



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



SUA(y)ED
Filosofía / Letras

**PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN
EDUCACIÓN SECUNDARIA DESDE EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA**

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A:

ANA LAURA CORONA MONROY

ASESOR

MTRO. JESÚS CARLOS GONZÁLEZ MELCHOR

CIUDAD UNIVERSITARIA CD. MEX., MAYO 2018



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.

Dedicatoria

Son muchas las personas que han sido en un sentido u otro partícipes con su apoyo y en ocasiones con su trabajo en la colaboración de este documento, aunque me faltarían líneas para agradecerles, creo justo nombrar a la persona que bajo las circunstancias más inimaginables ha sido apoyo inquebrantable, fortaleza en los momentos más grises y sobre todo figura incondicional de apoyo en mis proyectos y sueños: a ti papá dedico estas líneas con mi más sincero agradecimiento y gratitud por ser tú hija.

Agradecimiento

Primeramente quisiera hacer mención de mi agradecimiento a la Universidad Nacional Autónoma de México por haberme acogido entre sus aulas y ser el medio para completar mi formación profesional que indudablemente me ha llenado de grandes satisfacciones.

El reconocimiento también es para mis asesores de asignatura, quiénes en mi trayecto académico han contribuido a la formación de un nuevo profesional.

Mi más sincera gratitud a mi asesor el Mtro. Jesús Carlos González Melchor, por su incalculable calidad humana e incondicional apoyo, paciencia y guía en este proyecto de titulación, igualmente agradezco a la Mtra. Ruth Peza López que con sus consejos y guía me han permitido salir adelante, por todo ello mil gracias a ambos por hacer posible la culminación de esta línea académica y poder ser orgullosamente universitaria hecha en UNAM.

Finalmente hago extensivo mi reconocimiento a la División del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la Facultad de Filosofía y Letras, por todo el apoyo brindado durante mi estancia escolar.

ÍNDICE

Dedicatoria

Agradecimiento

Introducción..... 1

Capítulo I.

1. Antecedentes histórico- filosóficos del constructivismo en el orden epistemológico.....6
- 1.2 Del termino constructivismo8
- 1.3 Constructivismo pedagógico.....9
- 1.4 El constructivismo y la enseñanza de la lengua.....15

Capitulo II.

2. Panorama histórico de la enseñanza de la lengua castilla en México.....17
- 2.1 Reformas educativas en la enseñanza del español secundaria.....17

Capitulo III.

3. Plan de estudios 2011. Educación Básica y Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Español.....33
- 3.1 Plan de estudios 2011. Educación Básica.....35
- 3.2 Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Español.....37
- 3.3 Modelo Educativo para la educación obligatoria.....48

Capitulo IV.

4. Propuesta pedagógica para la enseñanza del español en educación secundaria desde el enfoque constructivista.....	57
4.1 Contexto escolar.....	65
4.2 Reflexiones sobre mi práctica docente.....	70
4.3 Secuencia didáctica.....	73
4.4 Análisis y resultados de la implementación pedagógica.....	90
4.5 Limitaciones.....	92
4.6 Recomendaciones.....	93
Conclusiones.....	94
Anexos.....	98
Referencia bibliográfica.....	113

Introducción

No hace mucho se hablaba de sobra sobre el avance en la investigación para lograr el mejor procedimiento que permitiría una enseñanza rápida y eficaz de la lengua. Por lo que era lógico pensar que el aspecto didáctico de la enseñanza y aprendizaje era exacto y finamente elaborado, pero la realidad sorprendió con una reacción muy distinta. El desfase entre la teoría y su aplicación, fue el inicio suplicioso de la enseñanza de la lengua, causada por la sucesión de distintos métodos que, si bien puntualizaban y mejoraban los anteriores, no dejaban el suficiente reposo para su aplicación exhaustiva posterior.

Conocida es la frecuente acusación de los gramáticos tradicionales a los estructuralistas: siempre enumeran los requisitos que debe poseer la gramática descriptiva de una lengua dada e indican cómo se debe escribir, pero no escriben nunca ninguna. De estos y muchas otras contradicciones se han llenado las metodologías de enseñanza, que han buscado el difícil equilibrio entre el conocimiento de la gramática, la estructura de la lengua y su funcionalidad.

Y no es de sorprender que al par de este supuesto, también se acompañe el constructivismo que se ha convertido en un vocablo familiar dentro del ámbito educativo, ampliamente difundido entre los docentes, pero poco evidenciado en la práctica educativa cotidiana.

Actualmente el desafío de reconocer el proceso enseñanza- aprendizaje como una complejo proceso dentro del sistema educativo, me ha llevado a la indagación de un enfoque que aborde de manera coherente e integral una forma de entender la realidad del conocimiento de la lengua castilla, que procuraré comprender como el alumno construye su conocimiento.

Es motivo de este documento detallar el marco epistemológico constructivista con el afán de que el lector conozca sus antecedentes inmediatos, al tiempo que reflexiona

sobre la importancia de esta epistemología en el campo pedagógico y por supuesto práctico.

Con este afán en un primer capítulo se detallan los antecedentes filosóficos del constructivismo que sirven de origen para entenderlo cabalmente en el orden epistemológico al develar cómo se concibe el conocimiento.

He de reconocer que es poco probable reconocer su importancia sino se tiene un conocimiento al menos parcial de la historia de las ideas filosóficas que lo fueron perfilando hasta su concepción más actual. Nacido de la filosofía griega antigua y helenística, avanzando a la filosofía moderna y contemporánea, el término constructivismo tomo auge y se volvió un paradigma referente para muchos campos disciplinarios.

Quizás el hecho que marco ese exacerbado interés fue el mismo que lo representó como la superación al antiquísimo antagonismo entre el conocimiento racionalista y empirista, que vino a descubrir la importancia de conjugarse en el entendido de plantear que la construcción el conocimiento se sitúa al interior en el sujeto (Delval, 1997, p. 80).

A partir de esta revisión inicial, se examinan los antecedentes de dieron origen al término constructivismo, a fin de desarrollar sus posteriores perspectivas teóricas, ejemplo de ellas ha sido la manifestación directa de la Teoría Psicología Genética de Jean Piaget, Teoría del aprendizaje significativo de David Paul Ausubel, Teoría de aprendizaje de Lev Semyónovich Vigotsky y la Teoría cognitiva de Jerome Bruner.

Posteriormente se ha pretendido ubicar una mirada histórica de la enseñanza de la lengua castilla hasta su actual término “español”, a razón de pormenorizar una comprensión más generalizada de la lengua que colonizó las tierras de México y cómo ésta maduró al paso de numerosas guerra civiles, cambios de gobierno,

reformas y apuestas políticas, pero sobre todo al aire de sus cambiantes metodologías de enseñanza.

Cabe destacar que este capítulo, permitirá una recapitulación de la historia de la enseñanza de la lengua castilla pero no como un referente meramente acumulativo, sino en el entendido de que no podemos tratar de puntualizar una detracción del actual plan y programa de estudios 2011, sin realizar una reflexión y análisis previo, que provea de datos para un mejor entendimiento de la propuesta educativa vigente.

En un tercer capítulo se pormenoriza el Plan de estudios 2011. Educación Básica y Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Español, con el afán de referir a sus respectivos elementos curriculares al tiempo que se hace una comparación prolija con el plan y programa de estudios 2006. Dejando espacio para reconocer sus deficiencias al menos en el campo epistemológico y cómo esto ha demeritado el proceso de enseñanza- aprendizaje no solo en el conocimiento de la lengua, sino en general de todas las asignaturas.

En un apartado final se señala atendiendo a los antecedentes de la epistemología constructivista, la espina vertebral de este documento, en cuanto a que muestro quizás la mirada más personal de mi pensamiento, mi apuesta absoluta al referente epistemológico constructivista, que si bien describe mi intención como agente educativo, también evidencia la propuesta didáctica que me ha conducido al menos en los últimos ciclos escolares, en una constatación por renovar el interés y la construcción del conocimiento de la lengua castilla, ya que al ser portadora de la voz en el aula de esta área de conocimiento me siento comprometida a no repetir los dogmatismos que han arrastrado a su enseñanza a ser una mera acumulación gramatical.

La riqueza de la lengua está en sí misma solo falta develar su deleite, sus diferentes modos de mirar la realidad, a través de las cautivantes líneas de un escritor se puede transformar la realidad, a son de la convicción propia y no a la de los demás.

Por ende el eje medular de este trabajo académico es una *propuesta pedagógica para la enseñanza del español en educación secundaria desde el enfoque constructivista*, al tiempo que se lee quizás se piense en un tema ampliamente difundido, con una divulgación casi común, pero es de sorprender la escases de docentes que siguen esta línea de trabajo, o al menos eso me pareció en las instituciones donde he laborado, la mayoría sin menospreciar su práctica se conducen totalmente en una enseñanza prescriptiva de la lengua, encajonándola a repetir el libro de texto al pie de la letra y no se diga de programa de estudios, que si bien coincido es fundamental al menos en las circunstancias que hoy nos arrojan, no llegar al extremo de conducirnos al vicio ejercido por el currículo vigente, afortunadamente aún prevalece el sentido de una libre cátedra que nos dará la oportunidad de reconciliar nuestra profesión con una nueva forma de concebir la educación.

Objetivo y preguntas de investigación

Abonando a lo que pudiesen sugerir líneas anteriores, es claro que estamos frente a una crisis existencial de adherirnos a tal o cual epistemología, sin embargo soy participe de que aún estamos a tiempo de renovar nuestra responsabilidad, dejando de lado las insuficiencias de la propuesta curricular vigente, los problemas de insumos, el ausentismo, la planificación, al desconocimiento de los procesos psicológicos del adolescente, la poca sensibilización, el poco reconocimiento a la asignatura, el desinterés y la interminable lista de contras que se suscitan en torno al proceso de enseñanza- aprendizaje, por lo que tendría que plantearse ¿Qué estamos haciendo por cambiar e incidir en una renovada ruta? Pregunta que dejo abierta, afín de entender que lo plasmado en este escrito tan sólo es mi particular forma de incidir en una renovada enseñanza del español.

Llegar a este punto tuvo tras de sí interrogantes, cuestionamientos, dudas y toda clase de obstáculos, en apuesta a responder a una clara y compleja pregunta ¿Cómo favorecer la enseñanza del español en la educación secundaria desde un

enfoque crítico? La respuesta; el constructivismo pero no en la mirada en la que actualmente se mira, hoy se habla de que todos los docentes son constructivistas, que a mi parecer es algo erróneo, por el hecho de que sigue imperando una pedagogía tradicional en las aulas, lo que no habla precisamente de un constructivismo, siempre es más fácil colocarnos etiquetas haciendo todo lo contrario.

Mi experiencia me ha permitido hacer una diferenciación entre aquellos que se postulan como constructivistas de quién verdaderamente lo son, y no es que dedique más líneas a descubrir este misterio, la prueba más simple, la respuesta que te puede dar un alumno al preguntarle acerca del método de enseñanza que impera en el aula.

Pero no es motivo destacar esta distinción, con el afán de vejar a quiénes hacen uso práctico de otras formas de enseñanza, ya que una cosa si es clara ninguna epistemología es errónea, pero el afán de viciarnos y dogmatizar nuestra práctica docente con ellas si lo es, pero estoy consciente de esta epistemología si se enriquece con otros paradigmas teóricos y metodológicos de la enseñanza.

Debemos estar claros que ante el acelerado desarrollo de la información y la tecnología estamos en un vaivén de innovaciones que debe prepararnos para estar abiertos a nuevas formas de construir el conocimiento, estoy abierta a la idea de que quizás más adelante haya una epistemología que provea de mayores recursos y menos limitaciones y entonces estaré lista para afrontar nuevos desafíos.

Capítulo I

El término constructivismo recurrentemente utilizado en libros, planes y programas de estudio, manuales pedagógicos y en el ámbito académico en general, no es un tema reciente, ya que sus antecedentes se remontan siglos atrás en el pensamiento griego (Londoño, Feixas, 2000, Zubiría, 2004, Araya, Alfaro y Andonegui, 2007).

La visión ofrecida este trabajo se acerca a sus antecedentes filosóficos que le sirven de origen en el orden epistemológico, por lo que resulta obligado adentrarse en sus raíces profundas, las cuales traslucen las concepciones del hombre y del conocimiento.

1. Antecedentes histórico - filosóficos del constructivismo en el orden epistemológico.

El planteamiento constructivista, no ha sido generado en un solo acto; hay muchas ideas que a través de la historia, han contribuido a su configuración final. A este respecto, Gallego-Badillo (1996) indica que resulta oportuno referirse al constructivismo como... *“un movimiento intelectual sobre el problema del conocimiento”*.

En este sentido las primeras referencias se encuentran en los filósofos presocráticos donde se propugna una tradición de la crítica y el análisis, el arte del pensar racional, la apuesta por una reflexión independiente, liberándose de las ataduras a escuelas, sectas y órdenes.

Bajo el aforismo sofista: *“El hombre es la medida de todas las cosas; de las que son, de las que lo son, por el modo en que no son”*, la realidad no presenta una sola cara, ya que no todos los hombres podrán tener la misma experiencia de las cosas. De ahí que resulte imposible expresar una sola descripción o un solo argumento. La clave fundamental es que el hombre no conoce las cosas como son en sí, sino como son para él, como él las internaliza en el propio momento de la percepción.

Décadas posteriores los estoicos, comparten su actitud no dogmática frente al ser y su conocimiento. Consideraron que la adecuación del entendimiento con la verdad del ser, supuestamente absoluta, no era algo indispensable, puesto que esa adecuación está supeditada a un acto libre del entendimiento. Así defendieron el valor de la diversidad y de la pluralidad, cualquier intento por forjar unidad debía fundamentarse en la consideración de las diferencias entre los sujetos.

Resumiendo los vectores del pensamiento griego, aquí someramente analizados, se muestran los intentos sostenidos por romper la hegemonía del ser, de la verdad, del conocimiento único y dominante, con el fin de asignar preponderancia a la diversidad, a lo cambiante, a las construcciones particulares, a las verdades construidas desde perspectivas individuales, al esfuerzo de análisis, de crítica y de refutación.

Siglos posteriores encontramos la figura de René Descartes, considerado por algunos como el iniciador de las corrientes constructivistas modernas, por una doble razón: en primer lugar por haber señalado las analogías constructivistas existentes entre la técnica mecánica y matematización en la que exalta que el ser humano sólo puede conocer lo que el mismo construye; en segundo lugar la elaboración de la Geometría Analítica que supone la separación de las verdades óptica (el ser lo es de una sola manera) y ontológica (el ser se manifiesta de una sola manera), lo que rompió la atadura ontológica: el ser puede manifestarse de más de una manera.

Posteriormente distanciándose del empirismo y racionalismo, el constructivismo se plantea como una alternativa al escepticismo acerca del conocimiento, esbozando que no hay ningún saber firme, ni se puede encontrar una opinión absolutamente segura... (Cubero, 2005).

Con Galileo Galilei se ratifica esta tendencia y aún más a luz de la figura de Emmanuel Kant al sugerir que los juicios que nacen de la sola experiencia están desprovistos de universalidad, sólo gozan de estos juicios los caracterizados por su

condición a priori absoluto y por lo tanto no admiten excepción alguna. Kant usa el término de acción como una síntesis del conocimiento, la expresión libre en la actividad regulada por la ética racional-universal; ya que solo así el conocimiento humano puede ser salvado por el escepticismo.

Personaje que sobra decir fue iniciador de la idea general de la teoría piagetiana fue Jean-Jacques Rousseau, en cuanto a la idea de estadios, para él se conoce el mundo exterior de manera natural usando los sentidos; por lo que se consideraría un error hacer que se le conozca a partir de explicaciones o de manuales, debiendo prevalecer ante todo el valor de autonomía e independencia.

1.2 Del termino constructivismo

Una vez planteado este recorrido histórico, cabría preguntarse ¿Cómo surge el concepto de constructivismo? Y la respuesta viene de autores como Robert Glaser y Laurent B. Resnick (Escuela de Pittsburg) que lo utilizaron para fundamentar sus concepciones sobre cómo aprendemos y conocemos al dejar de lado el concepto de procesamiento de información (Hernández, 2006).

A finales de los setenta y la primera década de los años ochenta, Joseph D. Novak, partiendo de la propuesta de David Ausubel y utilizando algunas epistemologías derivadas de Stephen E. Toulmin y Thomas S. Kuhn, desarrollaría lo que se conocerían como los principios del constructivismo.

Básicamente se desterró la afirmación de que el conocimiento es una copia fiel de la realidad, se inclina por afirmar que *el sujeto es constructor de sus propios conocimientos mediante su interacción con el mundo circundante*. Lo que implica aceptar que el individuo es producto de la interacción de dos factores principales: el ambiente y sus disposiciones internas. Lo cual supone que desde la mirada del constructivismo se espera que todos los sujetos posean conocimientos previos en una primera instancia. Para finalmente aceptar el hecho de que cuándo se es capaz

de relacionar los nuevos saberes con lo que ya poseen, éste se vuelve un aprendizaje significativo.

1.3 Constructivismo pedagógico

Dado que el constructivismo no se define como una teoría de aprendizaje, ni como un método específico para la enseñanza, ya que no presenta una secuencia de pasos que asegure el aprendizaje, en este trabajo sólo se determinará en el entendido de un enfoque construido a partir de los lineamientos de distintas teorías del aprendizaje, que piensa la enseñanza y el aprendizaje desde la articulación de éstas.

Antes de iniciar la descripción detallada del enfoque constructivista, se hace necesario señalar que existen distintas versiones del constructivismo que subyacen a los planteamientos y enfoques actuales del desarrollo del aprendizaje y de otros procesos psicológicos; constructivismo cognitivo o psicológico, constructivismo de orientación socio cultural o socio- constructivismo y constructivismo vinculado al constructivismo social.

En segundo lugar se debe señalar que el constructivismo es una posición epistemológica y que no se trata de una concepción educativa pero si retoma las preocupaciones y problemas de la práctica educativa escolar, en la intención de elaborar un marco de referencia útil y relevante para abordarlo.

En tercer lugar se plantea la necesidad de una relación bidireccional y recíproca entre el conocimiento, la teoría y práctica educativa: en donde el conocimiento conformado por una serie de principios explicativos del desarrollo, del aprendizaje y otros procesos psicológicos inspirados en la naturaleza constructiva del psiquismo humano se complementa al integrarse en un esquema de conjunto conducente a analizar, comprender y explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se vivencian en la escuela.

En cuarto lugar, con el propósito de articular un conjunto de principios desde donde sea posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentadas sobre la enseñanza, la concepción constructivista es tributaria de cuatro grandes teorías del desarrollo y el aprendizaje, claves en su aproximación al estudio de los cambios que se producen en las personas como consecuencia de su participación en situaciones educativas.

Teoría Psicología Genética de Jean Piaget

Desde la concepción epistemológica, constructivista e interaccionista de la Psicología Genética de Jean Piaget, su teoría se focalizó sobre todo en el génesis y desarrollo cognitivo del ser humano. De ahí que su psicogénesis tenga un valor constructivista por su carácter interactivo. En la teoría piagetiana el sujeto construye el conocimiento en su interacción con el medio: existe una relación dialéctica entre el sujeto y el objeto. El conocimiento entonces se construye derivado de su herencia genética en la interacción con el medio.

La importancia de esta herencia radica en que al nacer un sujeto, trae consigo actos reflejos, a partir de los cuales comienza a percibir el mundo que le rodea que es ajeno a este. Piaget afirmó que el estadio del nivel senso-motor existe un modo comparable a lo que es “ejercicio reflejo”: En lo que concierne a los reflejos del recién nacido, resulta que lo que entre ellos presentan una importante particular para el porvenir (los reflejos de succión o el reflejo palmar que se integrado en la aprehensión intención ulterior) dan lugar a lo que uno de nosotros ha llamado ejercicio reflejo (Piaget y Inhelder 2002).

El sujeto no va a interiorizar al objeto, sino que lo que va a internalizar es la acción que ejerce sobre él. Por la existencia de la “acción” el sujeto es activo, así el conocimiento no es la adquisición de contenidos exteriores sino una interpretación de la realidad. De la acción del sujeto sobre la realidad resulta una transformación de acuerdo con la forma en que el sujeto organiza el entendimiento. De aquí que cada

individuo construya el conocimiento a partir de un conjunto de experiencias personales.

Piaget define *la estructura cognoscitiva como [...] el sistema de conexiones que el individuo puede y debe utilizar y no se reduce en absoluto al contenido de su pensamiento consciente [...]* (Piaget, J. 1996).

De ello podemos decir a partir de las estructuras básicas accesibles por la herencia genética, el niño interactúa con el ambiente reorganizando estas estructuras y desarrollando otras nuevas. A modo de ejemplo Piaget propuso: *el recién nacido amamanta de manera más segura y encuentra más fácilmente el pezón cuando se le deja, después de algunos días, que en los primeros ensayos* (Piaget y Inhelder 2002).

Para entender la influencia de la psicología genética en el enfoque constructivista, es menester aclarar algunos conceptos. Piaget, define la inteligencia como una adaptación pero aclara que no se refiere a una adaptación meramente biológica, porque corre el peligro de caer en la equivalencia a una organización del organismo al medio ambiente. Entendido de esta manera la evolución del sujeto se da con interrelación de su bagaje genético y el medio ambiente, de ahí que su teoría sea interaccionista.

Entonces cabe decir que la inteligencia es la forma superior de los diferentes intercambios entre el sujeto y el medio. Es el proceso de adaptación que se verifica en el intercambio simultáneo: asimilación y acomodación. La asimilación por un lado supone la transformación del medio por la acción del sujeto, es decir, el sujeto está constantemente modificando el medio para asimilarlo a sus propias necesidades y en cambio la acomodación implica la transformación del sujeto a partir de las exigencias del medio, es decir, la modificación de los esquemas mentales preexistentes se va a dar por cada nuevo estímulo proveniente del medio externo o del propio organismo, para acomodarse a la nueva situación. Proceso que se repite

y rompe según se enfrente a nuevos estímulos, renovándose en un proceso continuo en espiral.

En cada nueva etapa, la capacidad del niño para reaccionar a un estímulo idéntico, cambia. El mismo estímulo tiene un significado diferente para el niño en cada etapa de desarrollo, ya que el contenido de ideas afines sufre una reorganización mayor. El conocimiento en el constructivismo a partir de la teoría de Piaget no es la copia de la realidad como tal, sino que es la interpretación que el sujeto que aprende hace de la misma.

Teoría del aprendizaje significativo de David Paul Ausubel

Bajo el concepto de aprendizaje significativo, Ausubel considera que el sujeto que aprende es poseedor de una estructura cognitiva, la cual define como el conjunto de conceptos e ideas que un individuo posee de un determinado campo de conocimiento [...] (Cerezo y Hernández, 2008).

Para Ausubel, el aprendizaje va a depender de cómo la estructura cognitiva se relacione con un nuevo conocimiento. El aprendizaje es significativo, cuando la información nueva tiene significado en sí misma y cuando se consideran en la enseñanza las experiencias propias del sujeto y los conocimientos que ya posee. Así la estructura cognitiva actuará como anclaje para el nuevo conocimiento.

Entre los aportes a la perspectiva constructivista, se resalta el hecho de que se le atribuye gran valor a la integración de nuevos conocimientos con los previos, mediando su importancia y su consideración.

Flores Ochoa, haciendo mención de Ausubel afirma que el aprendizaje significativo radica en que el alumno [...] *gracias al aporte de su experiencia previa y personal. La contribución de sentido del alumno lo saca de la pasividad y lo convierte en activo constructor de su aprendizaje [...] (Flores, 2005).*

Desde la consideración de que el aprendizaje es un proceso continuo de construcción, dónde se articulan y reestructuran, los viejos y los nuevos conocimientos en estructuras que evolucionan con el desarrollo. Ausubel considera que el aprendizaje por construcción requiere de cambios en las estructuras cognitivas, a partir de que: el profesor debe facilitar que este aprendizaje significativo ocurra en sus alumnos, suscitando dudas e interrogantes respecto a los conocimientos que ya poseen, relacionando el tema con su experiencia y saber anteriores, ofreciéndoles oportunidades de ensayar y aplicar el nuevo concepto, asegurándose de que los alumnos formulen de forma adecuada el problema y las soluciones propuestas, para que el aprendizaje sea significativo (Flores, 2005).

Teoría de aprendizaje de Lev Semyónovich Vygotsky

Formando parte de la concepción constructivista, aunque partiendo de la idea de Jean Piaget, Vygotsky afirma que el aprendizaje en un individuo es una actividad mediatizada por la cultura a la que pertenece. El grupo cultural con el que convive el sujeto que aprende establece las experiencias educativas y especifica el tipo de aprendizaje que recibe. Vygotsky plantea que la cultura aporta instrumentos que permiten al sujeto transformar la realidad que lo circunda. Estos instrumentos son los mediadores, entre los que se encuentra: herramientas (elementos materiales) y los signos (lenguaje) que participan en la interacción sujeto - objeto permitiendo que el aprendizaje sea el proceso de internalización de la cultura.

El aprendizaje para Vygotsky, es una actividad propia del sujeto, a través del cual reconstruye y resignifica su universo cultural. Al aprender el sujeto aporta significado a lo que percibe, incorporando nuevas significaciones: Por tanto *(el aprendizaje) no es un proceso que conduzca a la acumulación de nuevos conocimientos, sino a la integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimientos anteriores [...] (Cerezo y Hernández 2008)*. Es decir, es la distancia entre lo que el niño hace por el mismo y lo que puede adquirir con ayuda del otro que acompaña.

Vygotsky postula al aprendizaje como un factor de desarrollo, y en esta relación entre aprendizaje y desarrollo, formula la Teoría de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y la define como [...] *la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Cerezo y Hernández 2008).*

De esta afirmación resulta que los niños no adquieren conocimientos solamente por su propia actividad, sino que lo hacen con el acompañamiento de un docente intermediario de la cultura. El alumno internaliza la cultura en la interacción con el adulto y en base a lo que el mismo puede dominar con su producción.

El constructivismo va a tomar de esta teoría que para que el aprendizaje surja, el maestro debe plantear problemas relevantes de acuerdo con el contexto cultural de sus alumnos, considerando también sus ideas y puntos de vista. El docente tiene la labor de indagar qué y cuánto sabe el alumno y cuál es su potencial de conocimiento.

Respecto a la ZDP, el constructivismo plantea que los contenidos que se le presente al alumno no deben ser altamente desconocidos porque no habría posibilidad de significarlos, pero tampoco deben ser muy conocidos porque no existiría el desafío de superarse.

Teoría cognitiva de Jerome Bruner

Formando parte de marco constructivista, Jerome Bruner afirma que la enseñanza debe estar basada en el descubrimiento: [...] *cualquier contenido científico puede ser comprendido por los niños si se les enseña bien y se le traduce a su lenguaje, facilitando que los niños entiendan por sí mismos los conceptos básicos estructurales y los modos de investigar cada ciencia, como un aprendizaje por descubrimiento (Flores, 2008).*

Bruner al igual que Piaget coinciden en afirmar que la maduración y el medio ambiente influyen en el desarrollo intelectual, aunque el primero hace hincapié en el ambiente de enseñanza. También coincide con Vygotsky afirmando que es un proceso guiado, Bruner propone el término “andamiaje” como recurso didáctico para acompañar al alumno en el proceso de construcción de una realidad.

Ya dentro del proceso de enseñanza esta teoría atestigua la presencia de un maestro, de un aprendizaje de la experiencia personal por descubrimiento, dando como resultado un proceso activo y constructivo. Avanzando en la enseñanza, el maestro va reiterando los andamiajes de apoyo para que el alumno actúe con mayor independencia.

Más allá de las diferencias que puedan existir entre sí comparten una visión constructivista del psiquismo humano, y sus principios resultan ser útiles y eficaces para comprender determinados aspectos del aprendizaje escolar y proporcionan una ayuda valiosa para tomar decisiones de planificación e intervención educativa.

1.4 El constructivismo y la enseñanza de la lengua

Al negar la posición de las teorías empiristas acerca de que el sujeto que aprende es una tabula rasa, un recipiente vacío en el que la escuela y el maestro imprimen los conocimientos a fuerza de repetición y copia, las metodologías de enseñanza de la lengua se encargaron de perpetuar esta idea en la reproducción de textos, copia caligráfica y dictado.

El constructivismo vino a modificar esta disposición al considerar al alumno cómo potencial productor de diversos tipos de textos; desde la lectura, leer deja de ser solamente decodificación e implica la actividad de comprender el texto e interpretarlo; desde la aportación cognoscitiva, escribir se convierte en un proceso activo para el escritor, quién debe aplicar operaciones mentales muy complejas y utiliza estrategias para planificar, redactar y revisar el escrito, por lo que su rol es primordialmente activo en todo el proceso de aprendizaje.

Desde la mirada del constructivismo se espera que todos los sujetos lleguen a la escuela, con conocimientos previos en una primera instancia, lo que se traduce en el hecho que el aprendizaje de la escritura, inicia mucho antes de una intervención formal y sistemática. Y lo menciona atinadamente Daniel Goldin [...] *el niño a participar en contextos sociales de producción e interpretación de la lengua escrita, espontáneamente lo había explorado, había reflexionado sobre ello e iniciado la reconstrucción de los principios que la rigen [...].*

Desde el enfoque constructivista se aleja de la práctica pedagógica conductista que niega la existencia de un conocimiento previo, y prioriza la enseñanza de lo que el alumno sabe previamente del mundo y el lenguaje, considerándolo punto de partida de toda la práctica didáctica.

Dentro de la enseñanza de la lengua se destaca el hecho de que cuando el niño es capaz de relacionar los nuevos saberes con lo que ya posee, se vuelve un aprendizaje significativo, cuando y sólo cuando la lectura y la escritura se vuelven funcionales para la vida cotidiana del alumno. Esta propuesta responde a que el lenguaje no puede ser una actividad descontextualizada, sino que deben surgir del trabajo de la práctica de lenguaje en sí.

Capítulo II

2. Panorama histórico de la enseñanza de la lengua castilla en México.

Nacidos de una larga secuencia de pueblos en la meseta central de México, y supeditados por una educación que no sólo creaba rostros sabios, sino también corazones firmes como la piedra, las enseñanzas nahuas llegaron a transmitir conocimientos abstractos, un carácter fuerte y estoico y una conciencia social y moral, apoyados por el Calmecac y Telpochcalli; se privilegió la escritura pictográfica- ideográfica y en parte fonética de una lengua poderosa, culta, fácil, armoniosa y clara.

Nuevos conquistadores toscos e incultos, acabaron con este furor sagrado; frente a la impotencia de las armas de acero, la viruela y el rencor de muchos otros pueblos, empezó a florecer un nuevo imperio, una nueva cultura importada de otro mundo tan distinta a la antigua, mortal en definitiva para la autóctona, aunque no indemne para la invasora.

Entonces, la lengua originaria adquirió otro sentido, la del camino para facilitar el exterminio de conocimientos, creencias y prácticas indígenas para incorporarse a una cosmovisión castellana donde ser indígena era signo de inferioridad frente a lo mestizo y lo criollo (Ramírez, 2006).

Si bien, la antesala a la enseñanza de la lengua castilla ha discurrido entre la mente expansionista de los conquistadores, la justificación lingüística de Antonio de Nebrija y los métodos pedagógicos de los misioneros, preparó el camino de la cabal urgencia de la enseñanza de la lengua castellana.

2.1 Reformas educativas en la enseñanza del español secundaria

Hasta el día de hoy su enseñanza ha girado en torno a diez planes y programas de estudio, con vigencias, alcances, aciertos y yerros disímiles. Antes de ocuparse de la descripción detallada del actual plan y programa de estudios, daremos antesala a los

ocho primeros planes y programas y a su denominación desde asignatura castellana, lengua nacional, literatura y español.

El proyecto nacionalista añadió a la enseñanza de lengua nacional, habla castellana destacando como objetivo: *la enseñanza de la lengua nacional por medio de la gramática de Andrés Bello [...] mediante estos ejercicios se procurará que los niños lleguen a entender y a hablar el castellano, a leer y a escribir en el mismo idioma (Meneses 1986, pág. 138).*

Lengua Castellana de 1928 tenía entre sus finalidades que los alumnos (SEPa 1928, citado en UNAM, 2009, pág. 251):

- Hablarán con soltura y relativa corrección gramatical de asuntos que no sobrepasarán su nivel intelectual;
- Redactarán con claridad y precisión: cartas familiares, documentos oficiales, documentos comerciales, notas breves comentado los asuntos leídos y acontecimientos del día, y composiciones cortas sobre variados asuntos;
- Usarán los signos de puntuación y los auxiliares necesarios para la claridad y completa precisión absoluta del lenguaje;
- E interpretarán los asuntos leídos.

Para lograr estos fines, en los dos grados escolares en que se impartía la materia, no podría pensarse en la memorización gramatical, sino en el hablar bien, redactar bien, esto es, expresarse bien y todo conocimiento de la morfología y la sintaxis era un medio y no un fin.

Lengua Castellana de 1932, en concordancia con su antecesora se inclinaba a *capacitar a los alumnos para hablar y escribir con soltura y con toda corrección gramatical que sea posible, a fin de que satisfagan sus múltiples necesidades sociales* (SEPb 1932, citado en UNAM 2009, pág. 254).

Desataca en esta reforma la necesidad de relacionarse con las demás asignaturas, con las necesidades cotidianas de comunicación, con el aprendizaje significativo, así como la formación de valores en los adolescentes.

Llama la atención que para entonces se censuró la educación estrictamente gramatical y el aprendizaje memorístico:

[...] que los alumnos aprendieran a preparar por sí mismos sus lecciones, que se ejercitarán en el manejo del diccionario; que demostrarán su competencia en buscar datos en un libro, tomar notas, formular resúmenes, “copiar inteligentemente”, mantener la ilación en el dictado, conservar la atención durante la comprensión y producción lingüísticas; que meditarán en lo que dicen y escriben; que procedieran siempre con orden, distinguiendo lo principal de lo accesorio; es decir, que desarrollarán durante los cursos prácticas con las cuales hallará el adolescente los valores intelectuales y quedará en condiciones de hacer un estudio provechoso sobre la lengua materna” (SEPB 1932, citado en UNAM 2009, pág. 258).

La inserción novedosa de un programa de literatura en el tercer año de secundaria se explicó como:

Una prolongación y coronamiento de los estudios gramaticales de nuestra lengua, que durante los dos años anteriores se han hecho para conocer el idioma y para saber usarlo con decoro. Tiende a despertar en el alumno la sensibilidad considerada justamente como fuente de desenvolvimiento literario, a crear en él hábitos de reflexión activa, a afinar su penetración y su sentido crítico. En contacto con los monumentos de la lengua, y cerca de los entendimientos más preclaros que la raza ha producido, el joven educando, además de percibir la belleza, y acaso porque éste ennoblece y realza cuanto se le aproxima, ganará en prestancia espiritual (SEPB 1932, citado en UNAM 2009, pág. 259).

Este curso comprendía la historia de literatura española, ocupando un sitio relevante la mexicana. Se buscaba ante todo ofrecer una visión completa, bien que condensada, por extremo, de la evolución literaria.

Con la difusión de las ideas marxistas - lenistas el proyecto educativo socialista, tanto sólo reagrupó las asignaturas bajo una denominación diferenciada, que en lo tocante a la enseñanza del español, se centró fundamentalmente en labores de alfabetización, más que en modificar su contenido que hasta ese momento mantenía: Literatura española, Iberoamericana y de México.

Para el periodo de 1944 - 1957 las reformas a los planes de estudio, sustituyen la educación socialista con asignaturas como Lenguaje. En cuanto a los métodos no se especificó la preferencia por alguno, reconociéndose que no siempre pueden aplicarse los mismos métodos, ni de la misma manera, se estableció que la SEP dejaba en libertad a los maestros para seguir los procedimientos acorde a su preparación y con las condiciones del ambiente, siempre y cuando lograsen los objetivos.

Durante la llamada *Escuela del Amor*, se aumentó las horas de clase de español con la intención de no reducir la enseñanza de la lengua a la gramática sino a una lista exhaustiva de ejercicios:

- Lectura comentada
- Ejercicios de expresión oral
- Discusiones y pláticas entre los alumnos
- Ejercicios de expresión escrita y de composición
- Ejercicios de investigación
- Ejercicios lexicológicos
- Ejercicios ortográficos
- Ejercicios gramaticales (SEPC 1941, citado en UNAM 2009, págs. 264-265).

En estos ejercicios destacaba la intención de incorporar a la clase de Lengua Castellana el conocimiento y la discusión de sucesos mundiales, sociales y científicos, propiciar el intercambio respetuoso de puntos de vista diversos; la interrelación entre materias, la valoración nacional, mediante el conocimiento y ejercitación de refranes, modismos y jergas características de diferentes grupos sociales; prácticas sociales de la lengua y acotación de emplear la gramática para favorecer las habilidades lingüísticas orales y escritas.

En la enseñanza de la lengua y la literatura española de 1947-1958, la enseñanza de español, aparentemente no sufrió modificaciones relevantes, empero, el segundo curso de *Lengua y Literatura española*, así como la novedosa metodología que tenía la ventaja de “*hacer aprender sin esfuerzo*”, con el aprendizaje de unidades de estudio.

Para 1957 bajo un plan combinado por asignaturas y programas lineales, la lista encabezaba el Lenguaje, nombre que se le daba en ese momento a los contenidos orientados a la enseñanza de la lengua española, incluyendo los gramaticales y el desarrollo de habilidades lingüísticas: lectura, escritura y expresión oral (en menor medida).

Con apoyo del libro de texto, el lenguaje tuvo una finalidad básica: *capacitar al educando para usar correctamente el idioma en sus formas de expresión oral y escrita y presentar en forma ordenada y lógica sus pensamientos* (Villa 1988, pág. 65).

Adquisición de los elementos de la cultura fue el nombre que recibió la enseñanza de la lengua nacional: lectura, escritura, que a su vez incluía caligrafía y ortografía; expresión oral, animales y plantas, narración de cuentos; expresión escrita, que incluía redacción y gramática; e información gramatical de tipo funcional.

De 1960 a 1972 se distribuyeron para su enseñanza la llamada primera generación de libros de texto conocidos como los de la patria. Estos libros incluían un libro de lectura y un cuaderno de trabajo.

Uno de los propósitos de la Lengua Nacional era que el alumno no sólo aprendiera a leer de modo fluido sino que comprendiera lo que leía; en la clase se atendía por tanto su modalidad silenciosa que era la única que solía emplearse cuando el objetivo era valorar su comprensión, como la modalidad en voz alta en la que se prefería evaluar la entonación, la modulación, el no silabear y en la fluidez; también la lectura en voz alta tenía la finalidad de aprender a leer para otros, a leer para ser escuchados.

La adquisición del vocabulario se llevó a cabo mediante la lectura y la consulta de diccionarios. La expresión oral se relacionaba más con la oratoria, la declamación o recitación que con la conversación o el debate.

La oralidad era más cercana a la memorización de breves textos, a la repetición de largos poemas; prácticas incluidas en la ceremonias cívicas o en los concursos interescolares.

La práctica de la expresión escrita se circunscribía a la mecanización (largas copias, dictados, repeticiones de frases y de listas de palabras), ejercicios en los que se evaluaba más la ortografía y la caligrafía que la competencia en la producción escrita o la creatividad.

Con respecto a la ortografía, se graduaba al aprendizaje de normas ortográficas, sugiriéndose su enseñanza a través del dictado y la copia partiendo de la necesidad de la repetición de palabras que eran escritas correctamente con el fin de lograr la automatización a través de la memoria visual.*[...] por otra parte era frecuente que después del dictado o la copia se hiciera repetir al niño un número determinado de*

veces la palabra “mal escrita”, ejercitación,[...] considerarla sinónimo de castigo (Báez 1996, pág.381).

Ante todo se perseguía hablar con propiedad, escribir sin faltas de ortografía. La gramática muchas veces se convertía en el fin mismo de la clase, de ahí su falsa analogía que hacía que el alumno identificará la clase de Lengua Nacional con la Gramática. A los conocimientos gramaticales no se llegaba por el razonamiento, por la inferencia; bastaba la memorización y la repetición incesante.

La reforma de 1960 orientaba la práctica del lenguaje y su aplicación en la vida social, sus prácticas atendían más a la normativa que al uso comunicativo; más a la gramática que a la lengua.

De los objetivos generales se perseguía (SEPd 1964, citado en UNAM 2009, pág. 272):

- Considerar al lenguaje como el medio básico de la comunicación humana e instrumento fundamental para el desempeño de diversas ocupaciones.
- Desarrollar las habilidades de la recepción oral (escucha atenta de textos leídos, prácticas conversacionales) y escrita (lectura).
- Ejercitar las habilidades de la producción oral (declamación, recitación, exposición, lectura oral, conversación, entre otras actividades) y escrita (redacción de textos), para satisfacer las necesidades sociales y escolares.
- Apreciar la belleza literaria y disfrutar de ella, como producto acabado y estético del idioma español.

Por lo que incumbe a la metodología para la enseñanza - aprendizaje de la literatura se incluían cuestiones de filología, descripciones geográficas de la península ibérica, así como los sucesivos asentamientos y datos sobre el origen de la lengua castellana.

A partir de 1972, la organización por áreas programáticas (Español, ya no Lengua Nacional), se alejaba de la gramática tradicional y se cambiaba a una gramática estructural, que fue el cambio más significativo, más no el único dado que otra

novedad fue el método para la enseñanza de la lectura y la escritura que ya no era ecléctico sino el global de análisis estructural, que partía de la visualización de frases y palabras; pues ahora se introducía el principio de que leer no consistía en la simple codificación de signos, de grafías: la lectura implicaba la comprensión de textos escritos, en paralelo, escribir no es la simple reproducción gráfica de signos, ni la producción de trazos gráficos. Y otro de los cambios estaba relacionado con los trazos: la sustitución de la letra manuscrita por la script. Ahora el español se dividía en seis aspectos: maduración, expresión oral; expresión escrita; lectura; nociones de lingüística e iniciación a la literatura.

Más tarde trascurridas dos décadas el cambio más importante de *la enseñanza del español recayó en la eliminación del enfoque formalista, cuyo énfasis se sustentaba en el estudio de nociones de lingüística y en los principios de la gramática estructural* (SEPF 1993, citado en UNAM 2009, pág. 284).

Como resultado de las Resoluciones de Chetumal de 1974, se diseñaron dos planes de estudio de secundaria, los denominados por áreas y el de asignaturas, dentro del cual el Español se colocó en el plan por áreas, como una materia autónoma.

Al igual que el Programa de *Español* de 1960, el de 1974 estaba conformado por ocho unidades que se desarrollaban a lo largo del año escolar. Cada unidad había sido diseñada en torno a cinco objetivos: expresión oral (perfeccionará el uso de los mecanismos de esta forma comunicación: hablar y escuchar), expresión escrita (aumentará sus habilidades en escritura, ortografía y redacción), lectura (ampliará su capacidad de comprensión de textos escritos y fortalecerá el hábito de leer), literatura (enriquecerá su conocimiento de las obras literarias y acrecentará su creatividad y goce estético), y nociones de lingüística (aplicará conocimientos y procedimientos científicos para el mejor uso y comprensión de la lengua española), bajo el sustento del enfoque lingüístico basado en la gramática estructural, implicó todo un cambio metodológico en relación a los planes y programas anteriores (SEPE 1974, citado en UNAM 2009, pág. 278).

Aunque se habían dedicado los dos primeros grados a la atención gramatical normativa y el último a la literatura, en 1974 se privilegiaron en primer grado, los aspectos lingüísticos, desde la perspectiva del estructuralismo, enfoque que desplazó a la gramática tradicional. En segundo grado, se realizó una revisión histórica de la literatura universal desde la época que florecieron las grandes culturas de la Antigüedad hasta la Edad Media. En el tercer grado, se hallaron temas lingüísticos (léxicos, morfosintácticos y fonético fonológicos).

Durante el periodo 1976 - 1993 los contenidos se mantuvieron con pocas modificaciones, no obstante, se suscitaron cambios de manera extraoficial, en los algunos aspectos de literatura y nociones de lingüística al entrar en vigor la reforma de 2do. grado en 1976.

Si bien el objetivo general de la literatura era que el alumno enriqueciera su conocimiento de obras literarias y acrecentará su creatividad y goce estético, Murillo (1985) se esperaba que tuviera un aprendizaje no memorístico y rompiera la enseñanza de corte histórico, presente en los programas que le antecedieron. Situación similar paso en 3er. grado.

La inexplicable modificación llevo en ambos casos a que los programas de los dos últimos grados partieran de concepciones distintas yuxtapuestas de manera un tanto precipitada.

En el siguiente sexenio, el programa de Modernización Educativa 1989 - 1994 y la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica pacto la renovación de los planes y programas de estudio, año que concedió a la educación secundaria como parte del ciclo de educación básica (Díaz 1982, pág.16).

Partiendo del hecho de que las habilidades de la lectura, escritura son cimiento de la educación básica; y que estas habilidades están presentes en el aprendizaje

continuo de los seres humanos; que ellas aportan los sustentos racionales requeridos para la reflexión, se optó por un cambio de enfoque en la enseñanza del Español (SEPF 1993, citado en UNAM 2009, pág. 284). Toda vez que el enfoque formalista empleado para la enseñanza del español en el nivel básico desde hacía dos décadas, no había cumplido su cometido, al centrar su atención en el aprendizaje de nociones de lingüística y en los principios de la gramática estructural.

El nuevo programa y plan de estudios privilegiaba el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes; la producción y comprensión de los códigos escritos y orales. Por ello en el programa de 1993, se pretendió mejorar la enseñanza del español como lengua materna, recurriendo al enfoque comunicativo. Teniendo como núcleo el desarrollo de cuatro habilidades lingüísticas básicas, el aprendizaje se apoyó en ejercicios alusivos a situaciones y contextos reales que permitieran al alumno desempeñarse de forma eficiente en su vida diaria usando la lengua como herramienta.

No obstante, un cambio significativo sustituyó las anteriores unidades por bloques, permaneciendo la división de contenidos a partir de cuatro ejes: lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua.

Si bien el plan y programa de estudios 1993, constituyó un gran avance al considerar los referentes epistemológicos y pedagógicos del siglo XIX, se mantuvo al margen de los aspectos sociales, lo que lo mantuvo mayormente descontextualizado de las nuevas tendencias sociales y tecnológicas.

El programa reveló un exceso de contenidos, el fomento de una práctica centrada en la exposición por parte del profesor, la memorización con fin en sí misma, la evaluación exclusiva de conceptos y la concentración de la enseñanza en el libro de texto como fuente única de conocimiento.

En el año 2003 se efectuó una primera reforma que pondero el desarrollo de habilidades, competencias y trabajo cooperativo.

De ahí que la reforma de educación secundaria 2006, pusiera sobre la mesa estos principios fundamentales:

a) Continuidad con los planteamientos establecidos en 1993.

... los cambios de enfoque plasmados en los programas de estudio fueron, sin duda, una de las aportaciones más importantes de dicha reforma; enfoque que centra la atención en las ideas y experiencias previas del estudiante, se orientan a propiciar la reflexión, la comprensión, el trabajo en equipo y el fortalecimiento de actitudes para intervenir en una sociedad democrática y participativa.

... la gran apuesta de tales modificaciones fue orientar la práctica educativa para el desarrollo de capacidades y competencias, sobre la visión predominantemente memorística e informativa del aprendizaje.

b) Articulación con los niveles anteriores de educación básica.

... los propósitos de los campos formativos propuestos para la educación preescolar y educación primaria constituyeron una plataforma esencial para la construcción de los propósitos establecidos para las diferentes asignaturas de la educación secundaria.

c) El reconocimiento de la realidad de los estudiantes.

... el plan y programa de estudios incluye múltiples oportunidades para que en cada grado se puedan establecer las relaciones entre los contenidos y la realidad y los intereses de los adolescentes, además de propiciar la motivación y el interés de los estudiantes por contenidos y temáticas nuevas para ellos.

d) Interculturalidad.

... cada asignatura de la nueva propuesta curricular incorpora temas, contenidos aspectos particulares relativos a la diversidad cultural y lingüística de nuestro país.

... los programas de estudio restablecen los aprendizajes que se espera que los alumnos logren en cada ciclo escolar. Esto pretende que los docentes realicen estrategias que consideren adecuadas para avanzar hacia las metas propuestas.

e) Énfasis en el desarrollo de competencias y definición de los aprendizajes esperados.

...esta propuesta curricular plantea el desarrollo de competencias para alcanzar los rasgos de perfil de egreso y con ello propiciar que los alumnos movilicen sus saberes dentro y fuera de la escuela; esto es, que logren aplicar lo aprendido en situaciones cotidianas y consideren, cuando sea el caso, las posibles repercusiones personales, sociales o ambientales. Se trata pues, de adquirir y aplicar conocimientos, así como de fomentar actitudes y valores.

f) Profundizar en el estudio de contenidos fundamentales.

... es decir, cuales son los conceptos fundamentales para cada asignatura y que permiten entenderla como un saber social y culturalmente construido; cuáles de ellos se pueden aprender en la escuela secundaria; cuales son los más relevantes tanto para las necesidades de formación y los intereses de los alumnos como para favorecer la construcción de competencias.

g) Incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura.

Campos como educación ambiental, formación en valores, educación sexual y equidad de género, son temas que se abordan transversalmente en varias asignaturas.

h) Tecnologías de la información la comunicación.

... utiliza no solo las herramientas relacionadas con la computación, sino otros medios como el cine, la televisión, la radio, el video, todos ellos susceptibles de aprovecharse con fines educativos.

i) Disminución del número de asignaturas que se cursan por grado.

... se redujo el número de asignaturas por grado a fin de favorecer la comunicación entre docentes y estudiantes, así como de propiciar la integración de las asignaturas e incidir positivamente en los aprendizajes de los alumnos. Se plantea un mapa curricular con menos asignaturas por grado.

j) Mayor flexibilidad.

...serán los docentes quienes seleccionen las estrategias didácticas más adecuadas para el desarrollo de los temas señalados en los programas de las asignaturas, a partir de las características específicas de su contexto y tomando como referente fundamental tanto el enfoque de enseñanza como los aprendizajes esperados en cada asignatura. De la misma manera los profesores y alumnos podrán elegir los materiales de apoyo que consideren necesarios para lograr sus propósitos, no sólo en cuanto a los libros de texto, sino a través de la serie de materiales disponibles en la biblioteca de aula y la escolar.

El plan y programa de estudios 2006 considera que esta nueva propuesta curricular es fundamental para elevar la calidad educativa, los contenidos como la reorganización de materias van acompañados de una nueva forma de trabajo, tanto de alumnos como del maestro, un nuevo enfoque didáctico que responde a las necesidades educativas de las escuelas, de cada grupo y aun mas de cada alumno.

Dentro de la reforma de educación secundaria se amplió un documento por cada asignatura, dentro del que nos interesa se constituye de al menos los siguientes apartados; presentación, introducción, fundamentación, propósitos, enfoque, organización de los contenidos: primer grado, segundo grado y tercer grado.

En este programa un elemento fundamental son las prácticas sociales del lenguaje, las cuales son entendidas como situaciones comunicativas partir de textos o discursos que implican una actividad ya sea escrita u oral, puesta en un contexto o situación comunicativa, propiciando que el lenguaje sea aprendido de manera efectiva.

Se entiende que no sólo es importante llevar al aula estas prácticas sociales del lenguaje, sino también las herramientas que permitan utilizarlas adecuadamente. Por ello el programa incorpora los llamados temas de reflexión, los cuales abarcan conocimientos discursivos, sintácticos, semánticos y ortográficos del español, así como algunos temas relacionados con las propiedades de género y tipos de textos, variedades lingüísticas y aspectos vinculados con los valores culturales del lenguaje.

Otro aspecto relevante del programa es la organización de las prácticas sociales del lenguaje en tres ámbitos: estudio, literatura y participación ciudadana. Los ámbitos se justifican a razón de que el programa de español para educación secundaria tiene como propósito principal que los estudiantes amplíen sus capacidades de expresión y comprensión del lenguaje oral y escrito, lo usen para aprender y organizar sus pensamientos y puedan participar de manera reflexiva en las prácticas sociales del lenguaje del mundo contemporáneo.

Este programa plantea cambios significativos respecto a los anteriores. Tanto los contenidos curriculares y su organización como los requerimientos didácticos para trabajarlo son diferentes. Su rasgo principal es que la asignatura deja de abarcarse en la enseñanza de nociones y se concentre en un espacio dedicado a apoyar la producción e interpretación de textos y la participación de los estudiantes en los intercambios orales.

Se asume por un lado, que los estudiantes han adquirido el español, y son capaces de comunicarse oralmente o por escrito con sus familiares, amigos y maestros. Sin

embargo en el transcurso de su vida, tendrán que enfrentarse a situaciones comunicativas complejas, que involucran la interpretación y producción de textos cada vez más especializados y difíciles: así mismo, deberán participar en interacciones orales con diferentes grados de formalidad. Para poder participar en dichas situaciones e incorporar provechosamente los conocimientos desarrollados por la cultura es necesario que los estudiantes se apropien de las formas de expresión que caracterizan los diferentes tipos de textos e intercambios formales que las entiendan y las empleen de manera eficaz, que reflexionen sobre ellas y puedan precisar sus efectos y valor.

Se parte de reconocer que el lenguaje se adquiere y se educa en la interacción social, mediante la participación en actos de lectura, escritura e intercambios orales válidos, que adquieran plena significación para los individuos cuando tienen la necesidad de comprender lo producido por otros o de expresar aquello que consideran importante. Asimismo, el lenguaje se nutre de la reflexión sistemática: en torno de las propiedades de los textos y de los intercambios orales.

Por ello se considera indispensable reorientar la asignatura hacia la producción contextualizada del lenguaje y la comprensión de la variedad textual, el aprendizaje de diferentes modos de leer, estudiar e interpretar los textos, de escribir e interactuar oralmente, así como de analizar la propia producción escrita y oral.

La referencia principal para determinar y articular los contenidos curriculares son las prácticas sociales del lenguaje. Así, aunque los temas de reflexión sobre la lengua y las propiedades de los textos se integran en el programa, no constituyen el eje organizador del mismo. De acuerdo con esta perspectiva de aprendizaje, la enseñanza de nociones lingüísticas y literarias, la repetición de definiciones y reglas ortográficas y otras normas de uso, los ejercicios gramaticales, la lectura y escritura de fragmentos de texto destinados a tal o cual aspecto de la lengua, son estrategias pedagógicas insuficientes para la consecución de sus propósitos.

El programa de español plantea una reorganización de trabajo en el aula diversificando las posibilidades de interacciones y el fomento del aprendizaje colaborativo a partir del trabajo por proyectos.

Al mismo tiempo el programa propone una serie de actividades libres de recreación del lenguaje, de disfrute a través de propuestas que no necesariamente son sujetas a evaluación. Y cuyo fin es el de alentar al estudiante de secundaria e involucrarlo en una serie de trabajos que puedan resultarle interesantes y gratas.

En suma, las bases pedagógicas sustanciales del programa de español 2006 se sintetizan en una propuesta curricular que establece:

1. El aprendizaje se establece a partir de las prácticas sociales del lenguaje.
2. Estas prácticas se identifican en tres ámbitos: estudio, literatura y participación ciudadana.
3. Se integran los conocimientos esenciales de esta materia a través de temas de reflexión.
4. Para trabajar los temas de reflexión, se integran secuencias didácticas a partir de las prácticas específicas que se señalan en los contenidos.
5. El trabajo de las prácticas se realizan a través de proyectos.
6. El trabajo dentro y fuera del aula debe propiciar el aprendizaje colaborativo, desde el enfoque educativo-constructivista.
7. Estos proyectos se componen de secuencias didácticas.
8. Los proyectos deben ser pertinentes y contextualizados.
9. La evaluación es procesal y no solo final, también destaca más la cualitativa que la cuantitativa.
10. Los proyectos deben concluir con un proyecto tangible y socialmente útil.
11. Se deben dedicar cada semana una hora las actividades permanentes.

Capítulo III

3. Plan de estudios 2011. Educación Básica y Programas de estudio 2011.

Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Español

Derivado de un largo proceso de reconversión iniciado con la definición Constitucional de la educación laica, gratuita y con orientación democrática y nacionalista y más tarde científica, que hilvanó la evolución histórica de nuestro sistema educativo, en tres grandes momentos: en la década de los años sesenta con el Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México, conocido como el Plan de Once Años; durante los años setenta la reforma que buscaría conciliar la innovación con la vanguardia intelectual progresista y finalmente la reforma educativa de la década de 1990 marcaría un hito fundamental de cambio y transformación debido a que reflejaría la nueva estrategia modernizadora del país con un claro énfasis hacia la integración global, especialmente hacia América del Norte, con el replanteamiento de las alianzas políticas postrevolucionarias y la definición de un nuevo papel del Estado en el desarrollo nacional.

En ese momento se apuntaba ya la necesidad de una reforma curricular con un enfoque integral, gradual y prospectivo, que asumiera que la educación básica había evolucionado y cambiado su fisonomía y los desafíos a enfrentar.

En el marco de las reformas al Art. 3ro. Constitucional, la promulgación de la Ley General de Educación en 1993 y la firma del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)*, se sentaron las bases para formar las competencias básicas de la población con la finalidad de ofrecer nuevos saberes y habilidades para la productividad, la competitividad internacional y la formación de una nueva ciudadanía democrática.

Al comenzar el nuevo siglo, nuestro país asistió a un nuevo cambio político de primer orden. Después de casi setenta años de hegemonía priista, la nueva política educativa planteó la firma del *Compromiso Social por la Calidad de la Educación*, como estrategia para avanzar en el fortalecimiento del sistema educativo, atendiendo los problemas, vacíos, tensiones e insuficiencias que habían mostrado

los primeros ocho años de la descentralización educativa. En 2006, el pacto político con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación expresó de manera formal la *Alianza por la Calidad de la Educación*, que signó el compromiso entre el gobierno y la organización gremial de dar forma y contenido a la política educativa que regiría los destinos de la educación básica.

Fruto de ello la Reforma *Integral de la Educación Básica*, planteo un esfuerzo de articulación entre los tres niveles educativos (preescolar, primaria y secundaria), a efecto de construir un nuevo ciclo de educación básica integral, consistente y adecuada a las necesidades del país.

Tomando como antecedente las reformas curriculares determinadas en los acuerdos 348 programa de Educación Preescolar en 2004; 181 plan y programas de estudio para Primaria en 1993 y 384 plan y programas de estudio para Secundaria en 2006, se establecieron las condiciones para la revisión de los planes de estudio y programas de estudios respectivos a los tres niveles escolares, con el fin de impulsar la congruencia con los rasgos de perfil de egreso deseable para la Educación Básica.

Cabe resaltar que estos cambios han obedecido sobre todo a los resultados arrojados de la evaluación del sistema educativo coordinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, a través del examen PISA en el año 2000, donde se detectó una grave ineficiencia en el modelo educativo nacional; un escenario impulsado por el rápido desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación que ha promovido nuevas formas de enseñanza - aprendizaje; además de un notorio cambio de los alumnos que han dejado de ser lo que eran antes, ahora no les basta con interactuar con conceptos y definiciones, hoy exigen el uso de dispositivos electrónicos para llegar al conocimiento.

De frente a estos cambios se hizo necesario modificar el plan de estudios 2006, de ahí el esfuerzo que se aprecia en el plan de estudios 2011.

3.1 Plan de estudios 2011. Educación Básica

El plan de estudios 2011 es un documento que sobre todo incide en elevar la calidad educativa de los mexicanos, bajo este argumento se insiste en el modelo por competencias que se aborda desde el plan de estudios 2006, pero además abona dentro de sus innovaciones a referentes como: competencias para la vida, estándares curriculares, aprendizajes esperados y perfil de egreso.

A los aspectos anteriores se suman doce principios pedagógicos, entre éstos: toda acción educativa se centra en el estudiante y sus procesos de aprendizaje; la planeación como elemento sustantivo del quehacer docente para potenciar el desarrollo de competencias; la construcción ambientes de aprendizaje en los que la comunicación e interacción posibiliten la comprensión de los alumnos; que se promueva el trabajo colaborativo para construir aprendizajes en colectivo; se favorezca el uso de una diversidad de materiales educativos en los centros escolares; se incorporen la evaluación como una herramienta para que los estudiantes aprendan; la escuela favorezca la inclusión para que se erija en un espacio donde la diversidad se aprecie y se practique como una forma de enriquecimiento para todos; en cada nivel, grado y asignatura se incorporan temas de relevancia social que favorecen la formación de valores y el desarrollo de actitudes, y que la educación ponga énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y el alcance de los aprendizajes esperados.

Estos principios, se establecieron para lograr la articulación de la educación básica y se permean en todos los programas de estudio, para que haya coherencia entre los lineamientos pedagógicos que sustentan el Plan de Estudios 2011 y su concreción en los programas de estudio de cada asignatura lo que fundamenta los métodos de enseñanza y de aprendizaje, así como la forma de concebir a los estudiantes y al docente de educación básica.

Bajo el acuerdo 592 se establecen las competencias para la vida definiéndose como: ... –conocimientos, habilidades, actitudes y valores– hacia la consecución de

objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada (SEPh 2011, 42).

A razón de esto se encuentran especificadas para cada asignatura en los diferentes campos de formación y niveles educativos.

Acorde con postulado se define el perfil de egreso de la Educación Básica, en términos de que se espera formar en el transcurso de la escolaridad básica un alumno integral, cito: ... el logro del perfil de egreso podrá manifestarse al alcanzar de forma paulatina y sistemática los aprendizajes esperados y los Estándares Curriculares (SEPh 2011, 44).

Los campos de formación que establece el Plan de Estudios 2011 se organizan, regulan y articulan los espacios curriculares, y expresan los procesos graduales del aprendizaje de manera continua e integral desde la educación preescolar hasta la secundaria. De acuerdo con lo anterior, la función que cumplen estos campos es lograr una continuidad e integración de las competencias conocimientos, habilidades, actitudes desde el primer año de la educación básica hasta su conclusión, evitando así la fragmentación o la repetición de los aprendizajes. Los campos de formación para la educación básica actúan también como articuladores del currículo con lo que solicitan organismos internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

De los estándares curriculares y su inclusión en el currículo, son indicadores que expresan lo que los alumnos deben saber y ser capaces de hacer, por lo que se constituyen como referentes para evaluaciones nacionales e internacionales.

Si bien en los programas de estudio estos estándares no tienen una expresión directa, su función orientadora resulta clara puesto que las competencias, los aprendizajes esperados y los contenidos que se enuncian en los bloques de cada asignatura se enfocan al logro de dichos estándares. Los aprendizajes esperados

definen lo que cada alumno debe saber, saber hacer y saber ser; le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y establecen un referente para la planificación y la evaluación en el aula. Se diferencian de los estándares porque son más específicos, y como se puede ver en los programas de estudio 2011, los aprendizajes esperados están definidos por bimestre escolar, a diferencia de los estándares, que se definen por periodos de tres grados de estudio. Otra diferencia entre los estándares curriculares y los aprendizajes esperados es que los primeros buscan una congruencia con las competencias establecidas a nivel internacional y se enfocan a dicha evaluación, mientras que los aprendizajes esperados son la concreción de los estándares en cada estudiante y por ello son los indicadores mediante los cuales los docentes pueden observar cotidianamente el avance de los estudiantes en el logro de sus aprendizajes (conocimientos, habilidades, actitudes, valores) y desarrollo de competencias.

3.2 Programa de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Español

Programa de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Español toma como referente principal su antecesor Educación Básica. Secundaria. Español. Programa de estudio 2006, como consecuencia, existen elementos que permanecen, otros que se adicionan e incorporan para fortalecer el modelo educativo:

- a) Se retoma como antecedente inmediato la última reforma curricular de 1993 aunque con algunas innovaciones.*
- b) Se prolongan y extienden los propósitos de para la enseñanza del español en educación básica y educación secundaria.*
- c) Se suma la noción estándares curriculares.*
- d) Se mantiene el énfasis en el desarrollo de competencias.*
- e) Se define y amplía la definición sobre el lenguaje.*
- f) Se mantienen vigentes las prácticas sociales del lenguaje como vehículo de aprendizaje de la lengua.*

- g) Se conservan la organización de las prácticas sociales del lenguaje en ámbitos.*
- h) Se extiende la organización del trabajo por proyectos didácticos en la asignatura.*
- i) Se amplifican los espacios de la enseñanza del español a través de las actividades permanentes.*
- j) Se mantiene el trabajo en el aula.*
- k) Se añade el término competencias específicas de la asignatura de español.*
- l) Se renueva el papel del docente y su trabajo en el aula*
- m) Se expresa el uso de materiales impresos en el aula.*
- n) Se amplían las estrategias de lectura para abordar e interpretar textos, producción de textos escritos y producción de textos orales: participación en diálogos y exposiciones*
- o) Organización de los aprendizajes se mantiene aunque con variaciones.*

El presente análisis corresponde a Programas de Estudio 2011, Guía para el Maestro de Educación Básica, Secundaria Español.

En un primer acercamiento salta la vista que fue elaborado por personal académico de la Dirección General de Desarrollo Curricular y Formación Continua de Maestros en Servicio de la SEP; mismo que fue concebido para orientar la acción docente, con miras a una educación de calidad.

El documento inicia aludiendo a la reciprocidad de los fines y propósitos de la Educación y del Sistema Educativo Nacional, con lo establecido en la Constitución Mexicana y en la Ley General de Educación punto a favor, ya que retoma compromisos que sustentan una línea de trabajo en colectivo y no en lo individual.

En lo que respecta al Programa antes mencionado, se destaca primeramente el cambio y la mejora, que acentúa la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), en la línea que culmina el ciclo de reformas curriculares; al integrarse como una

propuesta formativa pertinente, significativa, congruente, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de los estudiantes.

Posteriormente se explícita el sustento teórico, que en su andar, estuvo dominado por diversos marcos teóricos pedagógicos y bajo el cobijo de organizaciones no gubernamentales, mismas que permitieron introducir modificaciones específicas para contar hoy día con un currículo actualizado, congruente, relevante, pertinente y articulado en relación con los niveles que le anteceden (preescolar y primaria), sin alterar sus postulados y características esenciales.

Inmediatamente se especifican los Propósitos de la enseñanza del Español en la Educación Básica y los Propósitos de la enseñanza del Español en la Educación Secundaria; los cuáles especifican en su propuesta hacer competentes a los estudiantes en las diversas prácticas sociales del lenguaje tanto en la vida escolar como en la extraescolar.

A postre se señalan los Estándares Curriculares de Español, los cuáles integran los elementos que permiten a los estudiantes de Educación Básica usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación:

1. Procesos de lectura e interpretación de textos.
2. Producción de textos escritos.
3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.
4. Conocimiento de las características, función y uso del lenguaje.
5. Actitudes hacia el lenguaje.

Inmediatamente se presentan las competencias específicas de la asignatura de Español, donde se pretende que los alumnos desarrollen competencias comunicativas, tanto en el conocimiento del lenguaje (competencias lingüísticas) como en la habilidad para emplearlo (competencias sociales para el uso del

lenguaje). Logrando con ello el desarrollo de las competencias para la vida y el logro del perfil de egreso de la Educación Básica:

- 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.

Posteriormente nos introduce en el enfoque didáctico, hoy día aplicable en los niveles de Educación Básica, me refiero al *modelo por competencias*, que se centra en el desarrollo de competencias con el fin de que cada estudiante pueda desenvolverse en la sociedad, en un marco de pluralidad y democracia y en un mundo global e interdependiente que idealiza una educación perfecta, sin limitantes, que trasmuta el compromiso entre todos los actores educativos, es decir, maestros, padres de familia, estudiantes, comunidad académica y social.

Este modelo adopta la concepción de que el centro del acto educativo es el alumno y cito: “... *ahora el alumno es el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, es activo, participativo y construye su propio conocimiento bajo una Metodología Constructivista, paidocentrismo...*” (Palacios Jesús, 1984), bajo esta premisa se construyen el logro de los aprendizajes, los estándares curriculares y el desarrollo de competencias que le permitirán alcanzar el perfil de egreso.

Prolongando esta línea, el enfoque didáctico, retoma como antecedente la última reforma curricular de 1993, que claramente está concebida bajo el modelo constructivista. Un fragmento que me merece atención es: “*En la presente propuesta curricular estos principios y aspectos relativos a la concepción de la lengua, su aprendizaje, su enseñanza y uso siguen vigentes; no obstante... De esta manera, el enfoque desarrollado desde 1993 en los programas de Español se mantiene en la propuesta actual, tanto en primaria como en secundaria*” (Programa de estudios,

2011, págs. 20). Hago hincapié subrayando este fragmento porque considero que existe una correspondencia.

La segunda parte del análisis corresponde a la Guía para el Maestro, la cual es una herramienta innovadora de acompañamiento en la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica. Su finalidad es ofrecer orientaciones pedagógicas y didácticas que guían la labor del docente en el aula.

Este documento forma parte del acompañamiento, al ofrecer información y propuestas específicas que contribuyen a comprender el enfoque y los propósitos de esta Reforma. El contenido está organizado en diferentes apartados que explican la orientación de la asignatura, la importancia y función de los estándares por periodos y su vinculación con los aprendizajes esperados, todos ellos elementos sustantivos en la articulación de la educación secundaria.

La Guía presenta explicaciones sobre la organización del aprendizaje, con énfasis en el diseño de ambientes de aprendizaje y la gestión en el aula. Como parte fundamental de la acción educativa en el desarrollo de competencias se consideran los procesos de planificación y evaluación, los cuales requieren ser trabajados de manera sistémica e integrada. La evaluación desde esta perspectiva contribuye a una mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo a criterios de inclusión y equidad.

En el último apartado se ofrecen situaciones de aprendizaje que constituyen opciones de trabajo en el aula.

Uno de los temas más innovadores en esta propuesta curricular es la introducción de estándares curriculares para el Español, Matemáticas, Ciencias, Inglés y Habilidades Digitales.

Elementos de la Reforma Curricular

Articulación de la Educación Básica

A fin de integrar el currículo de 12 años para la Educación Básica, se definió como opción metodológica el establecimiento de campos de formación; Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia, los cuales organizan, regulan y articulan los espacios curriculares; éstos poseen un carácter interactivo entre sí y son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso. En cada campo de formación se manifiestan los procesos graduales de aprendizaje, de manera continua e integral; ya que consideran aspectos importantes relacionados con la formación de la ciudadanía, la vida en sociedad, la identidad nacional, entre otros.

El enfoque de competencias para la vida y los periodos en la Educación Básica

La reforma curricular, representa un esfuerzo sostenido y orientado hacia una propuesta de formación integral de los alumnos, cuya finalidad es el desarrollo de competencias para la vida, lo cual significa que la escuela y los docentes, a través de su intervención y compromiso, generen las condiciones necesarias para contribuir de manera significativa a que los niños y jóvenes sean capaces de resolver situaciones problemáticas que les plantea su vida y su entorno, a partir de la interrelación de elementos conceptuales, factuales, procedimentales y actitudinales para la toma de decisiones sobre la elección y aplicación de estrategias de actuación oportunas y adecuadas, que atiendan a la diversidad y a los procesos de aprendizaje de los niños.

Organización de los aprendizajes

Los programas de estudio tienen la siguiente estructura: se inician con una tabla que indica las prácticas sociales del lenguaje, organizadas en cinco bloques, que corresponden a un bimestre cada uno. Cada bloque lo integran tres proyectos didácticos, uno por cada ámbito: Estudio, Literatura y Participación social; excepto el bloque V, que presenta dos proyectos.

Orientaciones pedagógicas y didácticas para la Educación Básica

Papel del docente

La relevancia de la actual labor docente radica en una ruptura con la enseñanza basada en transmitir información, administrar tareas y corregir el trabajo de los alumnos. Hoy día la intervención docente bajo el enfoque por competencias supone, entre otros roles, asumirse como facilitador y guía. Con esta labor de facilitador, se espera que los alumnos dispongan de oportunidades para el aprendizaje de los contenidos propios de la asignatura mientras aprovechan la riqueza que les proporciona el intercambio con sus compañeros.

El trabajo en el aula

El eje de la clase debe ser una actividad de aprendizaje que represente un desafío intelectual para el alumnado y que genere interés por encontrar al menos una vía de solución. Las producciones de los alumnos deben ser analizadas detalladamente por ellos mismos, bajo su orientación, en un ejercicio de auto y coevaluación para que con base en ese análisis se desarrollen ideas claras y se promueva el aprendizaje continuo.

Teniendo como premisa el cumplimiento de los propósitos, contenidos y aprendizajes de cada bloque, el docente distribuirá el tiempo de clase en momentos diferenciados de trabajo (proyectos didácticos o actividades permanentes), así como en actividades grupales, equipo o individuales.

Planificación de la práctica docente

Una planificación útil para la práctica real en el salón de clase implica disponer de la pertinencia y lo significativo de la actividad que se va a plantear con relación a los intereses y el contexto de los alumnos, conocer las expectativas en cuanto a sus actuaciones, las posibles dificultades y la forma de superarlas, los alcances de la actividad en el proceso de aprendizaje, así como de la reflexión constante que

realice en su propia práctica docente que requerirá replantearse continuamente conforme lo demande el aprendizaje de los estudiantes.

Ambientes de aprendizaje

Los ambientes de aprendizaje requieren brindar experiencias desafiantes, en donde los alumnos se sientan motivados por indagar, buscar sus propias respuestas, experimentar, aprender del error y construir sus conocimientos mediante el intercambio con sus pares. Para diseñar un ambiente de aprendizaje, el profesor debe tomar en cuenta que las tecnologías de la información y la comunicación están cambiando radicalmente el entorno en el que los alumnos aprendían. En consecuencia, si antes podía usarse un espacio de la escuela, la comunidad y el aula como entorno de aprendizaje, ahora espacios distantes pueden ser empleados como parte del contexto de enseñanza.

Trabajo colaborativo

Es necesario que la escuela promueva prácticas de trabajo colegiado entre los maestros tendientes a enriquecer sus prácticas a través del intercambio entre pares para compartir conocimientos, estrategias, problemáticas y propuestas de solución en atención a las necesidades de los estudiantes; discutir sobre temas que favorezcan el aprendizaje, y la acción que como colectivo requerirá la implementación de los programas de estudio.

El trabajo colaborativo brinda posibilidades en varios planos: en la formación en valores, así como en la formación académica, en el uso eficiente del tiempo de la clase y en el respeto a la organización escolar.

Uso de materiales impresos en el aula

Aunque los libros de texto¹ son un auxiliar docente importante, se ha ampliado la disponibilidad de otros materiales en pro de enriquecer la perspectiva cultural de los alumnos.

Con este fin, la Secretaría de Educación Pública ha dispuesto la creación y uso de la Biblioteca de Aula y la Biblioteca Escolar; como acervos esenciales para incorporar a los alumnos a la cultura escrito, los cuales ofrecen acceder a textos de divulgación científica, enciclopedias y diccionarios que favorecen el desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje en el ámbito de estudio; asimismo, reúnen obras de distintos géneros literarios, épocas y autores, así como antologías, lo que contribuye al trabajo en el ámbito de la literatura y al desarrollo de las actividades permanentes. También cuentan con revistas y libros acerca de temáticas sociales y datos estadísticos de carácter demográfico, útiles en el desarrollo de las prácticas vinculadas con el ámbito de Participación social.

Materiales Educativos Digitales

En pro de ponerse a la vanguardia de la revolución tecnológica, se creó la estrategia Habilidades Digitales para Todos (HDT), que tiene su origen en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PROSEDU), el cual establece como uno de sus objetivos estratégicos impulsar el desarrollo y la utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.

La estrategia HDT tiene tres niveles de portales educativos: un portal federal, un portal estatal y un portal local. Los tres tienen como propósito conformar comunidades de aprendizaje donde directivos, maestros, alumnos y padres de familia participan activamente en la construcción de su propio conocimiento.

Dentro de las herramientas que proponen los portales HDT, se encuentran los Blogs, Foros, Wikis, Materiales Educativos Digitales; Objetos de Aprendizaje (ODAS) y Planes de Clase (PDC).

Evaluación

Para que el proceso de evaluación sea realmente formativo y útil, es decir, para que contribuya a que los alumnos logren los aprendizajes esperados y con ello, las competencias que se plantean en el Perfil de egreso de la Educación Básica, es necesario que su aplicación se considere a lo largo de todo el desarrollo del proyecto didáctico: desde el inicio, durante el proceso y hasta el final del mismo. Por esta razón se proponen tres tipos de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa)².

Al valorar los productos y los resultados, también es necesario replantear la evaluación no sólo como un proceso final que sirve para asignar una calificación, sino como una herramienta de aplicación permanente que ayude a mejorar los procesos de aprendizaje. La evaluación debe servir para obtener información que permita al maestro favorecer el aprendizaje de sus alumnos y no como medio para excluirlos.

Cartilla de Educación Básica

La Cartilla de Educación Básica concreta el enfoque formativo de la evaluación en un documento que permite el registro del nivel de desempeño de los alumnos, y si fuera el caso, las acciones que la escuela y la familia deben realizar para favorecer que avancen en los aprendizajes esperados.

Oposición a una mirada única

Una vez que hemos analizado a detalle el plan y programa de estudios es propósito de este apartado identificar las pocas correspondencias que actualmente se revelan al menos en la asignatura de español secundaria.

Cabría iniciar rescatando que el programa de estudio 2011 para la asignatura de español hace referencia a muy poco respaldo institucional, primeramente porque sólo es diseñada por personal inmediatamente allegado a esta institución, aunque se hace mención de algunas colaboraciones nacionales e internacionales, queda muy generalizada esa aportación que a mi parecer deja a la deriva mucho de su sustento

teórico y marco metodológico. Sin embargo, es de reconocer que aunque no se sustente adecuadamente en algún modelo teórico, si retoma un elemento vital en la confabulación de cualquier reforma, la experiencia docente y directiva de los actores educativos, en un intento por consolidar un programa congruente con la realidad.

Pero es inevitable no contradecir que la consolidación de esta reforma educativa, sea una política pública que cada sexenio cambia la ruta a seguir; limitante que hace débil al currículo, ya que no existe una dinámica de continuidad que permita sustentar sólidamente su constructo interno, sólo es un corta y pega de lo que si funcionó en el pasado y una eliminación de los fracasos educativos, evidenciados en el ciclo de reformas curriculares, que inició el 2004 con la Reforma en preescolar, en 2006 con educación secundaria y finalmente en 2009 con la educación primaria. Cabe mencionar que quién diseña y modela las reformas curriculares, raramente son quienes lo ejecutan, lo que desvincula la visión original a otra interpretación que se aleja por mucho de los objetivos y alcances de la misma y por ende del éxito o fracaso de éstas.

El programa muestra muchas debilidades, entre ellas su poca direccionalidad teórica y su amplia homogeneidad metodológica, además enfatiza más los procesos procedimentales y actitudinales, dando por hecho los referentes conceptuales, que son base en la construcción de las prácticas sociales del lenguaje; aludiendo a querer imaginar realizar una receta y saltarnos los pasos de instrucción, además de que esta reforma está dejando de lado muchas cuestiones morfosintácticas, importantes para comprender y reflexionar acerca de la lengua y el lenguaje.

Elemento que valdría la pena comentar son los materiales educativos, que aunque se han ampliado en acervos y actualización editorial, aún se mantienen descontextualizados del entorno inmediato del alumno, ya que en la práctica escolar cotidiana, muchos docentes recurren a textos de actualidad en periódicos, revistas, gacetas, etc.

Otro punto es el trabajo colegiado, que lamentablemente en la práctica educativa aún se encuentra desvinculado y alejado, aunque en esta reforma se ha intentado subsanar este rubro con la implementación de los Consejos Técnicos Escolares, en pro de caminar juntos, docentes y directivos en la mejora del entorno escolar, hoy día estos espacios sirven para tratar otros puntos excepto para lo que fueron creados.

3.3 Modelo Educativo para la educación obligatoria

Desde inicio del siglo XX hasta nuestros días, el sistema educativo mexicano se ha caracterizado por su estructura vertical y rígida. Como base de una nación en proceso de reconstrucción, centralizar la educación constituyó un paso indispensable para crear y sostener un sistema que llevara educación a prácticamente todos los rincones del país, y difundiera los ideales de la Revolución y los valores del humanismo.

No obstante, a casi un siglo el modelo no refleja cabalmente en la organización y en los contenidos educativos un cambio, por lo que en los primeros años del siglo XXI, se hicieron esfuerzos de renovación curricular y articulación de la educación básica, desde el preescolar (obligatorio a partir de 2002) hasta la secundaria (obligatoria desde 1993). En 2011, se planteó la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) como una política de formación integral de los estudiantes a partir de un perfil de egreso con aprendizajes esperados.

Sin embargo, estas modificaciones curriculares resultaron superficiales debido a que los cambios necesarios en la gestión del sistema educativo y en la formación de los docentes no fueron suficientes para dar cabida a una verdadera transformación educativa. Al tiempo que se ha intentado mejorar la calidad de la educación y reducir las desigualdades estructurales que persisten en el sistema educativo.

Para ello, se reformaron los Artículos 3° y 73° constitucionales, se modificó la Ley General de Educación, la Ley General de Servicio Profesional Docente y la Ley del

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Particularmente, se estableció como mandato que la educación que imparte el Estado sea de calidad, de tal manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa, y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

Para cumplir con este objetivo, la Reforma Educativa en el Artículo 12° transitorio de la Ley General de Educación dio pie a la revisión del Modelo Educativo en su conjunto, es decir, de todos los elementos del sistema educativo, e incluyó de manera particular los planes y programas, los materiales y métodos educativos.

Asimismo, la Reforma Educativa estableció en el Artículo 5° transitorio la obligación de transformar la organización del sistema educativo para fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas, es decir, poner a la escuela al centro.

La reforma educativa impulsada por el actual gobierno ha propuesto un nuevo planteamiento pedagógico y por ende la reorganización del sistema educativo y sus políticas públicas.

En 2016 se marchó hacia la actualización del modelo educativo, compuesto por tres documentos: Carta sobre los fines de la educación del siglo XXI, que expone de manera breve qué se busca formar con el nuevo modelo educativo; el Modelo Educativo 2016, explica en cinco grandes ejes cómo se propone articular el sistema educativo (planteamiento curricular; escuela al centro del sistema educativo; Formación y desarrollo profesional docente; inclusión y equidad y la gobernanza del sistema educativo); propuesta curricular para la educación obligatoria 2016.

De forma sintética se señala el enfoque humanista; la selección de aprendizajes clave; el énfasis en las habilidades socioemocionales; la descarga administrativa y el planteamiento de una nueva gobernanza.

Los principales ejes del modelo educativo

El antiguo modelo educativo hizo posible la construcción de un sistema que fue pilar del desarrollo de México en el siglo XX, pero que por su verticalidad y sentido prescriptivo dejó de ser adecuado para el siglo XXI.

En contraste, el nuevo Modelo Educativo identifica a las niñas, niños y jóvenes como la razón de ser y el centro de todos los esfuerzos del sistema educativo nacional, de tal forma que reorganiza todos sus componentes para que los estudiantes puedan formarse integralmente.

El planteamiento pedagógico las prácticas pedagógicas en el aula y el currículo constituye el primer eje. Con base en un enfoque humanista y los avances en los estudios sobre el aprendizaje, el Modelo plantea un currículo que reconoce los desafíos de la sociedad del conocimiento, y por ello plantea enfocarse en los aprendizajes clave. Para materializar la propuesta, se propone una reorganización que coloca la escuela al centro del sistema educativo, ya que en ella convergen los recursos y esfuerzos de los distintos actores, y desde ahí impactan en las aulas y los estudiantes. Este segundo eje del Modelo conlleva que las comunidades escolares cuenten con mejores condiciones, más apoyo, recursos y acompañamiento para desarrollar progresivamente las capacidades que requieren en el ejercicio responsable de una gestión escolar autónoma.

Al mismo tiempo, hacer realidad el nuevo planteamiento pedagógico en las aulas implica apoyar la formación de docentes no sólo para que estén mejor preparados sino para que sean partícipes en un proceso de desarrollo profesional permanente. Dentro del marco nacional que define la SEP, el objetivo es que los maestros construyan interacciones educativas significativas, con creatividad e innovación, a fin de estimular a los estudiantes a que alcancen los resultados esperados, en condiciones de equidad. Para ello se proyecta la consolidación de los procesos del Servicio Profesional Docente evaluaciones, promociones, reconocimientos y

formación continua, así como el fortalecimiento de la formación inicial, con el objeto de atraer y retener en el sistema educativo a los mejores maestros.

El cuarto eje del Modelo se orienta a abatir las barreras dentro del sistema educativo que dificultan el aprendizaje, y a crear las condiciones necesarias a partir de las cuales este planteamiento pedagógico sea una realidad para las niñas, niños y jóvenes de México, independientemente de su lengua, origen étnico y cultural, género, condición socioeconómica o discapacidad. Para ello, todos los elementos del Modelo Educativo currículo, directores, docentes, padres y madres de familia, infraestructura, presupuesto, procesos, flujos de información, entre otros deben responder al imperativo de la educación inclusiva y con equidad, como principios intrínsecos de la tarea educativa.

Finalmente, en su quinto eje, el Modelo establece los principios y mecanismos que permitirán una gobernanza efectiva y un funcionamiento adecuado del sistema educativo, dentro de un contexto que se caracteriza por la multiplicidad de actores involucrados en la educación. Esto incluye, en primer lugar, la colaboración entre el gobierno federal y los gobiernos estatales; pero también la relación entre la autoridad educativa y el magisterio.

Planteamiento curricular

El modelo educativo propone dentro de sus líneas el reordenamiento y la inclusión de contenidos “...así como la adopción de los métodos necesarios para lograr la formación integral de las niñas, niños y jóvenes en el contexto del siglo XXI” (SEP, 2017, pág. 57).

A partir de este planteamiento se busca superar la saturación de contenidos; buscar la interdisciplinariedad y la transversalidad; y mejorar la articulación entre niveles educativos, campos del conocimiento y áreas del desarrollo personal y social.

Desde el humanista, la educación tiene la finalidad de contribuir a desarrollar las facultades y el potencial de todas las personas, en lo cognitivo, físico, social y afectivo, en condiciones de igualdad; para que éstas, a su vez, se realicen plenamente y participen activa, creativa y responsablemente en las tareas que nos conciernen como sociedad, en los planos local y global.

La función de la escuela ya no es enseñar a niñas, niños y jóvenes lo que no saben, sino contribuir a desarrollar la capacidad de aprender a aprender, que significa aprender a pensar; a cuestionarse acerca de diversos fenómenos, sus causas y consecuencias; a controlar los procesos personales de aprendizaje; a valorar lo que se aprende en conjunto con otros; y a fomentar el interés y la motivación para aprender a lo largo de toda la vida.

En una sociedad que construye conocimiento mediante múltiples formas y actores, el desafío de la escuela es contribuir también a que las personas amen el aprendizaje, el quehacer científico y las posibilidades del saber. Para lograr estos objetivos es necesario reforzar las capacidades de comprensión lectora, expresión escrita y verbal, el plurilingüismo, el entendimiento del mundo natural y social, el razonamiento analítico y crítico. La educación que se necesita en el país demanda la capacidad de la población para comunicarse en español y en una lengua indígena, en caso de hablarla, así como en inglés; resolver problemas; practicar el pensamiento lógico matemático y científico; trabajar de manera colaborativa.

Entre los métodos de enseñanza para promover la indagación, la creatividad, la colaboración y la motivación, se encuentra el aprendizaje basado en preguntas, problemas y proyectos, el cual considera los intereses de los alumnos y los fomenta mediante su apropiación e investigación.

Este método permite a los estudiantes construir y organizar conocimientos, apreciar alternativas, aplicar procesos disciplinarios a los contenidos de la materia por ejemplo, la investigación histórica o científica y el análisis literario y presentar

resultados. La libertad para elegir e investigar temas y presentarlos en público mediante conferencias, así como la reflexión y el diálogo posterior sobre sus intereses y hallazgos, da lugar al aprendizaje profundo.

Igualmente, métodos como el aprendizaje cooperativo a través del trabajo en equipo, y modelos como el aula invertida, en la que el estudiante lleva a cabo parte del proceso de aprendizaje por cuenta propia y fuera del aula, para posteriormente dar lugar mediante la discusión y la reflexión a la consolidación del aprendizaje, fomentan que los estudiantes movilicen diversos conocimientos, habilidades, actitudes y valores para adaptarse a situaciones nuevas, empleen diversos recursos para aprender y resolver problemas.

El uso de este tipo de métodos, y las estrategias que de ellos se derivan, contribuyen a que los estudiantes logren aprendizajes significativos, pues les permitan aplicar los conocimientos escolares a problemas de su vida. Por su parte, el juego educativo, el uso y la producción de recursos didácticos, y el trabajo colaborativo mediante herramientas tecnológicas promueven el desarrollo del pensamiento crítico, la selección y síntesis de información.

El planteamiento curricular de la educación obligatoria

El replanteamiento de la organización de los conocimientos promueve su constante relación y evita una concepción del saber limitado a espacios fijos. Al mismo tiempo, busca conciliar las exigencias propias de un proyecto humanista.

A partir de todas estas premisas, el currículo para la educación obligatoria establece los objetivos generales y particulares para el desarrollo de los aprendizajes clave y las competencias esenciales que permiten a los egresados desarrollarse en todas sus dimensiones, tal como se plasma en los perfiles de egreso de la Educación Básica y Media Superior.

A lo largo de toda la educación obligatoria, el currículo se orienta a la edificación de los cuatro pilares de la educación.

El primero, “aprender a conocer” resulta de la convergencia entre una cultura general amplia y los conocimientos profundos de aprendizajes clave y está estrechamente vinculado con la capacidad de “aprender a aprender”, es decir, el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores a lo largo de la vida. Segundo, “aprender a ser” implica conocerse a sí mismo, ser autónomo, libre y responsable. Por su parte, “aprender a convivir” consiste en desarrollar las capacidades que posibilitan a niñas, niños y jóvenes establecer estilos de convivencia sanos, pacíficos, respetuosos y solidarios. “Aprender a hacer” es la articulación de aprendizajes que guíen procedimientos para la solución de problemas de la vida, desde la educación preescolar hasta la educación media superior.

Para construir estos pilares educativos a través de la práctica diaria, el planteamiento curricular determina los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los estudiantes han de adquirir a lo largo de la educación obligatoria.

No obstante, el planteamiento curricular ahora también se orienta al fortalecimiento del sentido y el significado de lo que se aprende. Se propone ensanchar y hacer más sólida la comprensión de los aprendizajes clave, así como de las relaciones que guardan entre sí.

Si bien la adquisición de determinados conocimientos basados en la memoria tiene un papel importante, enfocar todo el aprendizaje en la sola memorización de hechos o conceptos es insuficiente y hoy aún ocupa demasiado espacio en la enseñanza.

El desarrollo de capacidades de pensamiento crítico, análisis, razonamiento lógico y argumentación son indispensables para un aprendizaje profundo que permita trasladarlo y aplicarlo a situaciones diversas y a la resolución de problemas. Los

aprendizajes adquieren significado cuando verdaderamente contribuyen al pleno desarrollo personal y social de los individuos.

Una de las innovaciones de este planteamiento es la incorporación de las habilidades socioemocionales al currículo formal de toda la educación obligatoria. Esto significa que la formación académica debe ir de la mano del desarrollo progresivo de habilidades, actitudes y valores, el mejor conocimiento de sí mismo, la autonomía, la autorregulación, la perseverancia y la convivencia. Por ello, se debe promover que los docentes apoyen y alienten a los estudiantes a fortalecer la regulación de sus emociones, así como acompañar, gestionar y monitorear su desempeño escolar.

En la educación básica, que se rige por un currículo nacional definido por la SEP y de observancia obligatoria, es preciso superar el antiguo modelo vertical y prescriptivo para transitar hacia uno más flexible. Así, el Modelo Educativo impulsa el fortalecimiento de las comunidades educativas mediante la autonomía curricular, facultad de cada escuela para elegir activamente los contenidos y el diseño de una parte del currículo.

“Este componente ofrece a todas las escuelas de educación básica la posibilidad inédita de decidir una parte de su currículo. La autonomía curricular se rige por principios de la educación inclusiva porque busca atender las necesidades e intereses educativos específicos de cada estudiante. Cada escuela determinará en su Consejo Técnico Escolar –considerando la opinión de sus alumnos y sus Consejos Escolares de Participación Social— los contenidos programáticos de este componente con base en las horas lectivas que tenga disponibles, de acuerdo con los lineamientos que expida la SEP para normar sus espacios curriculares.” (SEP 2017, pág. 76).

La autonomía curricular permite agrupar a las niñas, niños y jóvenes por habilidad o interés, de modo que estudiantes de grados y edades diversos puedan convivir en un mismo espacio curricular. Los cinco ámbitos en los que se organiza son:

1. Profundización en la formación académica
2. Ampliación del desarrollo personal y social.
3. Nuevos contenidos relevantes
4. Contenidos regionales y locales
5. Impulso a proyectos de impacto social

Contrariamente a la educación básica, que históricamente se ha caracterizado por un currículo nacional centralizado, rígido y prescriptivo, se ha apostado a una innovación trascendental.

Capítulo IV

4. Propuesta pedagógica para la enseñanza del español en educación secundaria desde el enfoque constructivista

Habiendo analizado en capítulos anteriores los antecedentes del constructivismo epistemológico y pedagógico, la historia y los programas curriculares de la asignatura de español, es motivo de este apartado presentar una propuesta de intervención didáctica desde la epistemología constructivista, en el tratamiento de la asignatura de español en educación secundaria.

En estas líneas pretendo hablar de la línea epistemológica constructivista que ha guiado mi práctica docente, en una descripción breve, pero sugerente y aprovechable para otros.

Del cómo reconstruir mis propios esquemas mentales, opiniones, creencias, conocimientos, actitudes, se justifica el porqué de una formación epistemológica que reoriente e incluso transforme mi práctica educativa, es más, sería difícil por no decir imposible transformar las prácticas en el aula si no hay un proceso de concienciación, de construcción de valores, actitudes, etc. Y para conseguir esto, es muy importante entre otras cosas, realizar una lectura crítica del mundo, y también hacerse una serie de preguntas existenciales acerca del sentido de la vida.

Antes de todo cabe aclarar que nada de nada es neutral, todo de trasfondo está vinculado a una idea previa, a una ideológica anterior, a intereses, a creencias. En la escuela pasa algo similar, las metodologías, las formas de organizar y dividir a las personas, el poder, la toma de decisiones, los contenidos, los espacios, etc., son todos ellos factores que están influenciados y configurados en gran medida por las creencias y opiniones personales de docentes, intereses e ideologías políticos, teorías epistemológicas, etc.

Partiendo de ese análisis se asume el compromiso de reinventar la práctica docente en base a estas conclusiones, lo que me lleva a un compromiso ideológico de

preguntarme qué escuela, qué tipo de personas pretendo formar y cómo puedo contribuir a ello a través de mi práctica y qué paradigmas y concepciones, encuadran mejor con las propias.

En primer lugar, considero que no se puede hablar de una única versión, y para ello nos situamos en las líneas que anteriormente han dado sustento teórico a este trabajo. Entender el concepto de “realidad” difiere del paradigma, enfoque, campo de estudio, que se tenga. En este sentido lo epistemológico nos lleva a abrir la mente ante nuevas posibilidades de hacer. Se trata de dejar atrás la rigidez de los programas de estudio y de no volvernos dogmáticos, sino ser capaces de contrastar, comparar e incluso situarnos en una perspectiva tal que podamos llegar a comprender que hay más de un que encaje con la experiencia.

Se trata ante todo de ampliar el abanico de marcos teóricos, de posibilidades, es decir, de ir moviendo los límites curriculares que hoy se afanan en imponer. No pienso que haya un único método único e infalible que nos lleve al conocimiento verdadero, absoluto e inmutable. Así pues, no se puede hablar de una propuesta curricular o de un solo plan y programa de estudios, sino que hay muchas maneras de comprender la lengua, aunque en la sociedad se planteen hegemónicamente modelos como los más válidos, fiables y pertinentes.

Esta actitud abierta debe ir acompañada de lo que pienso que es un sano escepticismo, pero un escepticismo real al fin y al cabo, sobre todo con aquellos supuestos que están más establecidos como verdades incuestionables. Esto lleva, por ejemplo, a una deconstrucción de uno de esos supuestos: la realidad objetiva.

Hecho que me lleva a pensar a que una práctica social del lenguaje de la signatura de español puede dar lugar a miradas, explicaciones, abordamientos, muy diferentes. Mientras que los planes y programas de estudio parcelan la realidad, la epistemología constructivista nos adentra en ella, en su “realidad”.

Pero, ¿Qué es la realidad? desde mi punto de vista, debemos intentar tender hacia un conocimiento holístico o al menos de lo que esté en nuestras manos. La clásica forma parcelaria de estudiar, se refleja mucho en los planes y programas de estudio en los que se observa que se trata de forma fragmentada e inconexa, de tal forma que apenas llegamos a relacionar conocimientos entre sí, lo que nos lleva a tener una imagen fragmentada y confusa de la realidad en lugar de lograr construir una mirada rica y holística del todo, donde observemos relaciones entre objetos, personas, acontecimientos, obras, escritores, épocas históricas, etc.

De hecho, cabe señalar lo alejado que suele estar lo que se da en las clases de la propia realidad, lo que lleva a que apenas lleguemos a una comprensión mínima de la realidad planteada. No solemos pasar de una mera memorización sin aplicación práctica de los “conocimientos”. Al menos esa es mi experiencia, y creo que la de otros muchos, seamos o no conscientes de ello en mayor o menor grado.

Todo esto conlleva a que los alumnos se hagan preguntas y se sumerjan en problemáticas que generalmente no encuentran respuesta, más bien hacen que se pierda la reflexión, el pensamiento discursivo, la curiosidad y la duda.

Y no se mira muy lejos la enseñanza de la lengua, que a través de una tradición gramatical enseña mecanismos que uno se tiene que aprender de memoria (sin comprender, normalmente los fundamentos de los mismos), y que suelen conducir a una única respuesta posible, que es la única correcta. Pero, ¿en qué momento pensamos? En ninguno prácticamente.

El currículo actual pretende mantener a la mayoría al margen de la libertad creciente y la mentalidad crítica que conforma una buena formación integral. Hoy la enseñanza del español está dominada por el poder y control del Estado. Ya que ha servido para intervenir y transformar la realidad, tanto para bien como para mal.

Cuando explicamos a los alumnos cómo poner el título, iniciar un párrafo, resumir un artículo, hacemos epistemología, pero evidentemente no es necesario enseñar epistemología a los niños, pero cuando el docente llega a comprender mejor cómo se construye el saber introduce una nueva dimensión en el tratamiento y enseñanza de los contenidos disciplinares.

Podríamos remitirnos al concepto de observar que se da en muchas de las disciplinas, por esto se dice que es transversal. Esta noción de observación de un hecho no es una operación pasiva, al contrario, la observación supone una selección de lo que un individuo considera digno de interés. Por ejemplo, en la lectura de una novela latinoamericana “La increíble y triste historia de la Cándida Eréndira y su abuela desalmada” del autor colombiano Gabriel García Márquez, el hecho que niña haya sido abusada y obligada a prostituirse hasta pagar su deuda a la abuela, algunos podrían verlo como un hecho abominable digno de un castigo ejemplar, mientras para otros sería justo en la medida en que debe pagar como sea su deuda. Con este ejemplo queremos hacer saber que no todo el mundo tiene la misma perspectiva respecto a un acto, pero no por eso una es más válida que otra, sino que todas tienen la misma validez.

En ese sentido apuesto a que la epistemología es necesaria para el docente de cara a que muchas de las prácticas que llevamos a cabo en las aulas se han forjado en nosotros sin reflexión, de forma acrítica, que simplemente reproducimos. De ahí que saquemos a la luz esas creencias o supuestos epistemológicos, analizando de forma crítica los mismos desde enfoques epistemológicos constructivistas, para lograr una reconstrucción de esquemas mentales a través del debate crítico, la experimentación, la reflexión, cambiando así las prácticas educativas.

Partiendo de que la epistemología estudia cuáles son nuestras maneras de aproximación al conocimiento, las prácticas educativas analizadas desde esta perspectiva se agrupan en dos corrientes a partir de las cuales vamos a intentar hacer un análisis de las prácticas escolares y su fundamento epistemológico.

Para el paradigma objetivista el mundo está completo y correctamente estructurado constituyendo una verdad única, por lo que el significado de la realidad es algo que existe en el mundo de manera objetiva al margen de la experiencia. De esto deriva que el aprendizaje consista en transferir el conocimiento del exterior al interior del alumno, un conocimiento que se pretende objetivo e indiscutible.

Del paradigma constructivista la realidad del mundo no es únicamente una manera de copiar el mundo exterior ni es el puro producto de la mente, sino que depende de cómo es el mundo y de la construcción adaptativa que cada sujeto hace de este. Por lo tanto el conocimiento es el baile entre lo que viene del exterior y lo que hay en el interior del alumno. Las bases de este paradigma, son el alumno como centro de la enseñanza, sujeto mentalmente activo y la potenciación de sus capacidades de pensamiento y aprendizaje, que hoy día son cimientos de toda innovación educativa.

Para ello cabría hacer una distinción más detallada entre ambos; *enseñanza*, mientras para que el primero el alumno adquiere el conocimiento socialmente acumulado y se adapta a las estructuras sociales y culturales, para el segundo que el alumno adquiere el conocimiento socialmente acumulado, debatiéndose con sus propios conocimientos, experiencias y creencias y que esa adquisición le proporcione saber pensar y una motivación intrínseca; *aprendizaje*, la realidad natural, social y cultural como referencia objetiva del aprendizaje expresada en un currículum establecido, versus la realidad del alumno como referencia subjetiva y punto de partida del aprendizaje expresada mediante el currículum vivencial; *del alumno* como ser inmaduro debe limitarse a recibir lo transmitido por el mundo adulto y experto, versus como ser con un importante potencial y autor del propio aprendizaje, capaz de construir conocimiento y saberlo utilizar; *del papel docente* fuente de conocimiento, control y evaluador, siendo experto y administrador de una cultura objetiva, versus estimulador en la construcción del conocimiento por parte del alumno, mediador entre la cultura objetiva y subjetiva del alumno; *enseñanza* basada en el acto de transmitir por parte del profesor de contenidos finales, es decir

concluidos y previamente elaborados y aquella basada en resaltar el proceso, es decir, buscar, cuestionar, averiguar, generar conocimientos por parte del alumno; *objetivos y evaluación* centrados en que el alumnado acumule, reproduzca los contenidos recibidos o los centrados en que el alumno comprenda, relacione, use y produzca nuevos conocimientos.

La pregunta ¿Por cuál inclinarnos?, ¿Cuál se asemeja más a mi forma de enseñar? El constructivismo viene a afirmar que un individuo no se limita a ser un producto del ambiente, sino una construcción propia que se va creando día a día como resultado de la interacción entre el ambiente y las disposiciones internas de su persona. Según la posición constructivista el conocimiento es una construcción del ser humano que realiza con los conocimientos previos que ya posee.

La propuesta del constructivismo parte de la responsabilidad del sujeto sobre su propio proceso de aprendizaje, es decir, cada uno de nosotros somos responsables de aquello que queremos aprender o intentamos aprender. Esta acción de aprender la hacemos a través de lo que vamos percibiendo con nuestros sentidos, y nuestra mente registra e integra a otros conocimientos previos, de esta manera el nuevo conocimiento queda asimilado y adaptado a lo que previamente ya sabíamos.

Dentro del constructivismo es muy importante el concepto de aprendizaje significativo, pues todos hemos experimentado que al mirar vemos primero lo que más llama nuestra atención o nos interesa, mientras que lo que no nos interesa simplemente dejamos de verlo.

Los objetivos principales del constructivismo son que el alumno sea el único responsable de su propio proceso de aprendizaje sin que nadie pueda sustituirlo de ésta tarea.

Es casi idílico pensar en esta forma de comprender la realidad, pero muy lejos aún de lo planteado en el actual plan y programa de estudio.

En primer lugar los contenidos que se proponen ni son prácticos, ni satisfacen el interés o curiosidad de los alumnos. Tampoco son requeridos para desenvolverse en ambientes sociales, por tanto el contenido académico, solo se apropia de lo que le sirve para funcionar y desenvolverse en su medio; segundo también sabemos que los libros de textos están plagados de actividades que se resuelven a partir de la lógica, es decir, el alumno se desenvuelve bien en la asignatura porque ha logrado dominar el “truco” para resolver dichas actividades. No asimila lo que con esa actividad debería aprender, porque son actividades mecanizadas y lógicas. Esto pone al margen el saber cotidiano de los estudiantes, ampliando la inversión de tiempo, pero restando al aprendizaje significativo; tercero la idea de currículo como orden preestablecido de aprendizaje: profesores que no salen del currículo, están estancados en prácticas que no generan ninguna reflexión en su alumnado. El hecho de enseñar como único camino para aprender (educación bancaria): es una educación unidireccional, donde el profesor es la persona que tiene todo el conocimiento y los alumnos son los que recogen esa información sin cuestionar; cuarto la masificación en las aulas no se puede llevar a cabo una buena práctica docente si el profesor tiene que atender a una matrícula muy elevada, impidiendo dar una atención personalizada a cada alumno o responder a sus necesidades; quinto el control y la imposición sobre los alumnos, suele ser cotidiano y sin tener en cuenta las opiniones de los alumnos acerca de lo que piensan; sexto la mala gestión de los tiempos y los espacios la organización actual de la escuela no es flexible, se rige por un horario que diariamente hay que cumplir sin tener en cuenta que es solo una guía y que los alumnos puedan elegir lo que en ese momento les apetece más aprender, dependiendo de su estado de ánimo.

En cuanto al espacio, no se aprovecha en algunas escuelas se tienen aulas muy grandes que no se usan y en otras hay masificación en aulas muy pequeñas, pero cuando hay posibilidades no se tiene porque centrar toda la atención en la pizarra o en la mesa del profesor, se podrían distribuir a los alumnos de otras formas que contribuyesen la comunicación entre ellos y el dialogo, para la construcción del

conocimiento: séptimo la escuela graduada, agrupar a niños conforme a su edad, esto es una idea preestablecida de la escuela tradicional, cuando se ha comprobado que en las escuelas que al haber agrupamientos flexibles, no es una práctica negativa ya que los niños se enriquecen en conocimientos los unos a los otros, el de más edad puede ayudar al más pequeño en su tarea, y el más pequeño al hacer su tarea le sirve de repaso al de más edad; *octavo del currículum secuenciado* que no permite saltar de un tema a otro, sin haber superado el anterior, esto es una práctica negativa, ya que no ve las necesidades del alumnado simplemente se limita a seguir un objetivo; *noveno del control del estado*: al estado le interesa tener un control de la escuela, ya que si fomentan un tipo de educación bancaria, en un futuro tendrán una ciudadanía manejable y limitada en el conocimiento; *decimo sistemas de control del rendimiento* existe una obsesión por calificar constantemente al alumnado, con lo cual se somete continuamente a pruebas esto aparte de generar estrés por las calificaciones, también estigmatiza a los alumnos. También es una ardua tarea para los profesores ya que requiere una constante corrección de pruebas. No se valora el proceso en si como adquisición de conocimientos si no que lo que cuenta es el resultado final que es la nota; *undécimo pruebas estandarizadas* que no contemplan las necesidades de cada alumno, solo se limitan a medir sin tener en cuenta los conocimientos; *sistema de evaluación* conduce a que exista un mayor interés por el cumplimiento, por responder expectativas de padres o profesores que por una apropiación real de los contenidos académicos y finalmente la *metodología homogénea* que lleva a un notable deterioro en el rendimiento del aprendizaje al considerar a todos los alumnos iguales.

De ahí que se deben considerar los siguientes aspectos: *atender a la diversidad*, es decir, darnos cuenta de lo importante de una atención personalizada respetando las diferencias y haciéndolas herramientas en su aprendizaje; *respeto de la identidad de cada niño* equilibrando fortalezas y debilidades haciéndolos protagonistas de su propio aprendizaje; *acompañamiento* apoyar y tutorar a alumnos con dificultades de aprendizaje y equilibrar la balanza en la equidad; *trabajo entre pares* donde el trabajo cooperativo ayude a minimizar los rezagos de conocimiento; *autonomía en el*

aprendizaje donde hay que guiar al alumno a reflexionar por sí mismo; *la implicación de la familia* en el sentido que se interesen por su desarrollo socioemocional; *aprendizaje significativo y relevante* donde el alumno construye sus propios conocimientos y pueden ser aplicados a cosas relevantes de la vida que le interesen, además de fomentar la imaginación, lleva a las personas a comprender mejor el mundo que les rodea.

La tarea que nos toca es la dinamizar el diálogo con el conocimiento, nuestro papel ser guías y orientadores que dan claves, pistas y frases para lograr interés en el alumno.

De los materiales no podemos olvidar que son clave en este interés, el alumno debe tener la oportunidad de elegir y elaborar sus materiales que utilizará para su aprendizaje, llamase libros para todas las edades y de todas las tipologías discursivas, medios de multimedia y de comunicación, recursos periodísticos, memorias, monografías, libros y álbumes de la clase, pequeñas investigaciones, antologías poéticas y cancioneros, colecciones de dibujos, fotografías, grabaciones, vídeos, revistas escolares etc., solo por mencionar algunas.

A partir de esta propuesta y análisis presento la mirada del centro escolar donde laboro actualmente.

4.1 Contexto escolar

La Escuela Secundaria General “Adrián Vázquez Sánchez”, Clave: 29 DES0015X, se ubica en la Colonia Venustiano Carranza, del municipio San Cosme Xaloztoc, en el estado de Tlaxcala; colinda este con el Panteón municipal, al oeste con el andador ecológico y al sur con Av. Adolfo López Mateos.

Diagnóstico de la zona escolar

Según los datos de la CONAPO, la institución se sitúa en una zona con alta marginación, pues los alumnos reportan que su familia cuenta con bienes y servicios

básicos asociados con la alimentación y el aseo, sin reportar comodidades y servicios de comunicación.

Además este municipio presenta una creciente ola de migración en el 44% de los hogares, donde se presenta la ausencia de uno o ambos padres que se encuentren trabajando en los Estados Unidos de América.

Asimismo cabe destacar que las zonas aledañas a la institución presentan problemas de pandillerismo y distribución de sustancias nocivas a la salud, porque son comunes las brigadas de seguridad a la entrada y salida de ambos turnos, debido a la amenaza que generan individuos ajenos a la población estudiantil.

Infraestructura³

Construida sobre un área aproximada de 10,600 m², cuenta con un área construida de aproximadamente 4,400 m² y un área de actividades cívicas, deportivas y culturales de 6,200 m².

En su infraestructura cuenta con doce aulas, laboratorios de diseño arquitectónico, industria del vestido, ofimática, informática y ciencias, tres canchas de fútbol y basquetbol, áreas verdes, plaza cívica, cinco oficinas administrativas, estacionamiento, cafetería y dos áreas de sanitarios; instalaciones compartidas en ambos turnos (matutino y vespertino). Teniendo en su haber una biblioteca escolar y una sala de maestros sólo dispuestas para el turno matutino.

Del personal

Actualmente la secundaria cuenta con una plantilla conformada en el turno matutino por 37 docentes, de los cuales 2 tienen secundaria terminada, 4 nivel profesional técnico, 1 licenciatura incompleta, 6 pasantes, 18 titulados de licenciatura, y 2 con maestría incompleta.

En el turno vespertino se tienen 32 docentes, de los cuales 3 bachillerato terminado, 3 tienen nivel profesional técnico, 1 egresado de la normal primaria, 2 de la normal superior, 3 con licenciatura incompleta, 6 pasantes, 12 titulados de licenciatura, 1 con maestría incompleta y 1 con maestría terminada, adicional dos trabajadoras sociales, siete administrativos, seis intendentes, cinco prefectos y un velador.

Población estudiantil

En suma de ambos turnos se atiende a una población estudiantil de 922 alumnos, 499 alumnos en el turno matutino y 423 en el turno vespertino, distribuidos en; 1ro. 309 alumnos, 2do. 307 y 3ro. 306, de los cuales 453 son hombres y 469 son mujeres, provenientes de 12 comunidades del municipio de Xaloztoc, además de municipios aledaños como Toluca de Guadalupe, Tocatlán, Xalpatlahuaya, Apizaco, Huamantla y Terrenate.

Escuela Secundaria General “Adrián Vázquez Sánchez”, turno vespertino.

Los alumnos asisten ocho sesiones diarias de 50 minutos con otros tantos profesores que, en la cotidianidad de la jornada, van construyendo una dinámica y una atmósfera. Aunque diferentes pero coincidentes los contenidos, las metodologías y los estilos didácticos, hacen de la vida en el aula un espacio complejo, difícil y a veces un tanto incomprensible para quienes aprenden y mucho más para quienes tenemos la labor de enseñar.

Un día cotidiano en el turno vespertino inicia a las 13:10 horas abriendo sus puertas a los alumnos, quienes casi siempre llegan con hambre y el sueño en los ojos y hasta las 19:20 horas ya con el cansancio, el eco de los gritos y bromas de los muchachos, los profesores estructuran su acción educativa en listas de asistencia, planes de clase, anotaciones de los trabajos hechos en clase, anotaciones de participaciones en el aula, exámenes de prueba objetiva; menesteres de todos los días.

La existencia del aula no sería la misma sin el resguardo del orden de los salones y corredores de los prefectos y sin la singular y siempre cotidiana oficina de trabajo social que busca orientar y prevenir las conductas "antisociales", mismas que nos hablan de un contexto escolar dominado por la normatividad y el control.

La vida de la escuela secundaria, es dominada por estructuras y esquemas fijos que ordenan sus acciones y dinámicas grupales; tiene la singularidad de que el profesor entra y desarrolla una ya conocida acción educativa, salón tras salón, clase tras clase; los alumnos escuchan, memorizan, desarrollan competencias para la atención y la memoria, para recordar escritores, obras, fechas, lugares; prácticas sociales del lenguaje universalizadas casi memorizadas, mientras atienden las palabras incansables del profesor, que se da tiempo para disciplinar a alguno que platica mientras expone el tema de la clase.

Así que de las 13:10 a las 16:20 horas, se escribe, se memoriza y salta de alegría con el toque del timbre de cada 50 minutos, y sobre todo con la llegada del receso, que es la hora para comer, jugar, bromear para los alumnos, y en el caso de los profesores, para comer, comentar las novedades de la escuela y del retroactivo al sueldo magisterial.

Después, de nuevo, salón tras salón, clase tras clase desarrollando la misma estructura, mostrando el saludo, exhibiendo el pase de lista, develando segmentos de clase, que le dan un espacio a los procesos y productos que se van generando en el salón dejando de lado los contenidos conceptuales, enfatizando más los procesos procedimentales y actitudinales. Así, a través de la jornada vespertina se van poniendo en juego estructuras y contenidos de aprendizaje, formatos instruccionales realizaciones que concretizan propósitos e intenciones de la práctica docente.

En la práctica docente de las aulas es coincidente el desarrollo de prácticas docentes repetitivas, en relación a la estructura de la lección, las instrucciones, los

contenidos y productos, las evaluaciones y las relaciones maestro-alumno, que de la mano del libro de texto se exhibe su muy palpable descontextualización del entorno inmediato del alumno, quizás primer impulsor de una práctica escolar regular y previsible, comenzando en algún momento la clase y desapareciendo para dar paso a otra.

Aunque pareciera irrelevante mucho de lo organizado en clase, habría que preguntarse qué tan educativas son las maneras en que desarrollamos las rutinas al comienzo y al final de la lección y si vale la pena dedicarles el tiempo que les dedicamos, y si los segmentos relacionados con exposición/explicación/desarrollo de actividades aportan algo más allá de los aprendizajes memorísticos.

Lejos estamos de involucrar la práctica real de nuestras instituciones en las ideas y prácticas contemporáneas de la educación; no involucramos en nuestra cotidianidad los aprendizajes significativos, la epistemología constructivista. Más bien, la educación secundaria se encuentra inmersa en una manera de pensar y hacer que ya no corresponde a la actualidad.

Sus estructuras, segmentos, formatos instruccionales y productos de esos procesos educativos muestran vacíos, desfases y rezagos en el modelo educativo que se opera día a día en el aula. El modelo con que se opera es un modelo que se fundamenta conscientemente y/o inconscientemente en las teorías funcionalistas y conductistas de la educación. No de otra manera se puede interpretar el hecho de que los formatos instruccionales más generalizados son los de exposición/explicación del profesor y el desarrollo de ejercicios y actividades a partir de un tema expuesto por el mismo. En este modelo educativo, el alumno es un sujeto pasivo, que se va formando a partir de las acciones que se realizan sobre su persona. El docente es el centro de iniciativas y acciones que generan el aprendizaje del alumno. La propuesta constructivista se encuentra en un contexto muy limitado en este modelo de hacer docencia.

4.2 Reflexiones sobre mi práctica docente

Un día en la clase español inicia con la bienvenida efusiva a los alumnos o con un simple saludo, cual fuese todos ellos son de importancia y aunque diferentes son coincidentes en la labor que intento desempeñar en el día a día, anhelando romper la estereotipada noción de sólo aprender a leer y escribir.

Como todos los días llego al salón para ver a mis alumnos que si bien se han vuelto mayormente sedentarios e insensibles ante muchas condiciones sociales; aun guardan un poco de ingenuidad respecto a muchas de éstas. Aleatoriamente decidí compartir la experiencia docente con el segundo grado grupo G, que tiene en su haber 31 alumnos, de los cuales son 16 mujeres y 17 hombres.

La clase inicia cuando voy a cortando la distancia entre los pasos al salón de clase, mirando los rostros de quienes aguardan esperando mi llegada, al entrar generalmente lanzo una mirada o una sonrisa cálida a mis estudiantes que permanecen sentados mientras miran como camino al escritorio, al mismo tiempo que oigo los ajeteos de quiénes corren y gritan por llegar a tiempo antes de cerrar la puerta del salón.

Estando todos reunidos en el aula, camino de lado a lado y lanzo una pregunta al aire, *típico de mí ¿Cómo están?*, muchos aprovechan para comentar algún suceso frase que escucharon en los pasillos o cualquier cosa que se les venga a la mente o simplemente decirme en coro *“bien”*.

Jugando con el saludo inicial, habitualmente inicio un dialogo, indagando sobre sus conocimientos previos, según corresponda la práctica social del lenguaje, aludiendo a una noticia, a lo que se dice o una experiencia que haya sucedido en el pasado o en minutos anteriores, con ello sin percibirlo explícitamente se da pie a la apertura de la clase.

Una vez que han agotado sus comentarios, y no lejos de desagradarlos toman su material extra para iniciar el desarrollo de la clase, con pasajes que hablan de la definición de la personalidad, la independencia y la autoafirmación de la adolescencia en la búsqueda de coartar lo infantil para construirse bajo la figura de un nuevo ser.

No utilizar mayormente el libro de texto ha significado, una oportunidad de mostrar la lengua fuera de la rigidez de un programa, como una fuente de interés o al menos de curiosidad para los adolescentes.

Un segmento o un texto de cualquier cosa que se aleje de la complejidad estructural del programa, es agradecida por los alumnos quienes poco más o menos como un hecho milagroso entran en un nerviosismo casi caótico empezando a hojear a intentar leer y entender su contenido.

Apresurados exigen que se inicie la lectura, acelerando a sus compañeros e insistiendo en el inicio de la misma. Generalmente ellos se coordinan para leer y me vuelvo una espectadora, mirando como sutilmente se corrigen entre ellos alguna mala pronunciación o una palabra compleja.

Entre los espacios que dejan para cambiar de voz, los miro atentos pasmados en la atención del saber que más les quiere decir el autor, ante la gesticulación de sus rostros, su postura cambiante, se absortan de los distractores cotidianos que casi siempre los mantienen entretenidos.

Terminada la lectura intercambian impresiones algunos lo conectan con su propia vivencia, reflejando en su rostro nostalgia, tristeza, impotencia, justicia o cualquier sentimiento, que me hace pensar que valió la pena no sacar el libro de texto.

Entonces pasamos a construir en respeto a un programa nacional un producto, fuera de lo oficial, más significativo cercano a la propia realidad a lo que los estudiantes sienten, conocen y viven.

Aunque siempre quejosos por solicitarles un cuaderno de trabajo de 200 hojas, alegando que son muchas hojas para una materia, comienzan a escribir, dudando mirando unos minutos la hoja y sin más empiezan a conectar ideas y escribir todo aquello que necesitan expresar.

Entonces cuando acuden a mí para recibir alguna orientación, justifico mi locura de un cuaderno tan amplio, por la simple razón de que utilizarán cada una de las hojas y así lo perjuro ante ellos, incrédulos no siempre lo creen.

Ante el inexorable fin de clase concluimos, con el refunfuño de algunos que quieren leer más o por aquellos que ya anhelan salir al pasillo o por quienes apresuradamente concluyen el trabajo, sensibilizándonos todos ante lo visto en clase.

Por supuesto y nos menospreciando su importancia, tomo pase de lista, para cubrir mi tarea administrativa y concluyo con una frase de despedida.

4.3 Secuencia didáctica

En vista de que el Programa de Estudio 2011. Educación Básica Secundaria. Español, presenta rigidez es motivo de este trabajo pormenorizar una propuesta pedagógica siendo referente la epistemología constructivista.

Para ello describiré a detalle una práctica social del lenguaje, ya que por lo exhaustivo del programa de estudio sería muy difícil ampliarse en su extensión, perdiéndose en una masificación de información y cuyo propósito no me he planteado en este trabajo.

Orientaciones didácticas⁴

a) Contextualización del proyecto

Pese a que el programa de estudios de español 2011, retoma la contextualización desde su ubicación en el contenido programático y qué partes o actividades del libro de texto se van a utilizar y en qué momento, cuáles libros de la biblioteca escolar y de aula se van a emplear, cómo se emplearán los materiales digitales y las herramientas de comunicación y colaboración disponibles.

Esta propuesta propone retomar únicamente de éste solo para la identificación de la práctica social del lenguaje, el nombre del proyecto, el campo de formación, el ámbito y algunos aprendizajes esperados. Considerando que la contextualización parte del proceso de valoración y selección referida sobre los intereses de los alumnos que en lo postiori se representa en la selección de los materiales y en la planificación de las actividades.

Punto de divergencia entre ambos que el primero presenta rigidez, ya que de manera explícita se detalla cada paso a realizar, sumada a la descontextualización y al que no toma como referente al alumno. Se contextualiza para el docente. Mientras ya en la segunda se presenta una sugerente holganza en su estructuración.

b) Los propósitos comunicativos

No obstante que el programa enmarca su propósito específicamente *en analizar y hacer comentarios sobre textos literarios es informar a otros nuestras opiniones sobre lo que leemos*, se replanteará en cuanto a que se añade *la posición del goce, la apreciación y la reflexión de autores latinoamericanos, para comentar sus obras y compartir con otros nuestra opinión, para enriquecer nuestro bagaje cultural con otras formas de interpretar la realidad y la lengua.*

c) Propósitos didácticos

De los propósitos didácticos planteados en el programa, se propone un significativo cambio, en cuanto a que se aleje de la rigidez estructural, tomando como referencia

un propósito didáctico en cada sesión según la gradualidad con la que trabajará la práctica social del lenguaje.

d) Método de enseñanza

Explicativo- ilustrativo

Este radica en que el profesor hace demostraciones con la ayuda de distintos recursos, para que los estudiantes construyan y amplíen con la lectura de textos y la interpretación.

Heurístico

El docente guía la participación de los alumnos en la realización de determinadas tareas.

e) Numero de sesiones

Representa la dosificación de las clases, siguiendo una asignación consecutiva.

f) Exploración de conocimientos previos

Retomando el planteamiento epistemológico anterior, se apuesta por que en cada apertura de clase se involucren a los estudiantes, para que viertan su opinión y se tome en cuenta un sentir y sus intereses.

Es merito reconocer que si bien, el programa apunta en esta dirección, se enfoca solo en averiguar que tanto pueden llegar a conocer del tema, y no de cómo se perciben anímicamente y como es su aceptación o no a la práctica.

g) Desarrollo del proyecto

En el apartado que se especifica bajo el nombre de descripción de la actividad de enseñanza- aprendizaje, se propone trabajar con estrategias de pre, in y post instruccionales dentro de la secuencia didáctica que comprende apertura, desarrollo y cierre, en la que se trabaja referentes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

h) Estrategias de enseñanza

Dentro de esta propuesta se adoptan estrategias de tipo cognitivo, que refieren a la activación de conocimientos previos, dirigidas hacia la atención, la organización de la información que se ha de aprender y el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información, ejemplo de ello son; pistas tipográficas y discursivas, las estructuras textuales (textos narrativos), la predicción e interpretación de significados.

i) Estrategias de aprendizaje

Para esta propuesta se organiza y facilita el aprendizaje con lluvia de ideas, preguntas guía, preguntas literales, preguntas exploratorias, discusiones grupales, reflexiones grupales e individuales.

j) Planteamiento de la situación problemática

Dado que esta asignatura trabaja con prácticas sociales del lenguaje, las situaciones problemáticas se presentan en cuanto a la complejidad de la interpretación del cuento latinoamericano, las situaciones planteadas pretenden crear una contradicción tal que el alumno recurra necesariamente a sus conocimientos previos para poder avanzar en la gradualidad que cada sesión incorpora.

k) Recursos didácticos

Dado que no se utiliza el libro de texto en su totalidad, se planificaron las actividades considerando materiales complementarios impresos como fotocopias, libros, mapas y equipo auxiliar como pizarrón y grabadora.

l) Evaluación

Considerando que el programa detalla una serie de indicadores que facilitan la observación de cada etapa para su evaluación, se ha sugerido en esta propuesta dar un seguimiento integral de toda la práctica social del lenguaje, considerando el contenido conceptual, procedimental y en mayor valoración el actitudinal, a través de

instrumentos de evaluación tales como: bitácora de observación docente, lista de cotejo y rúbricas.

Plan clase

Dosificación

BLOQUE	Ámbito	Práctica social del lenguaje	Semana	N° de sesión
I	Literatura	Analizar y comentar cuentos de la narrativa latinoamericana.	1	1
				2
				3
				4
				5
			2	6
				7
				8
				9
				10
			3	11
				12
				13
				14
				15
			4	16
				17

Formato de plan clase

El formato que se presenta a continuación presenta los datos de identificación, haciendo mención de la escuela, asignatura, grado, nombre del docente, práctica social del lenguaje, campo de formación, ámbito, bloque, aprendizajes esperados, transversalidad y el propósito comunicativo, este en concordancia al Programa de estudio 2011. Educación Básica. Secundaria. Español.

Considerando que el plan clase organiza la práctica docente se presenta; el número de sesiones, el propósito didáctico, la descripción de la actividad de enseñanza-aprendizaje, el producto de aprendizaje, el material didáctico y los instrumentos de evaluación.

Datos de identificación:

Escuela: "Adrián Vázquez Sánchez"	Asignatura: Español II	Grado: 2°	Nombre del Profesor(a): Profa. Ana Laura Corona Monroy
Práctica social del lenguaje: Analizar y comentar cuentos de la narrativa latinoamericana.			
Campo de formación: Lenguaje y comunicación	Ámbito: Literatura	Bloque: I	
Aprendizajes esperados: <ul style="list-style-type: none">• Analiza el ambiente y las características de los personajes de cuentos latinoamericanos.• Identifica las variantes sociales, culturales o dialectales utilizadas en los textos en función de la época y lugares descritos.• Identifica los recursos empleados para describir aspectos espaciales y temporales que crean el ambiente en un cuento.• Elabora comentarios de un cuento a partir de su análisis e interpretación.		Propósito comunicativo: Apreciar el goce y la reflexión de autores latinoamericanos, para comentar sus obras y compartir con otros nuestra opinión, para enriquecer nuestro bagaje cultural con la concepción de otras formas de interpretar la realidad y la lengua.	
		Transversalidad Historia	

Sesión 1	Propósito didáctico	Descripción de la actividad de enseñanza-aprendizaje.	Producto de aprendizaje	Material didáctico	Instrumentos de evaluación
	Relacionar los aspectos culturales e históricos que nos hacen coincidir con los pueblos latinoamericanos ⁵ .	<p>Reflexionar acerca de la práctica social, aprendizajes esperados y el propósito del proyecto.</p> <p>APERTURA Actividad detonadora de saberes previos. Docente - Plenaria Lluvia de ideas bajo los siguientes paradigmas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De los cuentos que han leído ¿cuáles hablan de otros pueblos o culturas? • Han escuchado de los cuentos latinoamericanos • Porque sería importante leer cuentos de América Latina • Les gustaría conocerlos <p>El docente pide que las ideas expuestas través de la lluvia de ideas se escriban en el pizarrón.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>Docente – plenaria Al hablar de América relacione los aspectos culturales e históricos con la ubicación geográfica.</p> <p>Alumno -Individual En un planisferio delimitar e iluminar el área que corresponde a América Latina.</p> <p>Docente -plenaria Discusión grupal respecto a las semejanzas que pueden tener los cuentos en estos países, guiar las predicciones bajo las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué se puede hablar de cuentos latinoamericanos? • ¿Cuáles serán sus tópicos coincidentes? • ¿Qué los hace diferentes en comparación a los cuentos de otros continentes? <p>Trabajo en binas Anotar las ideas en una hoja tamaño rotafolio y dejarlas a la vista, para en lo posterior corroborar o no las predicciones.</p> <p>CIERRE Reflexión axiológica sobre el valor y la riqueza que nos pudieran compartir otros autores fuera de nuestro país de aquellos que son propios de nuestro país.</p>	<p>Respuesta oral grupal.</p> <p>Mapa iluminado</p> <p>Anotaciones en hojas tamaño rotafolio</p> <p>Comentario individual en cuaderno de trabajo.</p>	<p>Castillo Rojas, Alma Yolanda, <i>et al.</i> Español 2. Conect@ palabras. Ediciones sm. 2da. Reimpresión. 2013. México.</p> <p>Cuaderno de trabajo.</p> <p>Mapamundi o planisferio. Lápices de colores.</p> <p>Hojas tamaño rotafolio Marcadores</p> <p>Cuaderno de trabajo.</p>	<p>Bitácora de observación.</p> <p>Bitácora de observación</p> <p>Bitácora de observación</p> <p>Bitácora de observación</p>

Sesión 2	Propósito didáctico	Descripción de la actividad de enseñanza-aprendizaje.	Producto de aprendizaje	Material didáctico	Instrumentos de evaluación
	Identificar a los autores latinoamericanos y su relevancia dentro del contexto internacional ⁶ .	<p>APERTURA Docente - Plenaria Actividad detonadora de saberes previos: Indagar a través de una lluvia de ideas si conocen a algún autor latinoamericano, que mencionen el libro y que saben de ellos. Listar las ideas que se consideren a la vista de todos en la pizarra.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>Docente - plenaria Lectura interpretativa del cuento completo “La gallina degollada” del autor Horacio Quiroga. Alumnos- individual Subrayar los vocablos desconocidos.</p> <p>Docente - plenaria Ejemplificación de la diferencia entre denotación y connotación. Alumno- individual: Elaborar un cuadro comparativo donde se precisen las diferencias entre ambos contenidos conceptuales. Alumno- trabajo en binas: Releer la lectura deteniéndose en las palabras desconocidas para entender su significado por el contexto.</p> <p>CIERRE Alumnos - Individual Hacer un breve comentario sobre cómo fue su experiencia al leer e inferir el significado de las palabras a partir de la información que proporcionó el cuento.</p>	<p>Lista de ideas</p> <p>Análisis en material de trabajo.</p> <p>Cuadro comparativo.</p> <p>Reflexión oral grupal</p> <p>Reporte escrito en cuaderno de trabajo.</p>	<p>Pizarra Marcadores</p> <p>Horacio Quiroga. No. 8. Material de lectura. Serie “el cuento contemporáneo” Coordinación de Difusión Cultural UNAM.</p> <p>Lápiz bicolor</p> <p>Cuaderno de trabajo</p>	<p>Bitácora de observación</p> <p>Lista de cotejo</p> <p>Bitácora de observación.</p>
Sesión 3	Propósito didáctico	Descripción de la actividad de enseñanza-aprendizaje.	Producto de aprendizaje	Material didáctico	Instrumentos de evaluación
	Infiere a través del título y la portada, el espacio físico y los personajes ⁷ .	<p>APERTURA Docente - plenaria Comentar de manera grupal lo que se entiende por latinoamericano, ambiente y personajes. Alumno - Plenaria Lectura en plenaria de un fragmento de la novela latinoamericana “El principio del placer” de José Emilio Pacheco.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>Docente - plenaria Ejemplificar la significación de latinoamericano, ambiente y personajes. Alumnos – individual</p>	<p>Respuesta oral grupal</p> <p>Lectura en voz alta.</p> <p>Marcas gráficas en el texto.</p>	<p>Pizarra de trabajo</p> <p>Pacheco, José Emilio. 1997. El principio del placer. México. Editorial Era.</p>	<p>Bitácora de observación</p> <p>Lista de cotejo</p> <p>Bitácora de observación</p>

		<p>Con el material de lectura, identificarán y subrayarán las partes donde se indique el ambiente y los personajes.</p> <p>Docente - plenaria Tomando como referente los temas de reflexión de la práctica social, guiará a los alumnos a comentar.</p> <p>¿Quiénes son los personajes del cuento? ¿Cuál es el ambiente donde se desarrolla la historia?</p> <p>En sugerencia al cuento, el escritor sería de origen latinoamericano Predecir de qué país podría ser.</p> <p>Alumnos- Trabajo por triada Retomando la lectura, construirán por equipo una tabla de análisis de los personajes, mencionados en la lectura, infiriendo sus características físicas (nombre, género, rango de edad), psicológicas y valores y sus particularidades sociales y culturales.</p> <p>CIERRE Trabajo por triadas Concluyan construyendo por equipo una definición de qué es un personaje y cual su importancia en el desarrollo de las historias.</p>	<p>Tabla de análisis</p> <p>Reporte escrito en cuaderno de trabajo.</p>	<p>Lápices de colores o marcatexto.</p> <p>Castillo Rojas, Alma Yolanda, <i>et al.</i> Español 2. Conect@ palabras. Ediciones sm. 2da. Reimpresión. 2013. México.</p> <p>Cuaderno de trabajo.</p>	
Sesión 4	Propósito didáctico⁶	Descripción de la actividad de enseñanza-aprendizaje.	Producto de aprendizaje	Material didáctico	Instrumentos de evaluación
	<p>Ubica dentro del cuento latinoamericano, los escenarios donde ocurren las acciones de los personajes⁸.</p>	<p>APERTURA Docente – plenaria Sugerir a los alumnos que imaginen un día cotidiano para ir a la escuela.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Que definan los personajes con los que conviven en la escuela. ✓ Identifique el espacio físico donde realizan la mayoría de sus actividades. ✓ ¿Cuál su rol ahí? ✓ ¿Cuál es su sensación al estar inmerso en ese escenario? ✓ Y pudiesen contarlo a alguien en que tiempo lo narrarían. <p>DESARROLLO Alumnos- Plenaria Lectura en plenaria de un fragmento de la novela “Batallas en el desierto”, un día en la escuela de Carlitos.</p> <p>Docente - plenaria El profesor ejemplificara de manera comentada el ambiente (físico, social, psicológico y temporal) de la historia antes leída.</p> <p>Alumnos- Trabajo en binas Por equipo construirán un texto descriptivo de un día común, detallando los personajes, el</p>	<p>Respuesta oral grupal.</p> <p>Trabajo escrito en cuaderno de trabajo.</p>	<p>Imagen lúdica de una escuela y un joven.</p> <p>Pacheco, José Emilio. 2006. Batallas en el desierto. México. Editorial: ERA</p> <p>Cuaderno de</p>	<p>Bitácora de observación</p> <p>Rubrica</p>

		ambiente físico, psicológico y temporal de la narración. CIERRE Alumno-Individual Reflexión individual sobre la importancia del ubicar a los personajes y sus acciones, en diferentes contextos y situaciones.	Reflexión individual	trabajo Castillo Rojas, Alma Yolanda, <i>et al.</i> Español 2. Conect@ palabras. Ediciones sm. 2da. Reimpresión. 2013. México.	
Sesión 5	Propósito didáctico⁴	Descripción de la actividad de enseñanza-aprendizaje.	Producto de aprendizaje	Material didáctico	Instrumentos de evaluación
	Valora la importancia de reconocer otras formas de interpretar la realidad.	APERTURA Docente - plenaria Facilitar a los alumnos algunas palabras cuyo significado difiera en los países de América Latina. Invitándolos a que dibujen predicciones sobre las variantes lingüísticas. DESARROLLO Alumnos- plenaria Lectura del cuento corto “El guardaguas” de Juan José Arreola. Docente - plenaria Guie la discusión en torno a: ¿Qué opinan de esta historia?, ¿Les gusto? ¿En qué se diferencia este cuento de otros que conozcan? ¿Fue difícil entender el lenguaje utilizado en el cuento?, ¿Por qué? Alumnos – binas Enlistar las palabras que son ajenas al español mexicano, y buscar su significado o acercarse a una predicación. CIERRE Redactar una reflexión breve sobre la importancia de conocer otras formas de nombrar a las cosas más allá de nuestras fronteras.	Dibujos en hojas blancas. Discusión oral grupal Lista de palabras Reflexión personal.	Palabras en papeletas. Marcadores de pizarra. Arreola, Juan José. 1986. El guardaguas. En: Confabulario definitivo. Ediciones Cátedra. Madrid. Cuaderno de trabajo. Diccionario de la RAE	Bitácora de observación Lista de cotejo Bitácora de observación docente.
Sesión 6	Propósito didáctico	Descripción de la actividad de enseñanza-aprendizaje.	Producto de aprendizaje	Material didáctico	Instrumentos de evaluación
	Discierne acerca del aporte lingüístico a la lengua castellana.	APERTURA Docente - plenaria Detonar conocimientos previos: Guiar la discusión ¿En qué contexto se usan o han escuchado la	Respuesta oral grupal Lista de	Marcadores	Bitácora de observación Lista de cotejo

		<p>expresión ir de shopping, I love you, bye, baby, etc.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>Docente – plenaria Incluir la reproducción de algunos fragmentos de canciones.</p> <p>Alumnos - Binas Identificar durante la pista los indigenismos y extranjerismos que hagan mención en las canciones y enlistarlos.</p> <p>Alumnos- individual Redacten el uso de las expresiones que son típicas de su comunidad o de familiares que tengan algún legado indígena y aquellos extranjerismos que se han vuelto cotidianos en nuestra lengua.</p> <p>CIERRE</p> <p>Alumnos- plenaria Comenten como nuestro español, se ha puesto en contacto con extranjerismos y que tanto lo han cambiado.</p>	<p>indigenismos y extranjerismos de canciones</p> <p>Trabajo escrito en cuaderno de trabajo</p> <p>Reflexión oral grupal.</p>	<p>para pizarra</p> <p>Reproductor de CD.</p> <p>Cuaderno de trabajo</p>	<p>Bitácora de observación</p>
Sesión 7	Propósito didáctico	Descripción de la actividad de enseñanza-aprendizaje.	Producto de aprendizaje	Material didáctico	Instrumentos de evaluación
	<p>Analiza el comentario literario distinguiendo su función comunicativa.</p>	<p>APERTURA</p> <p>Docente - plenaria Guiar la discusión: ¿Cuál libro te has leído que después se convirtió en una buena película de cine? ¡Hay muchos! ¿Cuál libro fue el mejor adaptado según tu criterio?</p> <p>DESARROLLO</p> <p>Alumnos - plenaria Lectura del comentario del “El milagro secreto” de Jorge Luis Borges. Alumno – individual Solicite que hagan notas al margen del texto</p> <p>Docente - plenaria Tomando como referente el tema de reflexión de la práctica social, se ejemplificara las características y definición del comentario literario.</p> <p>Alumnos - individual Resaltar el título del cuento, identificar algunos datos del autor.</p> <p>Docente - plenaria Guiar la discusión grupal de se mencione de</p>	<p>Reflexión oral grupal</p> <p>Marca grafica en texto</p> <p>Reflexión oral grupal.</p> <p>Reporte escrito en</p>	<p>Cañón</p> <p>Borges, Jorge Luis (1985). “El milagro secreto. (Historia de la eternidad. Ficciones. El Aleph.) Barcelona: Bruguera. (comentario)</p> <p>Cuaderno de trabajo</p> <p>Lápices de colores</p>	<p>Lista de cotejo</p> <p>Bitácora de observación docente.</p>

		<p>que trata el cuento y cuál es su fin comunicativo.</p> <p><u>CIERRE</u></p> <p>Alumno- individual Reflexión acerca de su primera impresión al acercarse a un comentario literario, les gusto, consideran que los datos presentados fueron suficientes o consideran que le faltó datos o que tiene otros que ustedes consideren innecesarios.</p>	cuaderno de trabajo.		
Sesión 8	Propósito didáctico	Descripción de la actividad de enseñanza-aprendizaje.	Producto de aprendizaje	Material didáctico	Instrumentos de evaluación
	Reflexiona sobre la temática del cuento y como ésta determina el juicio personal de quién lo comenta.	<p><u>APERTURA</u></p> <p>Docente - plenaria Guía la discusión en torno a los diferentes temas que pueden ser abordados en los cuentos: amor, desamor, tristeza, alegría, la historia de vida de alguien, etc.</p> <p>¿Cuál consideras más importante para que sea comentado?</p> <p><u>DESARROLLO</u></p> <p>Alumnos- plenaria Lectura en plenaria del Comentario literario "Sólo vine a hablar por teléfono" de Gabriel García Márquez.</p> <p>Alumno – individual Señalar con una marca gráfica el título y algunos datos del autor que se mencionen, y el fin comunicativo de éste.</p> <p>Docente - plenaria Tomando como referente el tema de reflexión de la práctica social, se ejemplificará las características del comentario literario.</p> <p>Alumnos – binas</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Señalar los personajes, los conflictos que tienen, cómo se describen, en qué lugar y épocas se desenvuelven. ✓ Identificar aquellas palabras que se presente como variantes lingüísticas. ✓ Selecciona el apartado en el texto que indique la opinión personal. <p><u>CIERRE</u></p> <p>Ha sido difícil generar tu capacidad interpretativa en el análisis de los comentarios.</p>	<p>Reflexión oral grupal</p> <p>Marcas graficas en el texto.</p> <p>Reflexión oral grupal</p>	<p>García Márquez, Gabriel. 1992. "Sólo vine a hablar por teléfono". En: Doce cuentos peregrinos. Editorial Oveja Negra: Bogotá. (Comentario)</p> <p>Lápices de colores</p>	Bitácora de observación docente.

Sesión 9	Propósito didáctico	Descripción de la actividad de enseñanza-aprendizaje.	Producto de aprendizaje	Material didáctico	Instrumentos de evaluación
	Identifica como se refleja la cultura del autor en su obra y como éste genera interés en otro.	<p>APERTURA Docente- plenaria Audio fragmento de En memoria de Paulina de Bioy Casares.</p> <p>Discusión grupal: ¿Qué impresión les causo?</p> <p>DESARROLLO</p> <p>Docente - plenaria Guiar la discusión grupal para elegir un cuento latinoamericano para ser comentado.</p> <p>Alumnos- plenaria Seleccionarán el cuento a comentar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El autor del cuento es de Latinoamérica. • En el texto se refleja la cultura y los modos regionales de hablar el español. • Despierta el interés en otras personas su comentario. <p>Determinaran el tiempo que se dedicara a la lectura en clase, el espacio y el ambiente propicio para la lectura.</p> <p>Docente - plenaria Proporcionará una serie de sugerencias para elegir, llevando algunas biografías de autores latinoamericanos donde se detallen sus obras.</p> <p>CIERRE Alumno- Individual Reflexionar ¿Fue difícil elegir un cuento entre tantas posibles opciones?</p>	<p>Audio</p> <p>Discusión oral grupal</p> <p>Reflexión escrita</p>	<p>Bioy Casares, Adolfo. 1982 En memoria de Paulina. En: Historias fantásticas. Madrid Alianza Editorial).</p> <p>Cuaderno de trabajo</p>	<p>Bitácora de observación docente.</p>
Sesión 10	Propósito didáctico ⁵	Descripción de la actividad de enseñanza-aprendizaje.	Producto de aprendizaje	Material didáctico	Instrumentos de evaluación
	Interpreta el cuento para determinar la importancia de su contenido.	<p>APERTURA Docente - plenaria ¿Cuál es tu sensación al ver la portada y leer el título?</p> <p>DESARROLLO</p> <p>Docente – alumno- plenaria Realizar la lectura comentada de La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y su abuela desalmada del autor colombiano Gabriel García Márquez.</p>	<p>Flexión oral grupal</p> <p>Lectura comentada</p> <p>Notas en cuaderno de trabajo.</p>	<p>García Márquez, Gabriel.1986. La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y su abuela desalmada. Barcelona. Bruguera</p>	<p>Bitácora de observación docente</p>

		<p>Alumno- binas</p> <p>Tomando en referente el análisis expuesto en la lectura, realizar algunas notas en el cuaderno de trabajo, organizando las ideas que servirán para elaborar su comentario.</p> <p>En torno a los primeros:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personajes • Escenarios físicos y sociales • Variantes lingüísticas. <p><u>CIERRE</u></p> <p>Ha sido difícil realizar el análisis interpretativo del cuento, a que dificultades te has enfrentado.</p>		Cuaderno de trabajo	
Sesión 11	Propósito didáctico	Descripción de la actividad de enseñanza-aprendizaje.	Producto de aprendizaje	Material didáctico	Instrumentos de evaluación
	Interpreta el cuento como unidad global.	<p><u>APERTURA</u></p> <p>Docente- plenaria</p> <p>Colocar en la pizarra algunas imágenes. Los alumnos reflexionarán sobre la temática que subyace en la trama de la historia.</p> <p><u>DESARROLLO</u></p> <p>Alumno- individual</p> <p>Una vez realizada la lectura del cuento, se realizará marcas gráficas en la lectura en la identificación de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estructura del cuento. (planteamiento, nudo, clímax y desenlace). • Argumento que se trata en el cuento. • Ambiente social y cultural de la narración. • Características de los personajes. • Manejo del lenguaje, frases peculiares, palabras de origen extranjero o de alguna lengua indígena. <p>Alumno- individual</p> <p>Retomar el cuento antes leído e identificar los extranjerismos y los indigenismos, subrayándolos.</p> <p><u>CIERRE</u></p> <p>Como te ha resultado descubrir la intención del autor y lo que la obra transmite en su conjunto.</p>	<p>Reflexión grupal</p> <p>Marcas gráficas en la lectura</p> <p>Reflexión individual escrita</p>	<p>García Márquez, Gabriel.1986. La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y su abuela desalmada. Barcelona. Bruguera</p> <p>Cuaderno de trabajo</p>	<p>Bitácora de observación docente</p>

Sesión 12	Propósito didáctico	Descripción de la actividad de enseñanza-aprendizaje.	Producto de aprendizaje	Material didáctico	Instrumentos de evaluación
	Contextualiza la trama del cuento latinoamericano con algún hecho o situación de relevancia regional.	<p>APERTURA Docente- plenaria Discusión grupal en torno al tema: La prostitución ¿Cómo ese problema ha afectado a nuestro Estado?</p> <p>DESARROLLO Docente- plenaria Guiar la discusión oral grupal</p> <ul style="list-style-type: none"> • En el planteamiento o comienzo del cuento se presentan los personajes principales y en ubica el lugar y el tiempo del cuento. • ¿Qué pasa en el desarrollo de la historia? • Presenta algún conflicto • ¿Cuál es el clímax o el momento de mayor tensión en la narración? • ¿Cuál es el desenlace? • ¿Cómo son los personajes y el ambiente? <p>Alumno- Individual</p> <p>De acuerdo a la lectura previa del cuento latinoamericano, realizar algunas notas en torno aquellos elementos que no entendiste o te han llamado la atención para ser considerados en la redacción del comentario.</p> <p>CIERRE</p> <p>Flexionar sobre los sentimientos que te ha generado la lectura del cuento latinoamericano.</p>	<p>Reflexión oral grupal</p> <p>Notas en cuaderno de trabajo</p> <p>Reflexión oral individual</p>	<p>García Márquez, Gabriel.1986. La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y su abuela desalmada. Barcelona. Bruguera</p> <p>Cuaderno de trabajo</p> <p>Cuaderno de trabajo</p>	<p>Bitácora de observación docente</p> <p>Lista de cotejo</p> <p>Bitácora de observación docente</p>
Sesión 13	Propósito didáctico	Descripción de la actividad de enseñanza-aprendizaje.	Producto de aprendizaje	Material didáctico	Instrumentos de evaluación
	Interpreta el contenido imprescindible para la redacción del comentario literario.	<p>APERTURA Docente- plenaria Como has relacionado el contenido de la obra literaria con la situación latente de prostitución en nuestro estado.</p> <p>DESARROLLO Docente- plenaria Guiar la discusión grupal.</p>	<p>Reflexión oral grupal</p> <p>Reflexión oral grupal</p>	<p>García Márquez, Gabriel.1986. La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y su abuela desalmada. Barcelona. Bruguera</p>	<p>Bitácora de observación docente</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el ambiente social y cultural en el que se desarrolla la historia? • ¿Qué datos de la narración te permite percibirlo? • ¿Cuál es el conflicto y cómo se resuelve? • ¿Qué opinas sobre el ambiente sociocultural de la obra? <p>Alumno – triadas</p> <p>Organizar un esquema para la redacción del comentario.</p> <p><u>CIERRE</u></p> <p>Consideren la importancia de redactar un comentario literario para compartir con los otros tu impresión.</p>	Trabajo escrito en triadas	Cuaderno de trabajo	Lista de cotejo
			Reflexión oral		Rubrica
					Bitácora de observación docente
Sesión 14	Propósito didáctico	Descripción de la actividad de enseñanza-aprendizaje.	Producto de aprendizaje	Material didáctico	Instrumentos de evaluación
	Considera los pormenores de identificación para la elaboración del primer borrador.	<p><u>APERTURA</u></p> <p>Docente - plenaria Dinámica grupal de desestrés</p> <p><u>DESARROLLO</u> Escribir el borrador inicial del comentario literario identificando los detalles básicos del texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Título • Datos del autor • Resumen del cuento (considerar ambientes físicos, sociales) <p><u>CIERRE</u></p> <p>Intercambiar primer borrador con un compañero e intercambien impresiones y consideren hacer algún cambio según lo consideren.</p>	<p>Dinámica grupal</p> <p>Borrador de comentario literario</p> <p>Intercambio oral entre pares</p>	<p>Castillo Rojas, Alma Yolanda, <i>et al.</i> Español 2. Conect@ palabras. Ediciones sm. 2da. Reimpresión. 2013. México.</p> <p>Cuaderno de trabajo</p> <p>Bicolor</p>	Bitácora de observación
Sesión 15	Propósito didáctico	Descripción de la actividad de enseñanza-aprendizaje.	Producto de aprendizaje	Material didáctico	Instrumentos de evaluación
	Recupera pasajes textuales que lo lleven a la elaboración de un juicio crítico en el comentario.	<p><u>APERTURA</u></p> <p>Docente - plenaria Dinámica grupal de desestrés</p> <p><u>DESARROLLO</u></p> <p>Alumno- individual Añadir a un segundo borrador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cita de algunos pasajes relevantes que dé pie a interesar al lector. 	Dinámica grupal	<p>Castillo Rojas, Alma Yolanda, <i>et al.</i> Español 2. Conect@ palabras. Ediciones sm. 2da. Reimpresión.</p>	Bitácora de observación docente

		<ul style="list-style-type: none"> Juicio crítico donde se trate de hacer balance de todas las observaciones que hemos ido anotando a lo largo del comentario y expresar de forma sincera, modesta y firme nuestra impresión personal sobre el texto. <p><u>CIERRE</u></p> <p>Alumnos- trabajo en binas Intercambiar el segundo borrador con un compañero para intercambiar impresiones y consideren hacer algún cambio según lo consideren.</p>	Segundo borrador de comentario literario	2013. México. Cuaderno de trabajo	
Sesión 16	Propósito didáctico	Descripción de la actividad de enseñanza-aprendizaje.	Producto de aprendizaje	Material didáctico	Instrumentos de evaluación
	Considera una revisión ortográfica y de puntuación para la versión final.	<p><u>APERTURA</u> Docente - plenaria Dinámica grupal de desestrés.</p> <p><u>DESARROLLO</u> Alumno- individual</p> <ul style="list-style-type: none"> Leer el borrador final en voz alta. Revisa todas las frases confusas o complicadas y asegurarse de que todas las oraciones sean claras y fáciles de entender. Revisar la ortografía y puntuación, con la finalidad de asegurarte de que esté redactado correctamente. <p><u>CIERRE</u></p> <p>Alumno. Trabajo en binas Comparte tu borrador final a un compañero que te escuche mientras lees el comentario y que luego te diga lo que opina.</p>	<p>Dinámica grupal</p> <p>Revisión del borrador final</p> <p>Marcas gráficas en borrador final</p> <p>Intercambio oral entre pares</p>	<p>Castillo Rojas, Alma Yolanda, <i>et al.</i> Español 2. Conect@ palabras. Ediciones sm. 2da. Reimpresión. 2013. México.</p> <p>Cuaderno de trabajo</p> <p>Lápices de colores</p>	<p>Lista de cotejo</p> <p>Bitácora de observación docente</p>
Sesión 17	Propósito didáctico	Descripción de la actividad de enseñanza-aprendizaje.	Producto de aprendizaje	Material didáctico	Instrumentos de evaluación
	Reflexiona sobre la opinión de los demás y como esta puede apórtale un punto de vista más amplio y crítico.	<p><u>APERTURA</u> Docente - plenaria Dinámica grupal de desestrés.</p> <p><u>DESARROLLO</u> Docente- plenaria Guiar la participación de los alumnos para la lectura de los comentarios literarios.</p> <p>Alumnos – socialización Leerán en voz alta sus comentarios literarios.</p> <p>Docente- plenaria</p>	<p>Reflexión oral grupal</p> <p>Lectura de comentarios literarios</p>	<p>Comentarios literarios escritos</p>	<p>Rubrica</p>

	<p>Coordinar un espacio de preguntas y respuestas</p> <p>Alumnos –plenaria Organicen la presentación de su trabajo a través de la lectura ambulante por toda la escuela.</p> <p><u>CIERRE</u> Alumno-individual</p> <p>¿De qué manera la lectura de los comentarios permitió conocer la cultura de otros pueblos latinoamericanos?</p>	Reflexión individual		
--	---	----------------------	--	--

4.4 Análisis y resultados de la implementación pedagógica

Para sustentar la propuesta pedagógica se contó con recopilación de bitácoras de observación, plan y programa de español, libro de texto, cuadernos de trabajo, material didáctico, proyectos finales, evidencias fotográficas de la demostración anual de la academia de español.

Para procesar la información me apoye de técnicas como la observación, entrevistas, encuestas, discusión grupal por academia, evidencias visuales y cuestionarios. Misma que agrupe de manera cualitativa y cuantitativamente para acercarme a los datos que reflejaran la realidad en el centro escolar.

De ahí que he socializado los resultados de esta propuesta con el colectivo docente de la escuela y a través de este documento.

La propuesta se sustentó en una muestra de 31 alumnos de 2 "G" de la Escuela Secundaria General "Adrián Vázquez Sánchez", en un rango de edad de 13 a 15 años, de los cuales son 16 mujeres y 17 hombres cuyo resultado fue el siguiente:

De una primera herramienta se les aplico un cuestionario con diez preguntas a fin de valorar qué hacen, qué dejan de hacer, qué aprenden y qué no han aprendido y de cómo esto les ha fortalecido o no y de su gusto o no por la materia.

Mismo que nos arrojó una variedad de apreciaciones muy pocas cercanas a una verdadera clase español, la mayoría coincidente con una mala materia, un mal docente y un tedio y aburrimiento generalizado.

De las entrevistas, discusiones grupal por academia y evidencias visuales pude corroborar la apatía del alumnado, sus desinterés generalizado, su poca disponibilidad para atender la materia y sobre todo un repudió a todo que se vinculará a la lectura y escritura, coincidente con que los maestros solo dictan y gritan para hacerlos callar.

En la observación pude apreciar en todas las aulas un condicionamiento a estar sentados, escuchando la voz plausible del profesor, atender a las instrucciones de libro de texto, al copiar fragmentos literales o escribir solo mecanizaciones gramaticales. A simular formas de trabajo que solo distraen al alumno, minimizan el tiempo de clase a tiempos muertos, hasta en mi misma aula.

4.5 Limitaciones

Muchos docentes nos encontramos en la desventaja de ignorar la complejidad que encierra la adolescencia probablemente debido a gran variedad de sus modos de manifestación, quizás la construcción de la personalidad, la independencia y la autoafirmación, nos parece fuera de lugar, un total descontrol dentro de nuestra planeación de clase.

Pero si estuviéramos conscientes de que es precisamente en esta etapa donde se rompe con la seguridad de lo infantil, y se comienza a reconstruir, podríamos comprender las motivaciones, los intereses y el estado anímico y hasta los conflictos que representa su maduración cognitiva. Lo que nos llevaría a responder por qué no hay un aprendizaje significativo.

El desconocimiento y la poca preparación pedagógica, aparta a quienes tienen un dominio y a quienes siguen al pie de la letra lo que se ha dicho y lo que dice entre colegas, asesores técnico pedagógicos, jefes de enseñanza y supervisores, donde la cadena de ignorancia se fortalece y cierra al docente solo a una y exclusiva forma de enseñar, fortaleciendo la idea: "le das demasiada importancia a una materia que solo debe simular enseñar a escribir y leer, solo tienes que enseñar dictado, caligrafía y ortografía ya que esto satisface a los directivos, supervisores y al jefe de departamento....no des más de lo que no se pide y paga".

El demeritar la importancia de la enseñanza del español, crea una idea colectiva que genera menosprecio, irrelevancia, aburrimiento y una materia obligada por pugnas políticas y sindicales.

4.6 Recomendaciones

En esta sugerente propuesta, es labor el concientizar a mis compañeros de academia de que puedan experimentar al menos un mínimo cambio en su práctica docente, que se pueda extender esta forma de trabajo fuera de mi aula a otros grados, con la válida y muy necesaria reflexión de qué y para qué estamos enseñando.

Es motivo de esta propuesta lo más divulgar la importancia de la enseñanza del español no sólo para que puedan conocerla los profesores de español, sino que el colegiado docente se interese por comprender su importancia y dedique algún espacio a la reflexión de la lengua oral y escrita en que su asignatura tenga validez. Además es compromiso adquirido el ser generador de investigación en cuanto a la enseñanza del español, debido a los pocos y muy escasos estudios que se han realizado en esta área, y resaltando que quienes hablan del español, son extranjeros cuya lengua es otra.

Conclusiones

Las líneas que han antecedido este documento nos presentan algunas conclusiones interesantes; si bien, la enseñanza de la lengua castilla ha sido un tema recurrente en muchos estudios y desde el marco constructivista se sigue apostando a su pertinencia en el ámbito educativo, no sólo por ser solo una perspectiva de referencia sino que muchas teorías de enseñanza se han conjugado a su enriquecimiento y por ello a su actual preeminencia.

Otro aspecto que es importante señalar es el asombro que me causó al menos en lo personal, el hecho de reconocer parte del engranaje histórico que ha tenido la enseñanza de la lengua castilla desde su colonización, es decir, el entender los yerros que han pasado desde una apropiación gramatical hasta su último ensayo con un enfoque por competencias nos da un entendimiento, de que la lengua nacional es un elemento que estará en juego político, económico y social asiduamente.

Si bien, en el capítulo tres puntualice a detalle el plan y programa de estudios 2011 y su correspondencia prolija con la reforma curricular anterior, plan y programa de estudio 2006, su peculiar continuidad me hace pensar en que al menos en las últimas tres reformas curriculares lo más importante que llega a sobresalir o llamar la atención es el manejo interminable de nuevas terminologías, salvo algunos componentes que le han dado cierta ventaja sobre la anterior, solo hay que hay miraras todas ellas nos conducen definitivamente a continuar con un proceso de enseñanza- aprendizaje normado por el dogmatismo gramatical.

Al sugerir la propuesta pedagógica en este trabajo sin duda me encontré con muchas vacilaciones, al intentar describir mi propia práctica docente y más aún identificar la adherencia epistemológica que caracterizaba en gran parte mi trabajo en el aula, sin duda el reconocerme como constructivista me lleno más de insatisfacciones que de logros, al menos a nivel personal, me encontré en la constante tensión de directivos y asesores técnico pedagógicos y jefe de enseñanza

de español, de que normativizará mi práctica y se ajustará con el mínimo de margen a los parámetros establecidos en el currículo vigente. Sin lugar a dudas, ha sido un camino difícil, el entenderse como tradicional o constructivista sin ser este motivo solo de etiquetas, en un espacio donde aún se sigue violentado la libre cátedra del docente.

A esos logros que efímeramente mencionaba en párrafos anteriores, tienen nombre y apellido; los alumnos, ellos sin estar plenamente conscientes de su potencial de transformación que pueden ejercer sobre los docentes, han sido para mí fuente de inspiración y sobre todo de compromiso ético. El iniciar la indagación de otras formas de comprender la realidad, distintas a las que me formaron académicamente y a las que intente replicar llegando a ser profesora, me han hecho concientizarme de que la educación aparte de ser un asunto de inversión pública, es también una inversión personal, de satisfacción y sobre todo de agradecimiento.

La propuesta que da dado fundamento a mi práctica docente planteada desde la epistemología constructivista, es sin duda la voz silenciada de lo que no que no está bien y lo que podría estar mejor.

Este trabajo ha sido sobradamente resultado de lo que diariamente vivo en el aula de clases, al hacer la indagación más detenidamente y con algunas técnicas de recopilación que me permitiesen tener un margen más exacto de la percepción estudiantil, se me llevó a una desconstrucción personal y profesional. En tanto indagaba con otros colegas sobre si era correcta mi forma de dar clase, o al menos me compara con ellos, ya que sus resultados estandarizados superaban los propios. Y me preguntaba si en realidad estaba en lo correcto.

Dudas verosímiles como esta ha marcado el sentido de este trabajo, que si bien de antemano considero que pudiera dar más, porque es perfectible, mi reflexión se justifica dado que mi formación profesional se limitó en una primera instancia a la Lingüística estructuralista y funcionalista, con mi incursión posterior a la Pedagogía

motivo de este documento, desee experimentar con otras formas que se alejaron de la anterior.

Inconvenientes como lo anterior fueron plausibles, porque encontrar respuestas o datos exactos le restaría a estos trabajos su particularidad investigativa, he de notar que aunque no hago una descripción amplia de las técnicas, aún menos de la recopilación de los datos no es por desdén, sino porque el hecho de trabajar dentro de una metodología cualitativa no deja mucho espacio para la cuantificación, pero si para la interpretación, que es a mi parecer lo más rico de esta propuesta.

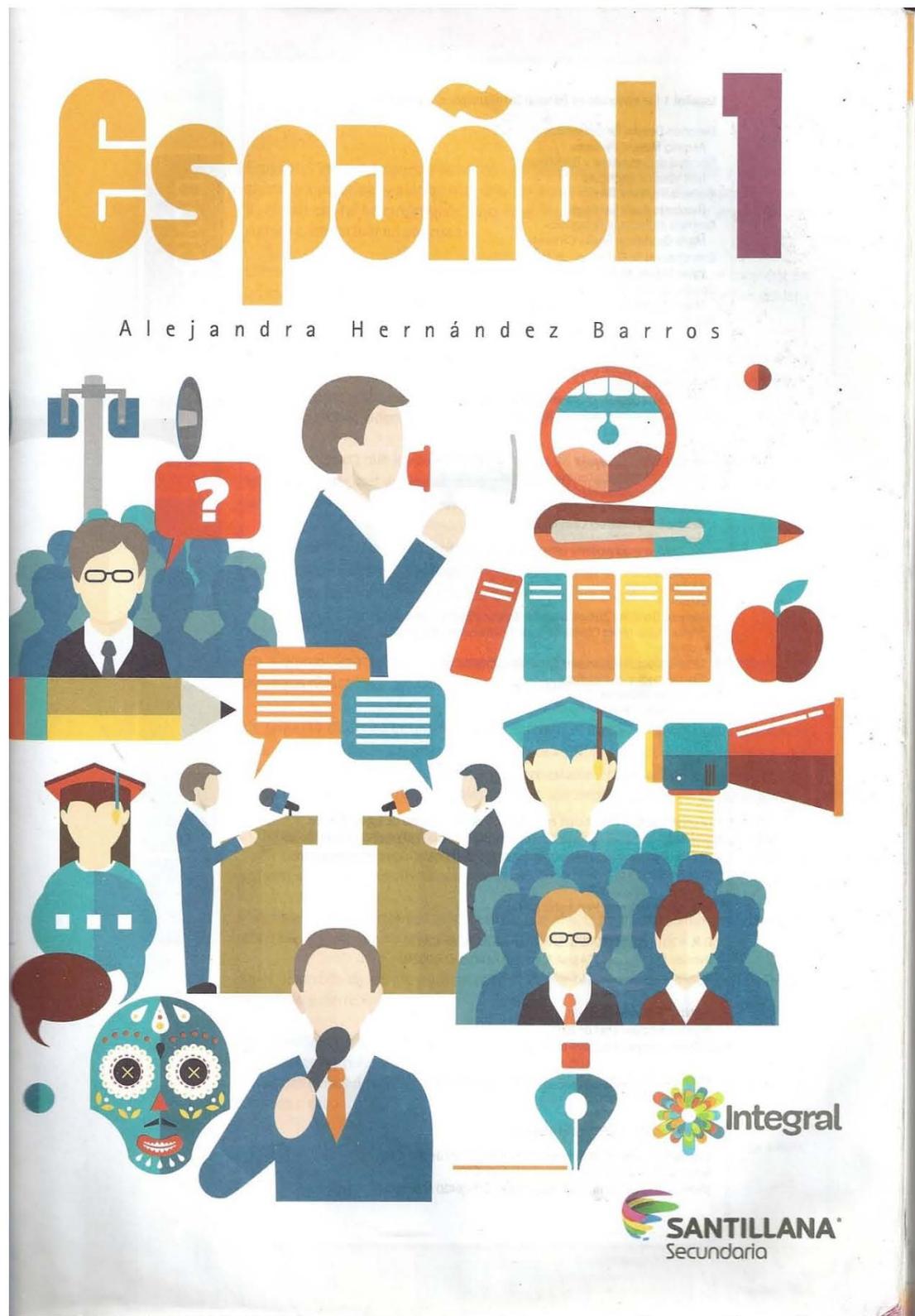
Sugerente a la propuesta dedique un espacio a una secuencia didáctica que a mi parecer evidencio el trabajo que realice en la aula, evidentemente el ámbito de literatura que elegí me permitió pensar que mi adherencia a una epistemología constructivista, podría ser más evidenciable a través de la reconstrucción de la realidad a partir de las lectura de novelas cortas latinoamericanas, que si gustaron a mis alumnos y pude constatar un avance en cuanto a esta práctica social.

Para concluir es importante hay que decirlo, que su éxito reside en tener claro la generalidad de sus postulados, mucho de su fracaso ha residido en el desconocimiento y la confusión de considerársele una teoría, un enfoque o método, al ser indudablemente una epistemología generalizada en materia educativa., no obstante no debemos negar la necesidad pronta de que los docentes, al menos deben tener el conocimiento necesario, para alejarse de actividades y ejercicios no constructivistas en su quehacer diario.

Aunque muchos son los factores que imposibilitan una verdadera interpretación de las propuestas constructivistas, es importante mencionar que este trabajo, no plantea la invalidez de ninguna metodología de la enseñanza, enfoque, método o propuesta, ya sé que entiendo que sólo esto puede definirse desde la particularidad de cada docente, de acuerdo al cómo, cuándo y con quién se encamine un proceso

de aprendizaje. Tampoco se aborda la ilusoria perspectiva de que esta propuesta didáctica resulte exitosa en todos los alumnos ni en todos los contextos.

La intención de ésta ha sido sólo ha de mostrar como la epistemología constructivista puede ser un apoyo más fructífero para salir de la linealidad del currículo planteado en el Programa de español 2011.



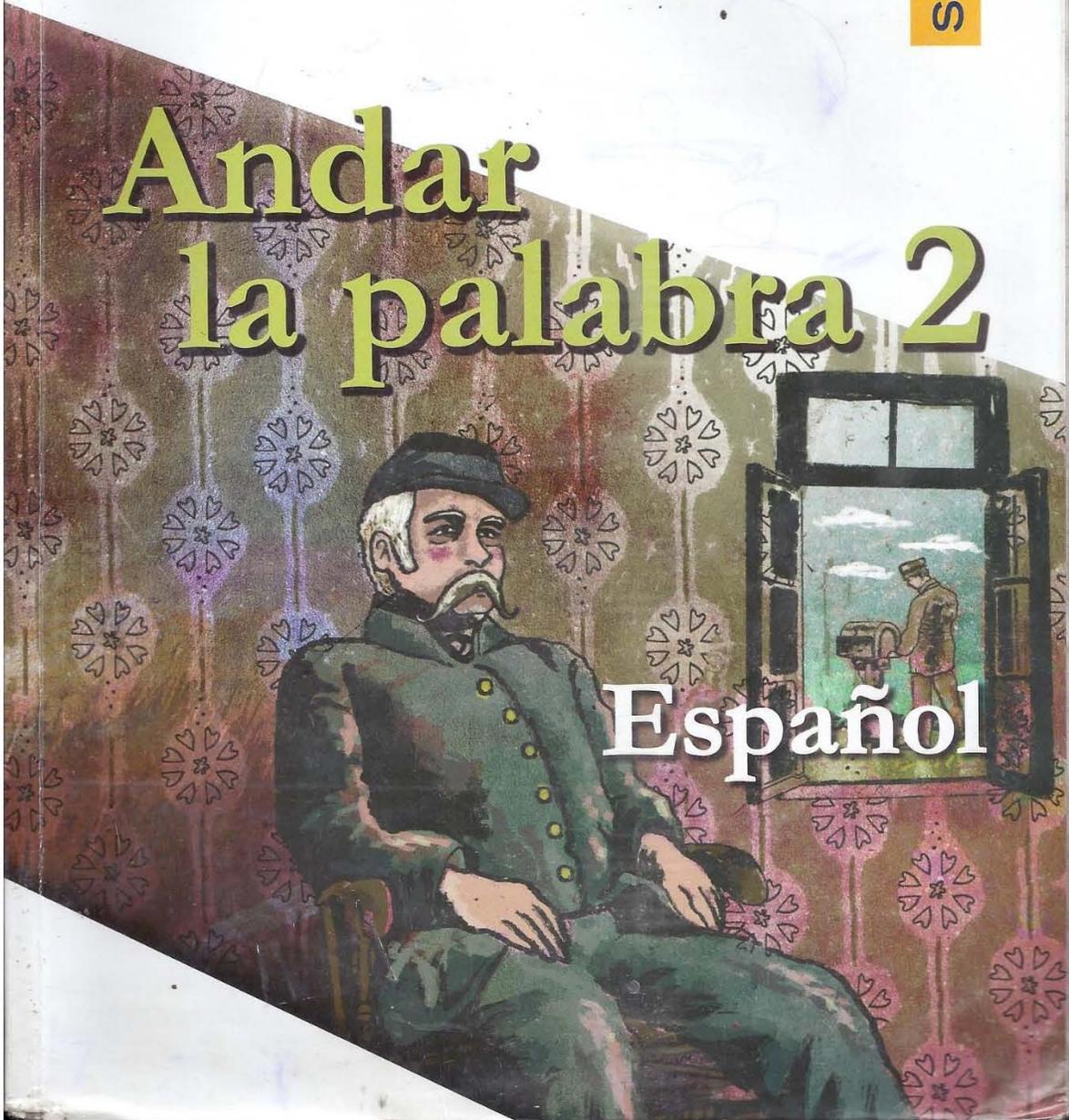
OXFORD

Secundaria

Ma. Georgina Adame M.
Rosalva Ruvalcaba G.

Andar la palabra 2

Español

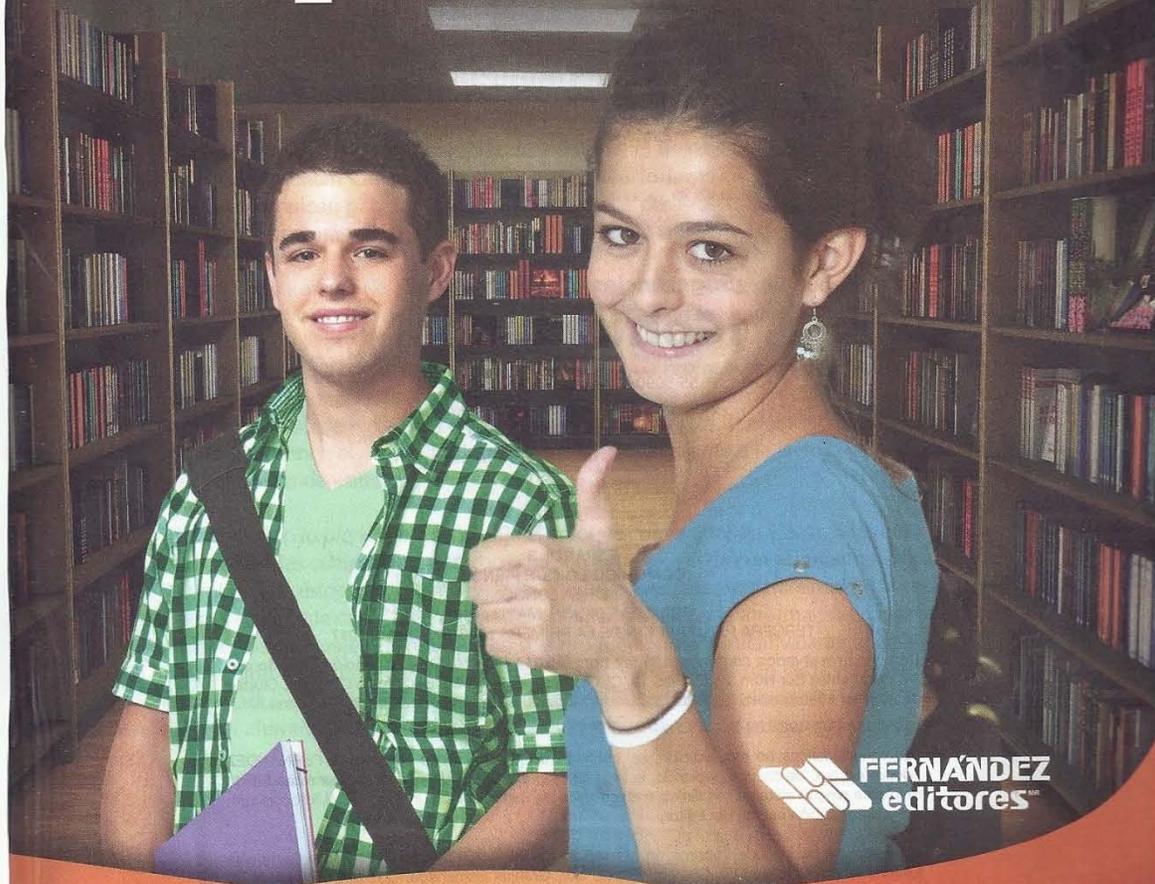


Secundaria

Andrea Londoño

Español 3

Comunico lo que pienso



FERNÁNDEZ
editores™

Serie
Evolución



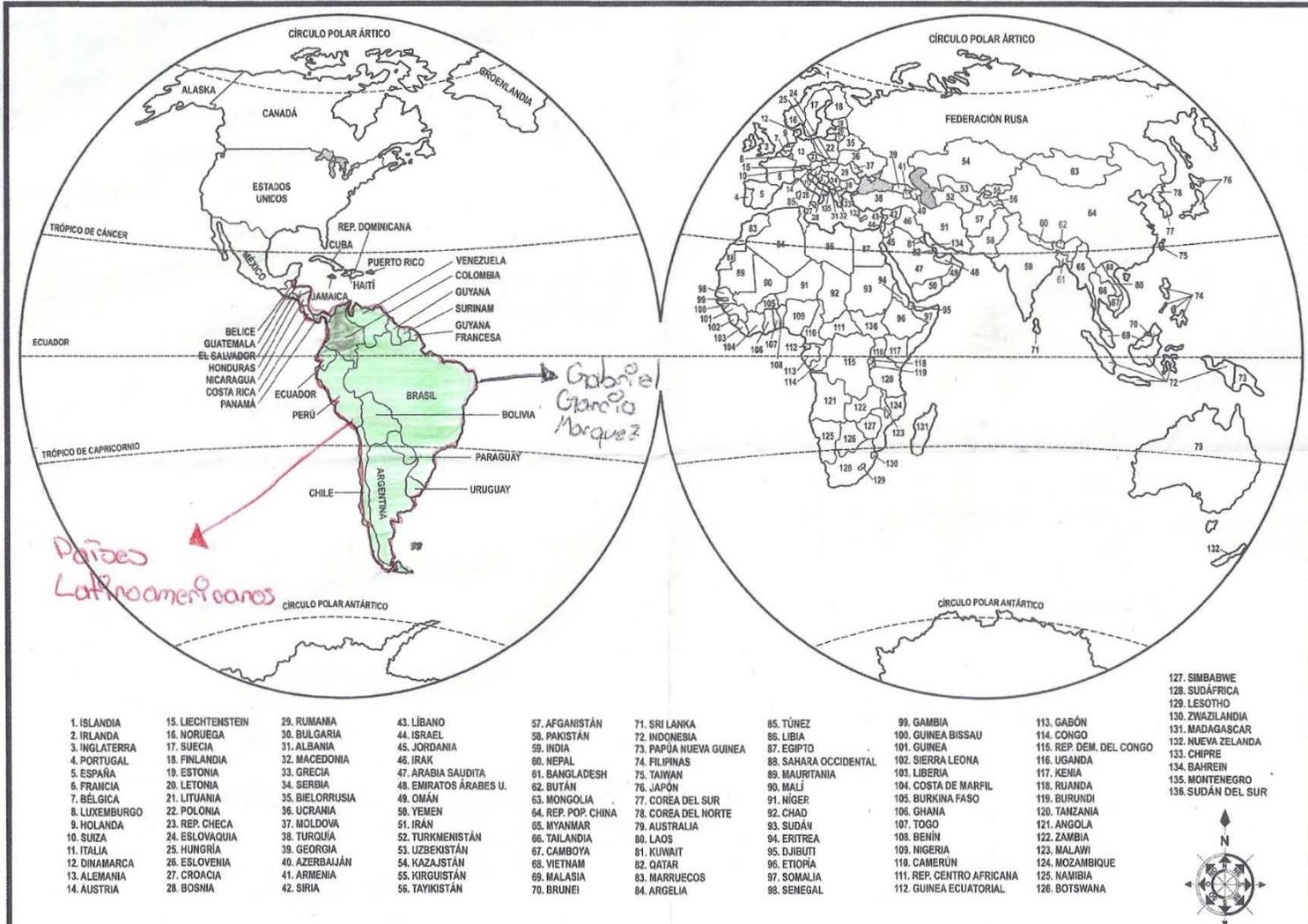
D.R. ©

MAPAMUNDI

DIVISION POLÍTICA CON NOMBRES

No. 19

Anexo 2



Propósito comunicativo:

Investigación sobre el significado de extranjerismos y variantes del español identificados en los cuentos.

Dibuja una predicción que indique el significado de las variantes de español

Palta



Papagayo



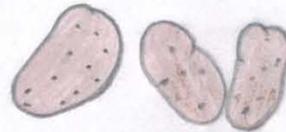
Chamo



Aji



Patata



Habichuelas

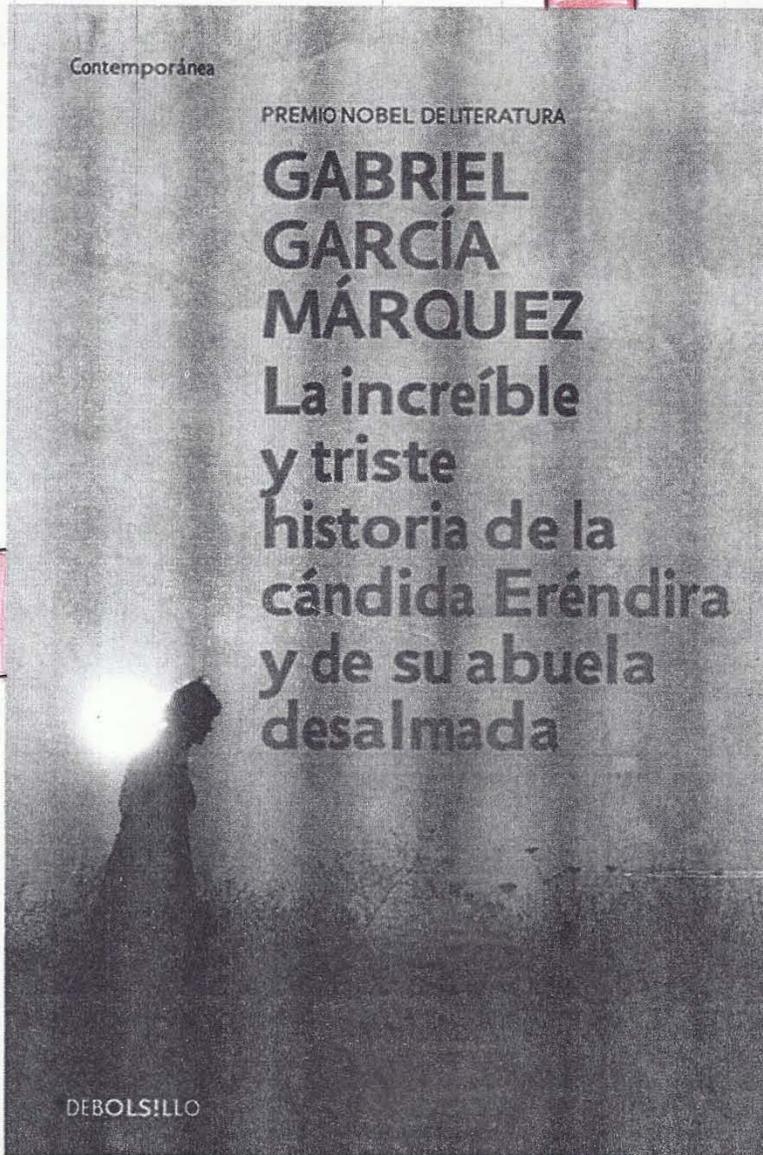


Pochoclo



Una historia triste, magnífica.

De poder pensar que es una historia en la que abre la vida no van bien



Chica huérfana sin familiares.

Viendo la imagen y solo habiendo una no se ve cuando va sola o cuando va con su abuela

Por la portada creo que tiene una interesante trama.

Mujer desalmada que no tiene un rumbo fijo o donde ir.

belleza, arreglándose para salir de noche con el Señor. Volvía a las ocho y media o nueve y jamás pude quedarme a esperarla. En el refrigerador estaba lista la merienda: ensalada de pollo, cole-slaw, carnes frías, pay de manzana. Una vez, al abrir Jim un clóset, cayó una foto de Mariana a los seis meses, desnuda sobre una piel de tigre. Sentí una gran ternura al pensar en lo que por obvio nunca se piensa: Mariana también fue niña, también tuvo mi edad, también sería una mujer como mi madre y después una anciana como mi abuela. Pero en aquel entonces era la más hermosa del mundo y yo pensaba en ella en todo momento. Mariana se había convertido en mi obsesión. Por alto esté el cielo en el mundo, por hondo que sea el mar profundo.

Personajes

Dónde fueron los hechos.

Palabras desconocidas

VII

HOY COMO NUNCA

Hasta que un día -un día nublado de los que me encantan y no le gustan a nadie- sentí que era imposible resistir más. Estábamos en clase de lengua nacional como le llamaba al español. Mondragón nos enseñaba el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo: Hubiera o hubiese amado, hubieras o hubieses amado, hubiera o hubiese amado, hubiéramos o hubiésemos amado, hubierais o hubieseis amado, hubieran o hubiesen amado. Eran las once. Pedí permiso para ir al baño. Salí en secreto de la escuela. Toqué el timbre del departamento 4. Una dos tres veces. Al fin me abrió Mariana: fresca, hermosísima, sin maquillaje. Llevaba un kimono de seda. Tenía en la mano un rastrillo como el de mi padre pero en miniatura. Cuando llegué se estaba afeitando las axilas, las piernas. Por supuesto se asombró al verme. Carlos, ¿qué haces aquí? ¿Le ha pasado algo a Jim? No, no señora: Jim está muy bien, no pasa nada.

Nos sentamos en el sofá. Mariana cruzó las piernas. Por un segundo el kimono se entreabrió levemente. Las rodillas, los muslos, los senos, el vientre plano, el misterioso sexo escondido. No pasa nada, repetí. Es que... No sé cómo decirle, señora. Me da tanta pena. Qué va a pensar usted de mí. Carlos, de verdad no te entiendo. Me parece muy extraño verte así y a esta hora. Deberías estar en clase, ¿no es cierto? Sí claro, pero es que ya no puedo, ya no pude. Me escapé, me salí sin permiso. Si me cachan me expulsan. Nadie sabe que estoy con usted. Por favor, no le vaya a decir a nadie que vine. Y a Jim, se lo suplico, menos que a nadie. Prométalo.

Vamos a ver: ¿Por qué andas tan exaltado? ¿Ha ocurrido algo malo en tu casa? ¿Tuviste algún problema en la escuela? ¿Quieres un chocomilk, una cocacola, un poco de agua mineral? Ten confianza en mí. Dime en qué forma puedo ayudarte. No, no puede ayudarme, señora. ¿Por qué no, Carlitos? Porque lo que vengo a decirle -ya de una vez, señora, y perdóneme- es que estoy enamorado de usted.

Pensé que iba a reírse, a gritarme: estás loco. O bien: fuera de aquí, voy a acusarte con tus padres y con tu profesor. Temí todo esto: lo natural. Sin embargo Mariana no se indignó ni se burló. Se quedó mirándome tristísima. Me tomó la mano (nunca voy a olvidar que me tomó la mano) y me dijo:

Te entiendo, no sabes hasta qué punto. Ahora tú tienes que comprenderme y darte cuenta de que eres un niño como mi hijo y yo para ti soy una anciana: acabo de cumplir veintiocho años. De modo que ni ahora ni nunca podrá haber nada entre nosotros. ¿Verdad que me entiendes? No quiero que sufras. Te esperan tantas cosas malas, pobrecito. Carlos, toma esto como algo divertido. Algo que cuando crezcas puedas recordar con una sonrisa, no con resentimiento. Vuelve a la casa con Jim y sigue tratándome como lo que soy: la madre de tu mejor amigo. No dejes de venir con Jim, como si nada hubiera ocurrido, para que se te pase la infatuation -perdón: el

enamoramamiento- y no se convierta en un problema para ti, en un drama capaz de hacerte daño toda tu vida.

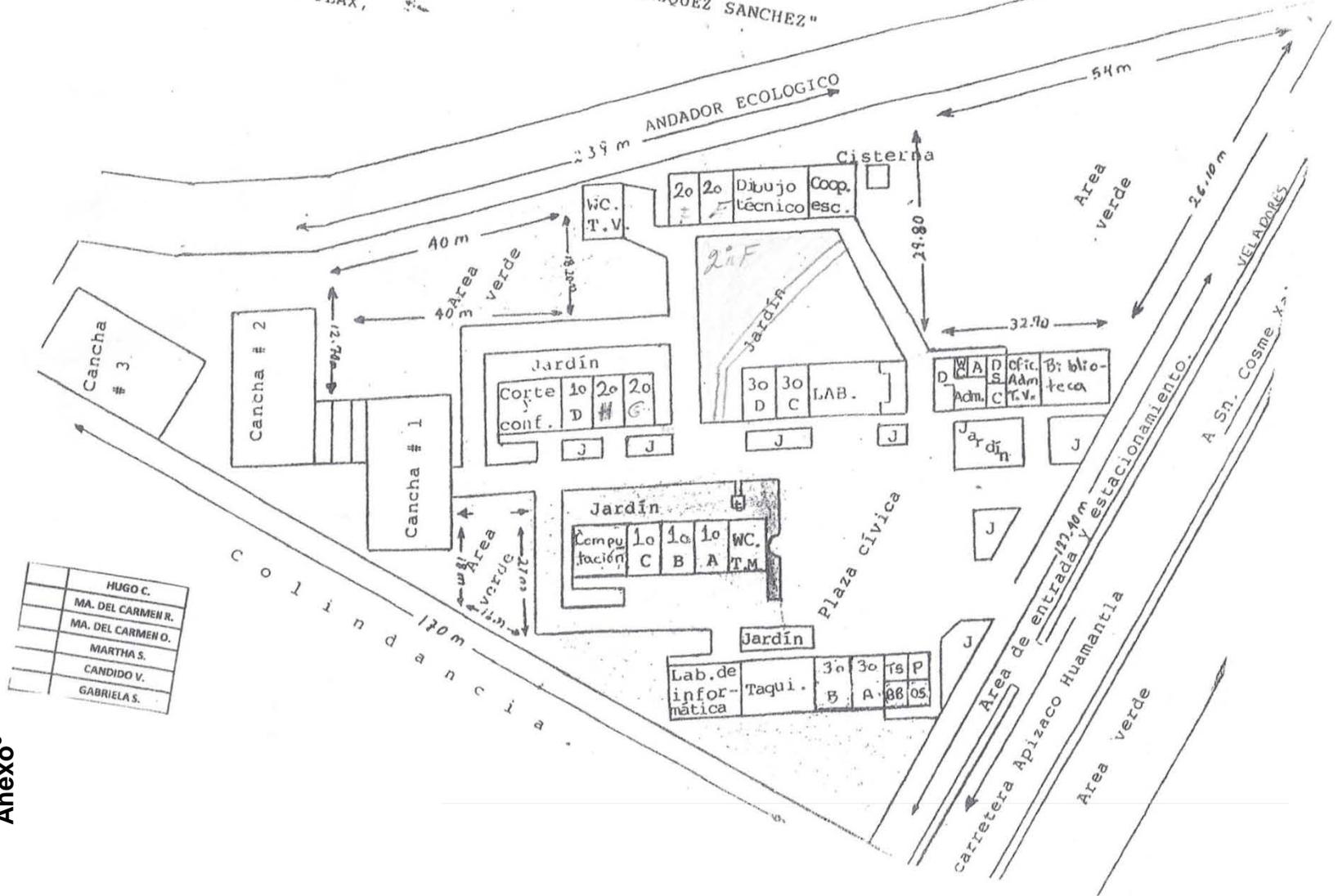
Sentí ganas de llorar. Me contuve y dije: Tiene razón, señora. Me doy cuenta de todo. Le agradezco mucho que se porte así. Discúlpeme. De todos modos tenía que decírselo. Me iba a morir si no se lo decía. No tengo nada que perdonarte, Carlos. Me gusta que seas honesto y que enfrentes tus cosas. Por favor no le cuente a Jim. No le diré, pierde cuidado.

Solté mi mano de la suya. Me levanté para salir. Entonces Mariana me retuvo: Antes de que te vayas ¿puedo pedirte un favor?: Déjame darte un beso. Y me dio un beso, un beso rápido, no en los labios sino en las comisuras. Un beso como el que recibía Jim antes de irse a la escuela. Me estremecí. No la besé. No dije nada. Bajé corriendo las escaleras. En vez de regresar a clases caminé hasta Insurgentes. Después llegué en una confusión total a mi casa. Pretexté que estaba enfermo y quería acostarme.

Pero acababa de telefonar el profesor. Alarmados al ver que no aparecía, me buscaron en los baños y por toda la escuela. Jim afirmó: Debe de haber ido a visitar a mi mamá. ¿A estas horas? Sí: Carlitos es un tipo muy raro. Quién sabe qué se trae. Yo creo que no anda bien de la cabeza. Tiene un hermano gángster medioloco.

Mondragón y Jim fueron al departamento. Mariana confesó que yo había estado allí unos minutos porque el viernes anterior olvidé mi libro de historia. Y a Jim le dio rabia esta mentira. No sé cómo pero vio claro todo y le explicó al profesor. Mondragón habló a la fábrica y a la casa para contar lo que yo había hecho, aunque Mariana lo negaba. Su negativa me volvió aún más sospechoso a los ojos de Jim, de Mondragón, de mis padres.

C R O Q U I S .
 ESCUELA SECUNDARIA GENERAL "ADRIAN VAZQUEZ SANCHEZ"
 CLAVE 29 DES0015X
 XALOZTOC TLAX.



	HUGO C.
	MA. DEL CARMEN R.
	MA. DEL CARMEN O.
	MARTHA S.
	CANDIDO V.
	GABRIELA S.

Anexo³

Anexo ⁴

Orientaciones didácticas (Programa de estudios. Español 2011)

Contextualización del proyecto

El punto de partida para planificar un proyecto es necesario tomar como referencia los Programas de Estudio de Español. En primer lugar es indispensable localizar el bloque de estudios donde se ubica y el ámbito al que pertenece; identificar la práctica social del lenguaje en la cual se basa el proyecto; analizar el tipo de texto que se trabajará; revisar las competencias que se pretenden favorecer con el proyecto en cuestión, qué partes o actividades del libro de texto se van a utilizar y en qué momento, cuáles libros de la biblioteca escolar y de aula se van a emplear, cómo se emplearán los materiales digitales y las herramientas de comunicación y colaboración disponibles.

Los propósitos comunicativos

Entre otros, uno de los propósitos principales de analizar y hacer comentarios sobre textos literarios es informar a otros nuestras opiniones sobre lo que leemos, su práctica ayuda además a comprender los textos en profundidad, mejorar la capacidad de análisis e interpretación razonada de un texto y reflejar en un escrito las conclusiones derivadas de una lectura. Se recomienda dar a conocer a los alumnos el propósito que se persigue al realizar este proyecto: expresar el punto de vista sobre lo que se leerá.

Los propósitos didácticos

Se espera que los alumnos aprendan en el desarrollo del proyecto;

- Analizar el ambiente y las características de los personajes de cuentos latinoamericanos. Distingue las variantes sociales, culturales o dialectales utilizadas en los textos en función de la época y lugares descritos.
- Identificar los recursos empleados para describir aspectos espaciales y temporales que crean el ambiente en un cuento.
- Elaborar comentarios de un cuento a partir de su análisis e interpretación.

Exploración de los conocimientos previos

Comentar, sobre todo de manera oral, es una actividad, apunta Daniel Cassany, espontánea, todo el tiempo las personas hacen comentarios informales sobre

conversaciones sostenidas con otras personas, hablan sobre el estado del tiempo, sobre una película o un programa de televisión. De manera que la exploración de conocimientos previos, se puede comenzar por este tipo de comentarios informales y orales, hasta llegar a averiguar qué saben los alumnos sobre los escritos formales, y especialmente sobre los que se refieren a textos literarios.

Desarrollo del proyecto. Identificando las etapas

Lectura de los cuentos seleccionados.

Este proyecto requiere de la localización previa de cuentos de la literatura latinoamericana para ofrecer a los alumnos un abanico de posibilidades y que puedan elegir los que les agraden. En la biblioteca escolar y de aula existen una gran variedad de cuentos de escritores de Latinoamérica, incluso hay algunas antologías que reúnen a varios con estas características. La búsqueda de fuentes alternas de información puede realizarse mediante el uso de internet o bien, consultar y revisar algunos materiales educativos digitales que sirvan de apoyo al tema. Sin embargo, esto no obsta para que solicite a los alumnos que localicen cuentos de autores de América Latina y que se enfrenten ellos mismos a la dificultad de identificar el origen del autor.

Se recomienda organizar una lectura libre de los cuentos, sin ninguna tarea adicional, de manera que los alumnos se acerquen a los textos sin otro propósito que el de disfrutarlos. Se les puede solicitar, en todo caso, que algunos voluntarios expresen sus opiniones o primeras impresiones sobre los cuentos leídos.

Discusión acerca de las variantes sociales, culturales y lingüísticas del español identificadas en los cuentos leídos.

Una vez que se ha priorizado el disfrute de los textos en una primera lectura, sugiera una segunda lectura a fin de observar algunos detalles en los cuentos. Ayude a los alumnos a identificar alguna de las variantes sociales o dialectales del español y la forma en que algunos escritores las utilizan para caracterizar el habla de los personajes. Puede sugerir la lectura de diálogos descontextualizados para ver si, por el lenguaje que utilizan, se puede identificar el origen del cuento. Por otra parte, y si se puede al mismo tiempo, haga notar el uso de algunos indigenismos en los textos

(ayúdeles a distinguir las diferencias entre variantes sociales y dialectales y los indigenismos). Pídales que tomen nota de las variantes dialectales y sociales que encontraron en los cuentos, pues les serán útiles para la elaboración de su comentario. La discusión sugerida para el tratamiento del tema, puede ser promovida mediante el tema de reflexión: Propiedades y tipos de textos características del cuento latinoamericano.

Lista con las características de los cuentos latinoamericanos: ambiente social y características de los personajes.

En una tercera lectura, o si para los alumnos no representa mucha dificultad, desde la primera, solicite que vayan tomando nota sobre las características de los ambientes sociales y sobre la forma de ser de los personajes: serán otro insumo para redactar sus comentarios.

El lenguaje y su relación con el contexto social.

Hágales notar la congruencia que un personaje establece entre la forma de expresión y el contexto al que pertenece.

El propósito de estas actividades es que los alumnos noten que los cuentos latinoamericanos describen particularidades de nuestros pueblos, y que sus personajes son identificables por su forma de hablar; y que ésta además corresponde con los contextos socioculturales en que se desarrolla la acción. Insista en la toma de notas para luego integrarlas a sus comentarios. Temas de reflexión que se abordan en esta etapa:

Comprensión e interpretación lenguaje en el cuento latinoamericano (variantes del español, uso de extranjerismos e indigenismos).

Investigación sobre el significado de extranjerismos y variantes del español identificados en los cuentos.

Propóngales indagar el significado y origen de indigenismos, regionalismos o extranjerismos presentes en los cuentos y compartir los resultados de las indagaciones. Estas actividades tienen dos propósitos: por una parte, mejorar la comprensión de los textos y por la otra, rastrear el origen y la relación de los vocablos entre las distintas variantes del español de América. Temas de reflexión que se abordan en esta etapa:

Comprensión e interpretación lenguaje en el cuento latinoamericano (variantes del español, uso de extranjerismos e indigenismos).

Borradores de comentarios acerca del cuento que leyeron, que contengan: apreciaciones acerca del cuento o de los cuentos leídos.

Razones por las que seleccionó cada cuento (cuáles fueron los pasajes que más llamaron la atención y por qué, qué valores se tratan en el cuento y cuál es su opinión respecto a éstos). Análisis sobre el tipo de lenguaje empleado por los autores. Pídales que reúnan todas las notas que han hecho al ir analizando los distintos aspectos de los cuentos leídos. Muéstreles y pídales que lean algunos ejemplos de comentarios literarios. Guíe la escritura por partes, utilizando los modelos de comentarios; por ejemplo, sugiera la lectura del primer párrafo de los ejemplos para que tengan idea de cómo empezar el suyo; luego lean lo que dicen los párrafos posteriores y procuren escribir párrafos con contenido semejante, etc. Hágalos notar que en la mayoría de los comentarios se incluye (o que ellos deberán incluir):

- Una descripción general de la obra leída.
- La razón por la cual escogieron ese cuento para comentar.
- Su opinión general sobre el cuento, destacando qué fue lo que más les gustó y por qué; y si consideran que en la narración se destacan algunos valores y por qué lo consideran así.
- Una descripción del tipo de lenguaje que encontraron en el cuento y la manera en que éste se utilizó para la caracterización de los personajes y su relación con el ambiente.
- Una conclusión sobre el contenido del cuento.

Temas de reflexión que se abordan en esta etapa:

Propiedades y tipos de texto

- Características y función del comentario literario.

Aspectos sintácticos y semánticos

- Recursos que se utilizan para desarrollar las ideas en los párrafos y argumentar los puntos de vista.

Producto final.

En esta parte se puede organizar una lectura en voz alta de los comentarios, ya sea en el salón de clases, ante personal de la escuela o con personas de la comunidad.

Los materiales necesarios

Es importante que antes de iniciar el proyecto se revisen con cuidado cada una de las actividades planificadas y se consideren los materiales que son necesarios para el buen logro de los propósitos. Para este proyecto se requerirá lo siguiente:

- Cuentos de escritores latinoamericanos (impresos o en versiones electrónicas)
- Ejemplos de comentarios literarios d
- Diccionarios de americanismos, indigenismos o extranjerismos.

Qué observar

Una vez definidas las etapas que desean evaluarse de los proyectos, es importante saber qué mirar, y para ello se requiere tener claro qué y cómo se debe mirar, es decir, tener indicadores de lo que se quiere saber. A continuación se presentan algunas preguntas que sugieren ciertos indicadores para facilitar la observación en cada etapa.

Referencias bibliográficas:

Abbagnano, Nicola y A. Visalberghi. 1996. Del triunfo del cristianismo a la crisis de la escolástica. Capítulo VIII. La escuela franciscana de Oxford y Capítulo XI. El siglo XIV. En: Historia de la pedagogía. México. Fondo de Cultura Económica.

Abbagnano, Nicola y A. Visalberghi. 1996. Del Renacimiento a Kant. Capítulo I. Renacimiento y Humanismo, Capítulo II. La educación Humanística en Italia, Capítulo III. La educación humanística en Europa y Capítulo IV. La filosofía Humanístico - Renacentista. En: Historia de la pedagogía. México. Fondo de Cultura Económica.

Agustín Llach, P. 2007. Teaching language through literatura: The Waste in the ESL Classroom. Odisea.

Albaladejo García, D. 2007. Cómo llevar la literatura al aula de Ele: de la teoría a la Práctica. Marco ELE.

Baéz, Gloria Estela *et al.* La enseñanza del español en los nuevos libros de texto gratuitos. El problema de la ortografía. Jornadas filológicas. Memoria. UNAM. México.

Baralo, M. 1996. Reflexiones sobre la adquisición de la gramática y su implicación en el aula. En M. Baralo y otros eds. Didáctica del español como lengua extranjera. Madrid. Colección Expolingua, Fundación Actilibre.

Baralo, Marta. 1996. Adquisición y/o aprendizaje/LE. En actuales tendencias en la enseñanza del ELE II. Actas del VI congreso Internacional de ASELE, León, Universidad de León.

Baralo, M. 1996. Reflexiones sobre la adquisición de la gramática y su implicación en el aula. En: M. Baralo y otros eds. Didáctica del español como lengua extranjera. Madrid. Colección expolingua, Fundación Actilibre.

Barriga Villanueva, Rebeca. 1999. Cuatro décadas de enseñanza de español en México. Español actual. Revista de español vivo LXXI.

Bazant, Milada. 1997. Lecturas del porfiriato. En Historia de la lectura en México. Seminario de Historia de la educación en México. El Colegio de México. Centro de Estudios Históricos. México.

Bestrad Monroig, J. y Pérez Martín, C. 1992. La didáctica de la lengua inglesa. Fundamentos lingüísticos y metodológicos. Madrid. Síntesis.

Byram, M, y Fleming, M. 2001. Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Madrid. Cambridge University Press.

Canale, M. y Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Londres. Applied Linguistics.

Cerezo Bautista, A.M. y Hernández Álvarez, J. 2008. Formando docentes una experiencia desde el constructivismo. Aquichan.

Chomsky, Noam. 1957. Syntactic Structures. The Hague: Mouton.

Clavijero, Francisco Javier. 1945. Historia Antigua de México. Vol. 4. México. Porrúa. Tomo II. Pags. 291-2912.

Coll, César. 2002. Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En Coll, César, *et al.* Desarrollo psicológico y educación. Madrid. Alianza Editorial.

Corder, S.P. 1992. La importancia de los errores del que aprende una segunda lengua. En: Muñoz Licerias, J. La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlingua. Madrid. Visor.

Díaz de Cossío, Roger. 1982. Una mirada a la educación mexicana y a lo que puede ser. En: Fernando Solana. Educación. Visiones y revisiones. FMED-siglo xxi, México.

Fernández López, María Sonsoles. 1991. Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje de ELE. Universidad Complutense. Madrid. Tesis.

Ferreiro, E. y Teberosky A. 1979. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México. Siglo XXI Editores.

Gaonac'h, Daniel. 1991. Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. París. Hatier/Didier.

Gonzalbo Aizpuru, Pilar 1997. Lectura de evangelización en la nueva España. En Historia de la lectura en México. Seminario de la Historia de la Educación en México. El Colegio de México. Centro de Estudios Históricos. México.

Kaufman, A. M. 1988. La lecto - escritura y la escuela: una experiencia constructivista. Buenos Aires. Santillana S.A.

- Lander, Edgardo. 2000. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos, en Edgardo Lander (ed). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. UNESCO/ CRESALC, Caracas.
- Laninowicz, E. 1982. Introducción a Piaget: Pensamiento, aprendizaje, enseñanza. México. Fondo Educativo Interamericano.
- Larroyo, Francisco. 1979. Historia comparada de la educación en México. México. Porrúa.
- León Portilla, M. 2002. El destino de las lenguas indígenas. En Hernández, N. El despertar de nuestras lenguas. México. Editorial Diana y Fondo Editorial de las Culturas Indígenas.
- Littlewood, W. 1985. Communicative language teaching: An introduction. Cambridge. Cambridge University Press.
- Loyo B, Engracia. 2002. De la desmovilización a la concientización. La escuela secundaria en México (1925-1940). En Galván Lafarga, Luz Elena. Diccionario de la historia de la educación en México. Centro de Investigación y Estudios Superiores de Antropología Social. CONACYT. <<http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos>> [17 de julio de 2017].
- Marín, M. 2004. Lingüística y enseñanza de la lengua. Buenos Aires. Aique.
- McKay, S. 1982. Literature in the ESL classroom. TESOL.
- McNeill, D. 2000. Language and Gesture. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meneses Morales, Ernesto. 1983. La problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX. México. Porrúa.
- Meneses Morales, Ernesto. 1986. Tendencias educativas oficiales en México. (1911-1934). Durante la Revolución y los primeros lustros de la época posrevolucionaria. Centro de estudios educativos. A.C. México.
- Morales Gálvez, C. et al. 2000. La enseñanza de lenguas extranjeras en España. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Madrid. CIDE.
- Moreno Pérez, F. 2007. Hacia la contrastividad lingüística. Onomázein.
- Murillo, Graciela. 1985. La enseñanza en la educación elemental. En: José G. Moreno de Alba. Lingüística y enseñanza de la lengua materna. UNAM. México.

Moreno de Alba. Et al. 2009. Historia y presente de la enseñanza del español en México. Universidad Nacional Autónoma de México. Sociedad y Cultura México Siglo XXI. México.

Muñoz, Camargo. 1982. Historia de Ixcamaxtli. México. Chavero. Pag. 25.

Nemirovsky, M. 1999. Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños. Buenos Aires. Paidós.

Palacios, Jesús, 1984, Introducción y I. La tradición renovadora, En: La cuestión escolar. Críticas y alternativas, 6ed., Barcelona, Laia, págs. 11-38.

Piaget, J. y Inhelder, B. 2002. Psicología del niño. 6 ed. Madrid. Ediciones Morata.

Piaget, J. 1996. Estudios de psicología Genética. 10ed. Buenos Aires. Emecé Editores.

Pinker, S. y R.S. Jackendoff. 2005. The Faculty of Language: What's Special About It? Cognition.

Pujante, A. Luis. 1979. Aspectos psicopedagógicos del aprendizaje de idiomas extranjeros. Salamanca. Universidad de Salamanca: Instituto de Ciencias de la Educación.

Pujante, A. L. 1982. La enseñanza de las lenguas a través de la historia. En A.L. Pujante y J. Hyde. Metodología de la enseñanza de idiomas: aspectos y problemas. Salamanca. Universidad de Salamanca: Instituto de Ciencias de la Educación.

Ramirez Castaneda, E. 2006. La educación indígena en México. México: UNAM.

Richards, J.C y Rodgers, T.S. 1998. Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Madrid. Cambridge University Press.

Secretaría de Educación Pública. 1993. Plan y programa de estudios. Secundaria 1993. SEP. México.

Secretaría de Educación Pública. 2006. Programa de estudios. Educación básica. Secundaria 2006. SEP. México.

Secretaría de Educación Pública. 2011. Plan y programas de estudios. Educación Básica. Secundaria 2011. Español. SEP. México.

Sell, J. 2005. Why teach literature in the foreign language classroom? Encuentro.

Sotelo Inclán, Jesús. 1982. La educación socialista. En Fernando Solana *et al.* La historia de la educación. Historia de la educación pública en México. FCE. México.

Tanck Estrada, Dorothy. 1997. La enseñanza de la lectura y escritura en la Nueva España 1700-1821. En Historia de la lectura en México. Seminario de historia de la educación en México. El Colegio de México. Centro de Estudios Históricos. México.

Torrecillas, A. 2007. ¿Cómo integrar la literatura en el contexto de segunda lengua? Boletín Millares Carlo.

Velador Castellana, J. Asensión Edgar Oscar. 1985. Educación primaria durante el porfiriato en la ciudad de México. Tesis de licenciatura. Facultad de filosofía y letras. UNAM. México.

Villa Lever, Lorenza. 1988. Los libros de texto gratuitos. Universidad de Guadalajara. Guadalajara.

Zanón, J. 1999. Psicolingüística y didáctica de las lenguas. Una aproximación histórica y conceptual. En: Puente del saber para la formación. Rabat. Consejería de educación de la embajada de España.