cabo, además del cumplimiento del Programa 2011:

1. Acercar a mis alumnos a la literatura dramática y a la poesía, resaltando los valores estéticos y su sentido humanístico.
2. Otorgar mayor presencia y organización a la lectura *voluntaria* en el aula, durante el ciclo escolar, rectificando con ello una carencia importante, desde mi opinión, del Programa 2011.
3. Desarrollar la interpretación crítica de su realidad.

En seguida expondré de qué manera consigo dichos propósitos, aprovechando los aprendizajes del Programa 2011 y algunas estrategias que aplico en mi labor.

4. Ámbito estudio

De acuerdo con el Programa 2011, en la sección “Organización de los aprendizajes”, en este ámbito los alumnos deben sumergirse en el proceso de elaboración de textos académicos como son el informe, el artículo de divulgación, el ensayo, la monografía y la entrevista. También deben conocer algunos eventos comunicativos donde se divulgue información, tales como la mesa redonda y la exposición. (SEP, 2011: pp. 43 y 61).

I. Primer grado

Los primeros tres aprendizajes que marca el Programa 2011 en este ámbito requieren que el alumno aplique una metodología de investigación para estudiar un tema (SEP, 2011: p. 43). El propósito en cada bloque es distinto, pero en todos se requiere la metodología, que presento a continuación.

- a) Selección y delimitación del tema
- b) Elaboración de preguntas guía
- c) Búsqueda en fuentes de información
- d) Lectura y análisis de la información
- e) Elaboración del producto (fichas de trabajo, monografía, informe, exposición, etcétera)

En el primer bimestre el Programa 2011 solicita como producto la elaboración de fichas de trabajo para analizar información. Lo que yo he aportado a esta labor es, primero, que al menos dos de las fuentes que elijan hayan sido consultadas físicamente en una biblioteca. Debido a las actividades que mis estudiantes tienen fuera del aula, no siempre ha resultado exitoso este requerimiento, pero también he tenido resultados muy positivos, pues algunos han visitado por vez primera bibliotecas públicas como la José Vasconcelos; aún más, el año anterior me encontré a uno de mis alumnos con su padre en la Biblioteca Central de la UNAM.

La segunda exigencia es la evaluación de las fichas de trabajo. Aquí deseo expresar la manera en que sigue siendo ejemplar la preparación que me otorgó mi profesor Huberto Bátiz en la Licenciatura de Letras Hispánicas, debido a que yo mismo evalué a mis estudiantes de manera similar a la que él lo hizo con mis compañeros respecto de las fichas bibliográficas en el primer semestre; esto es, una vez que mis alumnos conocen los requisitos técnicos de las fichas (el título, la oración temática o paráfrasis, el autor y la fuente) les pido que muestren tres de las veinte fichas que deben elaborar, ello ha favorecido la calidad del trabajo y el cumplimiento del producto.

A partir de esta labor con mis alumnos de primer grado, el trabajo en los bloques siguientes se facilita, pues repasamos los primeros cuatro pasos de la metodología y dedicamos más tiempo al conocimiento y la elaboración de la monografía, la exposición y el informe.

El segundo bloque se trata de integrar información en una monografía. Aquí he puesto énfasis en que el propósito del documento nos exige crear un texto informativo, empleando el lenguaje descriptivo. Una vez que los estudiantes han avanzado en su investigación, les expreso que la monografía requiere de un andamiaje, por lo que es necesario que escriban un esquema que incluya el título y los subtítulos del documento. He advertido que eso les facilita enormemente la escritura de la monografía.

Anorexia nerviosa

¿Cuál es la causa o el origen de la anorexia nerviosa?

La realidad es que no existe una única explicación o causa determinante, si no se trata de un conjunto de factores, los cuales sumados a determinadas circunstancias han desencadenado el problema, los genes y las hormonas también pueden estar involucrados; las actitudes sociales que promueven tipos de cuerpos muy delgados también pueden contribuir .

El termino anorexia nerviosa fue definido en 1873 por un medico de Inglaterra llamado William Gull.

La anorexia afecta tanto física como psicológicamente a las personas que la padecen, los trastornos alimenticios son responsables de muchas muertes en todo el mundo.

Es caracterizada: por un terrible temor a engordar y por una percepción distorsionada del propio cuerpo lo que hace que la persona afectada se vea gorda aun cuando se ve muy por debajo del peso normal, lo que la lleva a realizar dietas y ayunos.

Figura X. Monografía elaborada por un alumno del primer grado de secundaria en el Colegio La Florida durante el ciclo escolar 2013-2014.

□

Patricio Frutos Palma
1ro.A
Español

PREVENCIÓN DE DESASTRES

RIESGOS DE LA POBLACIÓN

En el mundo ocurren eventos naturales, como huracanes, tsunamis, sismos, sequías, nevadas, inundaciones, erupciones volcánicas o deslizamientos, que causan desastres en la población. Sin embargo, estos son parte de la naturaleza y siempre han ocurrido. Por esto, los eventos naturales no son un riesgo (un riesgo se hace referencia a la probabilidad de que un proceso natural, o causado por el ser humano ponga en peligro un grupo de personas, sus pertenencias y su ambiente, y llegar a convertirlo en un desastre) ni pueden generar un desastre por sí mismos.

Un desastre solo existe cuando la población se encuentra en estado vulnerable (conjunto de componentes naturales, sociales y económicos que hacen que un espacio geográfico esté más o menos expuesto a un desastre) respecto a los procesos naturales.

CLASIFICACIÓN DE RIESGOS

Los riesgos son diversos y por su origen se clasifican en : (Clasificación del CENAPRED. Centro Nacional para la Prevención de Desastres)

- Geológicos: Estos riesgos se refieren a los sismos, el vulcanismo, los deslizamientos y los hundimientos del suelo, originados principalmente por el movimiento de las placas tectónicas. En este grupo se incluyen algunas de las consecuencias de los sismos y las erupciones volcánicas, como los tsunamis o maremotos.

México por su ubicación entre las placas tectónicas Norteamericana, Cocos y Pacífica, presenta riesgos sísmicos y de deslizamiento en la costa del Pacífico y riesgos volcánicos en el Sistema Volcánico Transversal.

Figura XI. Monografía elaborada por un alumno del primer grado de secundaria en el Colegio La Florida durante el ciclo escolar 2013-2014.

En el tercer bimestre se requiere la exposición de los resultados de su investigación. Para que el producto sea satisfactorio, motivo a los alumnos a que utilicen material didáctico de cualquier índole, con el fin de que sinteticen los conocimientos nuevos que han generado, que no saturen de información sus presentaciones, sus láminas o su material y mejor que elaboren paráfrasis de la información relevante. Asimismo, les sugiero que relacionen la información de su presentación con alguna de las fuentes que consultaron.

Uno de los requerimientos para realizar su presentación siempre es la entrega del guión de la exposición. A veces existen dificultades en la elaboración; no obstante he conseguido que los alumnos tengan claro qué, cómo y para qué deben realizar su presentación, lo hagan o no.

Para el último proyecto de este ámbito, mis alumnos, además de aplicar la metodología de investigación, trabajan bajo los lineamientos de un proyecto interdisciplinario — normalmente trabajamos con la asignatura de Biología. Tomamos como base de informe el formato que elaboran en su práctica de laboratorio. En nuestra clase, los alumnos aplican la metodología y en la evaluación participamos los dos profesores. En el caso de Español, además de considerar la ortografía, se evalúa las fuentes de información y el trabajo en equipo.

II. Segundo grado

Con mis alumnos de segundo grado, una vez que aplico la prueba diagnóstica, procuro despejar las dudas de mayor relevancia, de acuerdo con lo estudiado durante el ciclo anterior. Con base en ello, les recuerdo a mis alumnos la metodología de investigación que aplicaron en el primer grado y comenzamos a trabajar en la elaboración de un artículo de divulgación; para que ellos se familiaricen con el tema, traigo a la clase revistas en las que puedan leer y frecuentar la manera en que se estructuran los artículos. Preferentemente, trabajamos con las revistas *National Geographic* y *¿Cómo ves?*. Ésta última les ha gustado

mucho. Mi aportación a este proyecto ha sido el diseño de evaluación, ya que además de tomar en cuenta la investigación, las fuentes y los borradores, les pido que entreguen el artículo en un archivo de formato PDF con el fin de construir su propia revista de divulgación científica. En este proyecto, intencionalmente, lo único que no califico es la ortografía, ya que evaluo que ellos lo hagan durante la socialización de sus trabajos. Regularmente, dos clases después de la entrega comenzamos la proyección y la lectura de los artículos de manera grupal. Es grato ver su satisfacción cuando se reconoce su labor frente al grupo.

VOL, 214 NO, 7.5

NOVEMBER 2006

NATIONAL GEOGRAPHIC

Artículos de divulgación
Segundo Grado
Colegio La Florida 2013



www.FotoTrix.com

Figura XII. Portada de la antología de los artículos de divulgación de los alumnos de segundo grado.

□

Camila Rodríguez Esquivel

2°A Secundaria

11 de septiembre de 2013

Diferencias entre bailarines de ballet y personas normales

El ballet es un arte que necesita de coreógrafos, decoradores, músicos y bailarines de alto nivel. Es una disciplina que requiere de total concentración y capacidad para el esfuerzo y el sacrificio, ya que el ballet es una disciplina que requiere de mucho tiempo y entrega por lo que a veces los bailarines se pierden de fiestas, reuniones, etc., es común que se comience llevar practicar esta disciplina desde los siete u ocho años. Los movimientos de esta danza están codificados y deben representarse en total armonía, es un arte que involucra la atención, la memoria, la voluntad, la sensibilidad, la emoción y muchas modalidades más aparte del movimiento por lo tanto, un buen bailarín aparte de ser, delgado, flexible y fuerte, también debe ser inteligente. Tiene un desarrollo neurológico superior.

La pregunta es, ¿Qué los hace distintos al resto de nosotros?

Según un estudio publicado en PLoS Genetics por el profesor Richard P. Ebstein del departamento de Psicología en la Universidad Hebrea de Jerusalén, son las variantes genéticas. Él y sus socios demostraron a través de un examen de ADN que los bailarines muestran variantes en dos genes que proporcionan el código para el transportador de la serotonina y del receptor de la arginina vasopresina, ambos genes están ligados en la transmisión de información de células nerviosas.

Los bailarines también desarrollan el cerebro. En la danza, el lóbulo parietal interviene en el desplazamiento sobre el escenario para lograr la integración entre el bailarín y el espacio, pero además debe calcular la distancia y relación entre sus compañeros bailarines que están en movimientos. Para lograr todo esto se necesita un alto grado de concentración.

Por ejemplo, el planear un *grand jetté** implica conocer la distancia, el recorrido, fuerza, aceleración, altura, la posición de la cabeza, brazos y piernas. La orden para realizar todo esto viene de la región promotora y el lóbulo frontal debe verificar y monitorear que la orden se haya cumplido satisfactoriamente.

El cerebro de un bailarín lleva a cabo ocho acciones principales:

- Músculos -Emociones -Control -Memoria
- Equilibrio -Vista -Plano de la situación -Interpretación de sonidos

Todas las instrucciones para llevar a cabo las ya dichas acciones las manda el cerebro al mismo tiempo.

Según la doctora María Corsi Cabrera, catedrática de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de México, quien a parte practico danza clásica, el ballet es la actividad que estimula el cerebro de manera más completa.

*Paso de ballet que significa gran salto (del francés)

Figura XIII. Artículos de divulgación elaborado por un alumno de segundo grado durante el ciclo escolar 2013-2014.

En el segundo bloque, el trabajo a realizar es la participación en mesas redondas; para este contenido hemos trabajado en dos modalidades; hace dos ciclos escolares participamos en un proyecto interdisciplinario con la asignatura de Historia, mediante el cual los alumnos participaron en un mini congreso (simulación de la mesa redonda) de países en los que se trató el tema de la producción del petróleo. Cada equipo llegó con una ponencia preparada.

El ciclo pasado, los alumnos observaron una mesa de trabajo en algún medio de comunicación; yo les propuse el sitio web de Carmen Aristegui. Después de verlo, me escribieron un reporte, en el cual describieron la forma en que se llevaba a cabo, cómo fueron las participaciones, quién las controlaba y cómo fue el cierre. A la mayoría de los alumnos, esta modalidad le resultó agradable.

El tercer bloque nos requiere la elaboración de ensayos sobre algún tema de interés en la literatura; mi contribución ha sido actualizar este aprendizaje y vincularlo a los contextos de mis alumnos. La modificación se refirió al tema del texto, pues una vez que estudiamos la intención y las características del ensayo (entendido en este caso como la justificación libre de alguna situación, vivencia o idea) y que hemos leído algunos, les pido que ensayen sobre algún objeto, acción diaria, idea o emoción en no más de una página. Obtuve resultados maravillosos. Lo describo así, porque justamente este es uno de los temas menos atractivos para mis alumnos, casi siempre les resulta árido, aburrido y muy pesado; no obstante, escribir sobre una situación íntima o inherente a su realidad lo consideraron significativo.

Finalmente, en el bloque cuarto debemos elaborar una entrevista. De nueva cuenta he realizado un ajuste a lo solicitado por el programa. Considerando los medios y recursos de mis alumnos, una vez que hemos captado la intención de la entrevista y su clasificación, solicito a mis alumnos que realicen una entrevista de campo a un personaje público o celebridad o un personaje de la cultura mexicana y que la entreguen en formato de audio, suponiendo que los entrevistados se negarán al video. A mis alumnos, esto los atemoriza, los motiva y los emociona mucho a la vez. Los resultados han sido más que excelentes. El

ciclo anterior una alumna me presentó una entrevista con el Secretario de Hacienda, por mencionar un caso.

5. Ámbito literatura

I. Primer grado

Mi labor respecto de la enseñanza de la literatura en la educación secundaria tiene la mayor relevancia, porque considero que en este ámbito he aprovechado ampliamente los aprendizajes que me dio la estancia en la Facultad de Filosofía y Letras. Me refiero puntualmente a la instrucción humanista y crítica que sobre la literatura en general recibí. Algunos ejemplos son la lectura en voz alta, el repaso de los sucesos relevantes en la vida de los escritores que tuvieron influencia en la creación alguna obra, la exposición de figuras retóricas en un texto determinado, la interpretación de imágenes en poemas, la escritura de cuentos, la proyección de películas, basadas o referidas a novelas, entre otros, la actuación de fragmentos de piezas teatrales, la exposición de obras de arte que se refieran o relacionen con algún pasaje de alguna texto clásico. Para ello me he valido de ciertos materiales de apoyo como audios, libros, películas, museos y siempre considerando sus contextos familiares y sociales. En mis responsabilidades como docente en secundaria he procurado que mis alumnos despierten o desarrollen este tipo de educación.

El estudio de mitos y leyendas de la literatura universal se ha llevado a cabo de dos maneras, básicamente: a) hemos realizado la lectura guiada de los tres primeros libros de la *Teogonía* de Hesíodo y b) hemos escuchado el mito de Tiresias en el sitio *Descarga Cultura Unam*. Estos textos han sido el ingreso al entendimiento del concepto ‘mito’ como el surgimiento de cualquier ser o justificación de su existencia y lo que representa culturalmente para nuestra civilización y para el entendimiento del universo respecto del ser humano. El producto que les solicité respecto de la lectura de Hesíodo fue que encontrarán una pintura o escultura de algún artista que ilustrara algún pasaje de la lectura y que lo socializaran con el grupo; por supuesto, esta fase fue la de mayor aceptación. Para la lectura

en audio, les pedí que a la vez que escucharan el texto, redactaran en su cuaderno un resumen y posteriormente justificaran por qué se trataba de un mito.

En el segundo bloque nos incumbe la escritura de un cuento de ciencia ficción, por lo que primero leemos cuentos de ese tipo y de manera breve estudiamos cuál es la estructura clásica de un cuento. Los textos que propongo, por lo general, motivan a los alumnos a seguir leyendo por su cuenta esta literatura, ellos son *La pradera* de Ray Bradbury, *La pata de mono* de W.W. Jacobs (el cual no se trata precisamente de ciencia ficción, pero posee ese imaginario fantástico que forma parte del género) y *El nuevo acelerador* de H. G. Wells. Inclusive, el pasado ciclo escolar una alumna trajo desde España *El hombre ilustrado* de Ray Bradbury, que se encuentra agotado en México. El proceso de creación radica en que los alumnos designen algún motivo u objeto tecnológico o científico y que a partir de él comiencen a redactar una lluvia de ideas y poco a poco vayan generando la creación de sus personajes y ambientes, según el argumento de su cuento. En la versión final, lo que evalúo preponderantemente es que incluyan un avance tecnológico y un panorama futurista y que manifieste las partes de un cuento. Ciertamente, como los alumnos no están acostumbrados a redactar, muchos presentan complicaciones; no obstante, el no ponerles límites los ha conducido a un encuentro con su interior, con buenos o malos resultados. Por supuesto, procuro reconocer su creatividad.

El tercer bloque se trata de leer y escribir poemas tomando como base los movimientos de vanguardia. Reconozco que sobre este tema siempre temía que si los alumnos no conocían un poco de la historia del Modernismo y de la literatura hispanoamericana de esa época, quedarían al margen del entendimiento de los textos. Por ello en el ciclo escolar 2013-2014 realicé una exposición sobre el contexto histórico en que surgieron estos movimientos vanguardistas. Posteriormente, llevamos a cabo lecturas un tanto apresuradas de ciertos autores como Neruda, Vallejo, Huidobro, Alexandre y Borges. Finalmente, en sus cuadernos redactaron un poema. Ni ellos lo disfrutaron ni yo me sentí satisfecho. Para subsanar estas carencias, el ciclo siguiente modifiqué, omití la parte de la historia literaria y vinculé el tema con los recursos estilísticos con que los poetas se ayudan para procurar su poesía. Leímos tres autores básicamente: Ramón López Velarde, Pablo Neruda y Manuel

Maples Arce. De este último, leímos fragmentos del poema *Urbe*; recuerdo perfectamente la clase en el grupo 1ºB, fue virtuosa, cuatro líneas del poema nos ocuparon durante cuarenta y cinco minutos, los alumnos intentaban con toda su experiencia descifrar qué sentido adquirirían las palabras en los versos “Los ríos de blusas azules/ desbordan las esclusas de las fábricas”, con diccionario en mano y ventana al lado, finalmente, surgió el conocimiento. Así, al final, lancé una pregunta: “¿Por qué no decir *el grupo de obreros*?” y un alumno me respondió: “Obvio, porque esto suena a poesía”. Desde entonces no temo omitir la historia de la literatura al estudiar este tema en el nivel secundaria, aunque reconozco que es útil y valiosa. Esta práctica tiene sustento en algunas herramientas que me ofreció la licenciatura de Letras Hispánicas, pues cuando estudiamos de manera crítica un texto del Siglo de Oro —por ejemplo— tuvimos que atender los recursos estilísticos que la obra nos ofrecía, así mismo el estudio de la poesía de Neruda en la clase de Literatura Iberoamericana, me proporcionó un camino de lectura que involucra las experiencias de los lectores, así como el marco lingüístico y sociocultural del autor.

Con respecto al conocimiento de la lírica tradicional mexicana, es cierto que los alumnos tienen en mente los corridos. Muchos, por supuesto, saben de los narcocorridos y mi labor ha consistido entonces en darle el valor que merecen, como los textos en los que se depositan las crónicas de sucesos históricos, las biografías de personajes que los textos oficiales no incluyeron, la literatura transmitida por autores sin apellido. El producto ha variado en esta actividad, desde el análisis de la métrica de estrofas, hasta la exposición del resultado de investigar sobre el contenido de un corrido, y su interpretación musical en clase; esta última fue la actividad que desarrollamos un grupo de alumnos y yo usando el *Corrido de Juan Cortina*, para socializarlo en clase; es un contenido que les atrae.

Para el último bimestre, el producto que se nos requiere es la adaptación de una obra de teatro clásica a un contexto actual. Este ha sido uno de los proyectos que los alumnos más han disfrutado. Primero, leemos alguna obra clásica, en este caso, *El cerco de Numancia* de Cervantes; retomamos algunos conceptos de los textos dramáticos, como las acotaciones, los signos de puntuación, los actos, las escenas y las descripciones de los cuadros; después propongo la lectura de un fragmento ya sea de Lope de Vega, Sor Juana Inés de la Cruz,

Juan Ruiz de Alarcón, Calderón de la Barca o el mismo Cervantes. Una vez que los alumnos eligen por grupos qué fragmento desean adaptar, comenzamos la elaboración del guión y determinamos el número de escenas, los personajes y los recursos que emplearán. La evaluación incluye además de la entrega del guión y la presentación final, el cumplimiento de las acotaciones. En el grupo 1ºA un equipo preparó la mejor dramatización; para ellos el teatro fue un placer. Quiero resaltar que mis alumnos me han expresado que nunca o muy pocas veces han asistido a una representación fuera de la cartelera comercial y cuando leemos en clase a Cervantes, el vocabulario les parece raro; no obstante, toda vez que dirijo su atención hacia la conjunción entre los valores que expresa la obra y la preparación de su representación, los estudiantes se reconcilian con el texto y la actividad resulta significativa.

II. Segundo Grado

Puesto que los dos primeros bloques del Programa 2011 en segundo grado hacen referencia al género literario del cuento, la propuesta de lectura abarca ambos bimestres. Al respecto hemos llevado a cabo dos modalidades de trabajo. El primero consiste en realizar la lectura de “Casa tomada” de Julio Cortázar, “El escarabajo de oro” de Poe y “El almohadón de plumas” de Quiroga; repasamos la estructura de los cuentos, el final sorpresivo, los argumentos y los problemas sociales o relaciones humanas que se desencadenan en cada uno. Empleamos libros, fotocopias y un audio. Posteriormente, cada alumno elige uno de los tres y elabora una tabla en la que describe el ambiente físico, los personajes y expone el argumento. Con base en ello, redactan una versión distinta o reelaboran el cuento y cambian solo el desenlace. En cambio, en el ciclo escolar anterior decidimos emplear el video como el medio de socialización; una vez que leyeron y reflexionaron en torno a los cuentos, mis alumnos eligieron algún otro de la narrativa latinoamericana, lo leyeron, lo analizaron y lo entregaron en formato digital. En muchos casos, esta labor corroboró el gozo, estéticamente hablando, de la narrativa latinoamericana.

El tercer bloque se refiere a la creación de una biografía; mis alumnos eligieron libremente un personaje —desde un familiar, hasta una persona pública— investigaron información en al menos dos fuentes escritas sobre la vida del personaje, leyeron y elaboraron fichas de trabajo; después trajeron a la clase una computadora portátil o una tableta para elaborar, por equipos, la presentación multimedia de la biografía. Solicité al coordinador pedagógico que la entrega fuera por correo electrónico, a partir de lo cual cabe mencionar que la primera vez fue insuficiente, porque muchos alumnos retrasaron su entrega, sin embargo en el ciclo escolar 2013-2014 el proceso fue exitoso. La técnica de investigación literaria así como la práctica de la entrevista que estudié con los profesores Eugenia Revueltas y Huberto Bátiz respectivamente fue de gran utilidad para que yo pudiera motivar a mis alumnos, puesto que la relación del contexto histórico con la vida de algún personaje enriquece la interpretación de los alumnos.

Aunque me referiré más adelante sobre las maneras en que trabajamos las lecturas, debo mencionar, pues me resulta necesario, que para el cuarto bloque se llevó a cabo la lectura de dos novelas: *Aura* de Fuentes y *La tumba* de José Agustín. Con base en ellas, los alumnos redactaron una reseña. Ahora bien, no se trataba de recomendar o elogiar los textos a priori, sino examinar la obra de acuerdo con algunos conceptos literarios (tiempo, narrador, evolución de los personajes, líneas narrativas, argumentos, ambientes, identificación con situaciones sociales) que, mediante una exposición introduce a la clase. Los alumnos diseñaron nuevamente una tabla que contuviera su análisis. Finalmente, escribieron una reseña de no más de ciento cincuenta palabras. La mayoría de las reseñas fueron sobresalientes.

El quinto bimestre nos exige la realización de la crónica de un suceso. Al igual que en los temas anteriores, primero estudiamos la naturaleza del género y sus cualidades literarias y periodísticas. Después, nos encaminamos al proceso de creación; en el ciclo escolar 2012-2013 propuse la escritura de una crónica literaria, donde escribieran brevemente alguna vivencia sobre su medio local. La respuesta no fue suficiente, muchos alumnos no entregaron el escrito y creo que no incidí en sus voluntades lo suficiente. Para el siguiente año planteé una situación que implicaba riesgo pero, al mismo tiempo, mayor

involucramiento: la elaboración de una crónica en video, sobre la visita de algún lugar, pero que mostrara su narración y un texto oral descriptivo. Sin exagerar, pienso que ha sido, en toda mi experiencia como docente en la educación básica secundaria, el mejor proyecto que he propuesto y quizá el que mayores frutos respecto de la creatividad de mis alumnos ha producido. La generación de segundo grado estuvo muy atenta a la presentación final; a pesar la natural timidez de su edad, apreciaron profundamente el hecho de que se mostrara su video. Los resultados fueron excelentes. Especialmente hago mención de tres crónicas: la visita de Alejandro Ojeda al museo de la acuarela, el paseo de Sergio Garza con su pastor alemán al parque y la visita de Andrea Galindo a la liga Olmeca de béisbol con su primo. Todas mostraron trabajo, dedicación, calidad, gusto y desenvolvimiento en su propio contexto.

6. Ámbito participación social

I. Primer grado

Acaso esta se trata de la sección con mayores áreas de oportunidad del Programa 2011, porque es el ámbito que menor coherencia exhibe respecto de las condiciones sociales de los alumnos en general, se trate de alumnos en áreas rurales o del estrato socioeconómico alto. No obstante, al llevar a cabo la adaptación del programa, he procurado motivar a los alumnos y realizar mi labor lo más dinámicamente posible.

En el caso de los alumnos del Colegio La Florida, el proyecto del primer bimestre — elaborar un reglamento interno— resulta contradictorio e innecesario, ya que no pueden aplicarlo; esto porque la escuela cuenta con su propio estatuto, el cual regula prácticamente las situaciones que se requieren para ajustar el comportamiento de los profesores y de los alumnos. Por ello, aprovechando los lineamientos generales de la clase de Español, repasamos el reglamento establecido por el colegio y entre todos elegimos las diez normas que nos parecen esenciales para la buena convivencia y las colocamos en los corchos que se

encuentran al costado de cada pizarrón. Para socializar y comprender la percepción de los otros grupos les pido que en su tiempo libre inviten a sus compañeros a leerlas.

En el segundo bloque se nos pide debatir posturas sobre una noticia difundida en diferentes medios, lo cual resulta muy difícil porque mis alumnos no tienen el hábito de la lectura de diarios impresos o electrónicos y pocas veces escuchan noticieros en radio, lo cual claramente expone que su única fuente de información es la televisión. Por ello, he llevado al aula cinco periódicos. Por equipos, mis alumnos han leído la misma noticia en cada diario y, a partir de este trabajo, su tarea en casa es repasar la noticia en la radio y la televisión, con el fin de que podamos llevar una discusión sobre cómo fue presentado al menos en estos tres medios de difusión. Esta labor ha resultado más enriquecedora para la clase, pero ha sido exhaustiva, debido a que mis alumnos se resisten a examinar noticias por lo que debo —me parece— encontrar un mejor método.

El siguiente proyecto a realizar es la escritura de una carta formal en la que se exprese una solución a un problema en la comunidad. Primero, no se explicita la comunidad, por lo cual hemos trabajado situaciones dentro del colegio; estudiamos nuevamente las partes que integran una carta y el tipo de lenguaje que debe emplearse para que sea formal. Segundo, una vez que los alumnos han redactado sus cartas a personajes tales como la directora general del colegio, los titulares o algún profesor, muy rápido toman conciencia que su propuesta no será tomada en cuenta; es una actividad que resulta frustrante y repetitiva.

El cuarto bloque se refiere nuevamente al trabajo con un medio de comunicación; esta vez se concentra en el contenido que exhibe la televisión, por lo cual aprovecho la situación para el beneficio del trabajo en clase. En primer lugar proyecto varios fragmentos de un documental que analiza crítica y notoriamente los abusos que los medios televisivos cometen en contra de la población televidente, engañándolos y mintiendo acerca de la información que presentan como veraz y correcta. Posteriormente, discutimos en clase las consecuencias que la programación produce y las intenciones de todas las campañas publicitarias a las que estamos expuestos. Dado lo anterior, le pido a mis alumnos que hagan el seguimiento de un programa durante dos semanas y que elaboren un tabla en la

que registren cuál fue el argumento de cada capítulo, cómo fueron las relaciones humanas y qué comportamientos se fomentaron. Esta actividad ha sido motivadora e incluso ha provocado ciertos debates entre mis alumnos y sus propias familias.

El último bloque nos indica difundir información sobre la influencia de las lenguas indígenas en nuestro idioma. Considerando que el náhuatl es la lengua indígena que mayor impacto lingüístico ha tenido en el español y que existen varias fuentes de información sobre el zapoteco, mixteco, náhuatl y maya les propongo que trabajemos en equipo sobre esas lenguas. Los muchachos deben acudir al menos a dos fuentes impresas y en la clase preparan la socialización de su investigación. El día de la exposición algunos de ellos incluso han presentado tablas con vocabulario sobre todo del náhuatl que las trabajadoras domésticas les han ayudado a elaborar. Cabe resaltar que el tema de identificación de los pueblos originarios de México lo estudian en cuarto grado de primaria y en sexto grado investigar una canción indígena es un actividad mucho más lúdica que la que nos proponen en el nivel secundaria.

II. Segundo grado

En el primer bloque tenemos que analizar documentos sobre derechos humanos; a pesar de que discutimos las nociones básicas sobre su historia, he procurado mostrar con ayuda de la dirección electrónica mx.youthforhumanrights.org algunos de los videos que revelan cuáles son los derechos de los jóvenes; a partir de lo anterior la dinámica de la clase se torna interesante, porque después de la proyección de los videos tres o cuatro alumnos deben compartir alguna experiencia relacionada con el contenido del derecho.

Para investigar sobre las variantes léxicas y culturales de los pueblos hispanohablantes, trabajamos en la línea del concepto de variante léxica; además de darlo a conocer, vamos dando ejemplos provenientes de nuestros viajes o experiencias. En este contenido aprovecho las lecturas que se incluyen en sus libros de texto, lo cual favorece la explicación del fenómeno lingüístico y explicita la manera en que un mismo idioma puede ejecutarse de distintas maneras, sin perder sentido en sus emisiones. El producto es la presentación en

diapositivas de las diferencias lingüísticas más importantes entre dos países de habla hispana. Este trabajo es dinámico y ha sido muy bien aceptado por mis alumnos.

El bloque tres nos pide que analicemos y elaboremos caricaturas periodísticas. Creo que esta innovación concebida por los autores del Programa es valiosísima y este contenido está muy vinculado a las realidades de mis estudiantes. Primero porque les atraen mucho las historietas y segundo porque la expresión de su creatividad es un factor de alta importancia en cualquier trabajo escolar.

La dinámica es muy sencilla, proyecto una recopilación de caricaturas periodísticas, tomadas la mayoría de los diarios *La Jornada*, *El Universal* y las revistas *Proceso* y *El chamuco*. A partir de ellas deducimos cuál es la función de la caricatura y los elementos que la integran; investigamos la noticia a la que se refieren y discutimos en qué radica la crítica de la caricatura. Bien, para realizar el proyecto, ellos eligen una noticia y posteriormente elaboran el boceto de su caricatura; una vez que la revisamos conjuntamente, el día de la exposición la presentan en una cartulina, con la noticia detrás de la caricatura. Quiero agregar que la creatividad con que trabajan esta actividad normalmente ha sido sobresaliente, por lo cual todos disfrutamos mucho esta labor.

El cuarto bimestre nos enfrenta a la lectura y escritura de reportajes. Además de leerlos en revistas y diarios, los he proyectado en formato de video. Puesto que nos tomaría mucho tiempo realizar un reportaje de campo, les propongo que elijan un reportaje que sea de su entera preferencia y que lo compartan con la clase.

El último proyecto del ciclo escolar está destinado a redactar otra carta, esta vez se trata de una carta poder; como es de suponer mis alumnos tienen muchas dudas respecto de los trámites que pueden ejercerse con ella y las responsabilidades que abarca. Y puesto que el tema es variable y extenso, procuro despejar sus cuestiones; estudiamos en una exposición por mi parte para qué se emplean, cómo son y cuáles son sus rasgos. Finalmente, en un ejercicio en clase, mis alumnos redactan cartas poder en las que otorgan derechos y obligaciones a un compañero y se la entregan.

7. Lectura

Desde que inicié mi labor docente en el nivel secundaria he percibido que, de manera general, los estudiantes leen solamente obras que han sido adaptadas a la cartelera comercial de cine. La mayoría desconoce las *otras* literaturas y se alejan extremadamente de los clásicos.

Mis alumnos del Colegio La Florida no son la excepción, sin embargo he procurado aprovechar esta situación para introducir nuevas lecturas. Para llevar a cabo esta tarea de gran trascendencia, he aplicado mi experiencia, los conocimientos y las lecturas aprendidas durante mi estancia en la licenciatura de Letras Hispánicas, tales como la lectura de poemas frente a grupo (recuerdo la clase del poeta Hernán Lavín Cerda), el comentario oral de textos literarios y sus rasgos propios (como en las clases de David Huerta), la lectura de textos señalando en particular palabras que generan horas y horas de reflexión (como la clase de Concepción Company, cuando nos pidió leer a Antonio Alatorre). Por eso, dos son los caminos que he empleado: a) inducir el concepto de lectura libre, como estímulo a favor de la lectura por placer y b) leer en voz alta ciertos textos clásicos modernos o antiguos, permitiendo que los alumnos juzguen con base en sus experiencias si les gustan o no.

I. Lectura libre

Cuando me integré al Colegio en el año 2011, siempre que analizaba las pruebas diagnósticas hubo aparecido el mismo resultado respecto del hábito de la lectura: la mayoría no lee por gusto. Conociendo este panorama –semejante al nacional– al organizar la semana de trabajo, como ya lo he expuesto, destiné un día a la semana específicamente para llevar a cabo la actividad lectora. El objetivo principal fue permitir a los alumnos, primero, que ellos eligieran, en un contexto donde ocurría la lectura por placer, si deseaban hacerlo: notablemente pude observar que muchos de los estudiantes que se decían desinteresados, traían a la clase historietas, revistas y libros que versaban sobre los temas que les interesaban y, por tanto, leían. Así que los alumnos pueden leer por placer si no se

les impone una lectura y además si se rodean de un contexto donde se extiende la lectura libre. Una vez que habíamos alcanzado este logro, mi participación fue añadir, paulatinamente, propuestas de lectura de acuerdo con mi experiencia y preparación.

II. Lectura en voz alta

Para no quebrantar la lectura libre, tuve que hacer la mediación entre las lecturas de su preferencia, las lecturas “obligatorias” y las sugerencias que yo proponía. La estrategia que apliqué fue la lectura en voz alta, pues una de sus ventajas consiste en atraer la atención de la mayoría del grupo, pues otorgar el mismo texto por escrito dispersa un poco más a los alumnos. Además, intencionalmente, he introducido lecturas que por su belleza –creo– e importancia humanística han impactado mucho en mis estudiantes. Cabe resaltar que la lectura en voz alta ha sido el camino idóneo para aprovechar los recursos literarios –archivos en audio– que el sitio de internet descargacultura.unam.mx tiene a disposición de cualquier persona.

Con base en el ejemplo (pues mis estudiantes me ven leyendo a menudo en horas de descanso) y a veces superando ciertas adversidades, tales como las actividades religiosas del propio Colegio, he conseguido que mis alumnos conciban la lectura como una actividad esencial y –por qué no– gustosa.

De esta manera, afirmo que la inserción tangible de la lectura –en contraste con el Programa 2011– como una actividad placentera y persistente en el quehacer de mis alumnos dentro del aula ha sido no solo uno de los aciertos de mi labor docente, sino una de las mayores satisfacciones que en mi experiencia profesional he logrado y de lo cual estoy agradecido con mis profesores, mi facultad y con mi licenciatura.

8. Conclusión

Para cerrar, deseo insistir sobre lo apremiante que resulta que la Secretaría de Educación Pública elabore un análisis real de las condiciones reales de la población estudiantil en el nivel básico de educación; que modifique el sistema de evaluación y que se ocupe de la lectura de manera sensible, fomentándola –primero– con el ejemplo y después con recursos que permitan a los alumnos desenvolverse en espacios escolares que realmente contengan libros de diversa índole, permitiéndoles elegir de manera libre sus textos. Las tareas que he adecuado de acuerdo con las actividades y los aprendizajes esperados que propone el Programa 2011 resultan apenas necesarias. Considero que en México podríamos generar una educación digna y efectiva si los estudiantes, la sociedad y los especialistas de las diversas disciplinas que se imparten, formáramos parte de la creación del sistema de educación y sus programas.

Conclusiones

Con base en mi labor en el Colegio La Florida durante los últimos dos años y a modo de cierre quisiera destacar que mediante este informe académico he querido describir la manera en que la licenciatura de Letras Hispánicas auspició mis capacidades y conocimientos como docente de español. Para ello mostré de qué manera mi estancia como estudiante en Letras Hispánicas me permitió alcanzar el perfil de egreso que los estatutos de la carrera establece. Mencione algunas limitaciones que aún existen con respecto a la preparación como docente que los estudiantes del nivel licenciatura adquieren y que pueden dedicarse a la enseñanza del español como lengua materna en los niveles educativos medio y básico. Al respecto, señalé que se trata de un asunto teórico y metodológico que no complementa todavía lo suficiente al egresado a estar al tanto de los enfoques que envuelven a la educación básica del país, así como de adquirir más estrategias que permitan al docente no solo a llevar a cabo ejercicios sobre aspectos gramaticales y de análisis del idioma diseñados para el nivel secundaria, sino a emplear dinámicas de grupo o de trabajo en las aulas. No obstante, esas carencias no imposibilitan a los egresados de la licenciatura de Letras Hispánicas a ejercer la docencia, pues la instrucción que se recibe a lo largo de ocho semestres es erudita y procura mantenerse actualizada respecto del desarrollo de las ciencias literaria y lingüística; es decir, los conocimientos que adquirimos son sólidos y suficientes para impartir clase de español en el nivel básico educativo, por citar un caso concreto.

También, se describieron los *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Español* (Programa 2011). Para ello, se precisaron los conceptos que orientan la justificación teórica de la educación básica secundaria en México. Estos son, además, los principios que facilitan –se supone– el beneficio académico y formativo de los aprendientes. Se revisó asimismo, la manera en que se organizan estos elementos, considerando los aprendizajes esperados como el eje que condiciona su disposición práctica y las prácticas sociales del lenguaje como los marcos textuales que habilitan las producciones lingüísticas que los alumnos desarrollan. Se especificaron cuáles

son los contenidos programáticos de primer y segundo grado, con el propósito de exhibir la monotonía curricular que produce cierta apatía en los estudiantes; además se señaló de dónde proviene el enfoque teórico comunicativo, en que se apoya la educación básica actual para promover la práctica de las habilidades lingüísticas entre los aprendientes, consideramos que la propuesta teórica es acertada, sin embargo comentamos que su cumplimiento en las aulas no es congruente y que existen algunas carencias.

Posteriormente, analizamos las limitaciones del Programa 2011, considerando la reforma educativa iniciada en 1993; se puntualizaron esas incongruencias y se destacó que la Secretaría de Educación Pública desconoce los verdaderos intereses y contextos de los alumnos y no hace mucho por percatarse de ellos. Con base en mi trabajo en el Colegio La Florida y con mi experiencia como docente en general, señalé cuáles son las afectaciones que implica este desconocimiento, así como las reales condiciones de trabajo con los alumnos y la difícil labor que esta situación implica para que los docentes adecúen los requerimientos del Programa 2011 con las vivencias de los alumnos y sus intereses. De ellos se pueden destacar los siguientes tres:

- No todos los alumnos de la educación secundaria del país tienen acceso a los contextos lingüísticos en que se traducen prácticas sociales que el Programa 2011 plantea.
- El Programa 2011 propone algunos contenidos programáticos monótonos, lo que no necesariamente se traduce como el buen funcionamiento de la llamada articulación de la educación básica.
- Los hábitos de lectura y redacción aún no poseen un valor humanístico en el ámbito escolar, sino pragmático; se los mira solo como recurso de trabajo y no como un patrimonio intelectual. Peor sucede en el contexto familiar de los alumnos.

Posteriormente indicamos cómo la realidad y las actividades extraescolares en la que se sitúan los aprendientes difiere de la que se sobreentiende en el Programa 2011, pues sus rutinas –independientemente de sus recursos económicos– no sobresalen precisamente por tener espacios de estudio y de repaso.

Finalmente, realicé la exposición de las actividades que he llevado a cabo con mis alumnos, por un lado para subsanar las debilidades del Programa 2011 y efectuar los requerimientos del Colegio; por otro, para exhibir las contribuciones que he podido realizar como egresado de la licenciatura de Letras Hispánicas de la UNAM y exponer las facultades que adquirí para ejercer la docencia con honestidad académica y reconociendo puntos a mejorar en el cumplimiento de mis labores.

Para ello se reconocieron las características de mis alumnos, los materiales de trabajo y después, por grado, y a su vez por ámbito escolar puntualizamos la manera en que trabajamos los proyectos que nos propone el Programa 2011. De esta manera, se señalaron los momentos en que las actividades no fueron convincentes y presentaron dificultades; sin embargo se subrayaron también aquellas actividades que originaron interés y el buen trabajo de los alumnos y la aportación humanística adquirida en esta casa de estudios.

Mención aparte y para concluir merece el apartado dedicado a la lectura, pues me parece que durante todo el tiempo que tengo como docente he sido incisivo y constante respecto de esta actividad. Por ello me defino como un alumno egresado de la UNAM y como un docente que desea que los alumnos de la educación básica de este país lean, sí, pero por placer y de manera consciente; y con base en el camino andado, pienso que la lectura en las aulas de la secundaria mexicana se sigue relegando y se quiere imponer; es decir, se juzga que se debe leer más, pero se sigue leyendo muy poco. En el discurso institucional, se habla tanto de bibliotecas escolares, pero nunca he impartido clase en una escuela secundaria cuyas aulas estén repletas de libros. Si los educadores de este país podemos re-flexionar sobre la naturaleza y los alcances de la lectura en el nivel básico, debemos hacerlo de inmediato. Más allá de las posiciones institucionales –pues algunas autoridades muestran con el ejemplo sus carencias en la lectura– la transformación puede llevarse a cabo mediante la organización independiente, aprovechando el enfoque comunicativo, colocando al alumno como centro de la actividad lectora. Criar y educar jóvenes en contextos donde la lectura sea la mayor influencia, seguramente, creará lectores en libertad y conscientes para elegir, discernir y aprender conocimientos y habilidades, cierto, pero también para crear conciencia humanística, crítica y, sobretodo, creativa.

Finalmente, después de verificar lo que se ha expuesto en este informe, finalizo destacando dos propuestas necesarias y urgentes en el contexto de la educación básica el país:

- a) Elaborar un nuevo análisis de las condiciones socioeconómicas y educativas reales de los alumnos en el nivel básico educativo en México. Ello podría generar un plan social de la educación, donde se proteja, por un lado el derecho a la educación de cada joven del país y las condiciones laborales de los profesores.
- b) Reformular la definición de lectura en el aula, replantear por qué y para qué queremos que los alumnos lean; permitir que los alumnos participen en estas orientaciones para, entonces, postular nuevos objetivos de la actividad lectora en el marco de la educación secundaria.

Bibliografía

- ABATE, JENNIFER.** 2011. “El insospechado beneficio de la lectura”, en *La tercera*. Recuperado de: <http://diario.latercera.com/2011/05/07/01/contenido/tendencias/26-68070-9-el-insospechado-beneficio-de-la-lectura.shtml> [fecha de última consulta: septiembre 2 de 2014].
- ARGÜELLES, Juan Domingo.** 2014. *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes. Breve antimanual para padres, maestros y demás adultos*. México: Océano.
- ARGÜELLES, Juan Domingo.** 2011. *Estás leyendo... ¿y no lees? Un libro contra la obligación de leer*, México: Ediciones B.
- ASOCIACIÓN MEXICANA DE INTERNET.** 2014. *Día mundial de Internet. México 2014. Estudio sobre los hábitos de los usuarios de internet en México 2014*. Recuperado de: https://www.amipci.org.mx/estudios/habitos_de_internet/Estudio_Habitos_del_Internauta_Mexicano_2014_V_MD.pdf [fecha de última consulta: septiembre 2 de 2014].
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES.** 2014. *Diccionario de términos clave de ELE*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm [fecha de última consulta: julio 28 de 2014].
- COLEGIO DE LETRAS HISPÁNICAS.** 2014. *Ms. Manual para el estudiante. Letras Hispánicas 2014-2*. Recuperado de: <http://hispanicas.filos.unam.mx/files/2014/02/Manual-2.pdf> [fecha de última consulta: septiembre 22 de 2014].
- COLEGIO DE LETRAS HISPÁNICAS.** 2014. *Carrera. Información general*. Recuperado de: <http://hispanicas.filos.unam.mx/informacion-general/> [fecha de última consulta: noviembre 13 de 2014].
- CONSEJO DE EUROPA.** 2011. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [fecha de última consulta: julio 28 de 2014].
- FILLAT, María Teresa, María Dolores Martínez Nó, y Manuel Udina.** 2004. *Criterios psicopedagógicos y recursos para atender la diversidad en la escuela*, España: Grao.

- FUNDACIÓN MEXICANA PARA EL FOMENTO DE LA LECTURA, A. C.** 2012. *Encuesta Nacional de Lectura 2012*. Recuperado de: <http://issuu.com/politicaspUBLICAS/docs/enl2012> [fecha de última consulta: julio de 2014].
- INEGI** 2010. *Censo de Población y Vivienda 2010*. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/perfil_socio/uem/702825047610_1.pdf [fecha de última consulta: julio 28 de 2014].
- INEGI** 2014. *Estadísticas a propósito del... día mundial de internet (17 de mayo)*. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Contenidos/estadisticas/2014/internet0.pdf> [fecha de última consulta: agosto 15 de 2014].
- LOZANO ANDRADE, Inés.** 2010. *Sobre (vivir) la escuela secundaria: la voz de los alumnos*, México: Díaz de Santos.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.** 2011. *Programas de estudio 2001. Guía para el maestro. Educación básica secundaria. Español*, México: CONALITEG.
- VACA URIBE, J.** (enero-junio, 2013). “Un poco más allá de los debates de opinión en educación. CPU-e”, en *Revista de Investigación Educativa*, 16. Recuperado de: <http://www.uv.mx/cpue/num16/critica/vaca-debates-educacion.html> [fecha de última consulta: julio 28 de 2014].
- VERA, Julio y José M. Esteve.** 2001. *Un examen a la cultura escolar ¿Sería usted capaz de aprobar un examen de secundaria?* Barcelona: Octaedro.