



Revista de Investigación Educativa 13

julio-diciembre, 2011 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz

© Todos los Derechos Reservados

Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

Análisis de la práctica docente desde la operación del Programa de español de educación secundaria 2006

Mtra. Laura Beatriz García Valero

Estudiante de la Maestría en Educación

Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México

En este artículo se mencionarán algunos problemas u obstáculos localizados en la práctica docente de un maestro de secundaria general en el turno vespertino, que dificultaron el desarrollo de competencias comunicativas de un grupo de alumnos mexiquenses, de segundo grado de secundaria, de acuerdo con lo previsto en los programas de estudios para la enseñanza del español en educación secundaria en vigor. Como parte del desarrollo del texto, se hará una revisión de la concepción, definición y rasgos característicos de la “competencia comunicativa”, previstos desde el marco curricular; se revisarán algunos antecedentes de la enseñanza del español como lengua materna en nuestro país –desde la implementación de distintas reformas curriculares– y se revisarán las estrategias de formación continua del docente como el antecedente de los problemas ubicados en el análisis. En conformidad con este contexto, se darán a conocer algunas observaciones sobre el análisis previsto y algunas conclusiones que, presumiblemente, dan a conocer elementos sobre un contexto de referencia que obstaculizan la enseñanza del español como lengua materna en el país.

Palabras clave: Competencias comunicativas, formación docente, reflexión de la lengua, alumnos mexiquenses de secundaria.

In this article some of the problems and obstacles founded in teachers practice of a general secondary school in the evening term, that difficulted the development of communication competence of a group of students from the State of Mexico, of 2nd grade of secondary will be mentioned, in agree of the current program of the teaching of Spanish. As part of the development of the text, a revision of the concept, definition and features of communication competence will be done, some of the background of the teaching of Spanish as a first language in our country will be reviewed –from the implementation of different curricular reforms– also a revision of the teachers learning strategies and the background of the problems founded in the analysis will be done. In agreement of the context, some of the observations of the previewed analysis and conclusions that give elements of a reference context that obstaculize teaching of Spanish as first language in the country will be known.

Key words: Communication competence, teachers formation, language reflection, students from the State of Mexico of Secondary School.

Recibido: 12 de octubre de 2010 | **Aceptado:** 16 de marzo de 2011

Para citar este artículo:

García Valero, L. B. (2011, julio-diciembre). Análisis de la práctica docente desde la operación del Programa de español de educación secundaria 2006. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 13. Recuperado de [http://www.uv.mx/cpue/num13/practica/Garcia-Practica docente.html](http://www.uv.mx/cpue/num13/practica/Garcia-Practica%20docente.html)

Análisis de la práctica docente desde la operación del Programa de español de educación secundaria 2006

El desarrollo de competencias comunicativas en los alumnos de educación básica es una prioridad marcada desde las propuestas curriculares en vigor. Dicho acercamiento no es una novedad a nivel internacional (desde el punto de vista teórico), pues otros países –España, Argentina, Colombia, Venezuela– ya han trabajado con un marco de referencia similar desde el siglo anterior y han implementado diseños curriculares que persiguen el mismo fin: la formación de lectores y productores de textos competentes en situaciones comunicativas diversas, en concordancia con la sociedad del conocimiento.

Entender qué es una competencia comunicativa, nos remite históricamente a las aportaciones de Wittgenstein y Vigotsky, quienes plantean algunas reflexiones sobre la comprensión y el uso del lenguaje desde una perspectiva social. Más adelante y con base en las reflexiones de Noam Chomsky, se establece la necesidad de desarrollar competencias lingüísticas –como parte fundamental en la enseñanza de lengua–, entendiendo a éstas como el hecho de “saber una lengua” desde el conocimiento de varios componentes: fonológico, sintáctico, semántico, léxico y morfológico.

Chomsky (1965) define a la competencia lingüística como un sistema de reglas que conforman los conocimientos verbales del hablante, el cual le permite entender un número infinito de enunciados lingüísticos desde la comprensión. Años más tarde, Lyons (1969, citado en Schachter & López, 2008), incorpora otro matiz haciendo referencia a la competencia pragmática a la que define como el conocimiento y la capacidad de utilizar procedimientos no lingüísticos que incluyen necesidades, las intenciones, los propósitos y las finalidades en el uso de la lengua.

Desde el punto de vista de la etnografía de la comunicación, en la década de los años sesenta se inicia el debate por distinguir entre competencia lingüística y comunicativa, pasando de una visión estructuralista de la lengua (vista como materia de conocimiento, con énfasis en el aprendizaje de la gramática, de las reglas y estructuras) a una visión comunicativa (como instrumento de uso, con determinados propósitos, intenciones y finalidades). Así, Hymes (1972, citado en Schachter & López, 2008), define la competencia comunicativa como la capacidad del hablante de saber usar una lengua con ciertas reflexiones lingüísticas y utilizarla desde diversas situaciones sociales posibles; para ello, considera a la

competencia comunicativa como la unión de varias subcompetencias: “*gramatical* (capacidad de actualizar las unidades y reglas de funcionamiento del sistema de la lengua), *sociolingüística* (la capacidad de producir enunciados acordes a la situación de comunicación) y *discursiva* (capacidad de poder utilizar los diferentes tipos del discurso)” (Hymes, 1972, citado en Schachter & López, 2008, p. 371).

Al inicio del milenio y como parte de una política internacional relacionada con la enseñanza de lenguas, en el año 2001 se presentó el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* –como el resultado de un trabajo integral entre países–, en el cual se consideran las aportaciones de Hymes y otros autores, con el objeto de establecer bases comunes para la elaboración de diseños curriculares relacionados con la enseñanza de lenguas, la definición de orientaciones para favorecer su enseñanza-aprendizaje y el diseño de instrumentos de medición, manuales y materiales de enseñanza (Díaz-Corrалеjo, 2002), que mantienen como fin último el desarrollo de competencias comunicativas en los alumnos, con el objetivo de aportar las condiciones que les permitan acceder a la sociedad del conocimiento desde un análisis crítico de la información, con conocimiento y uso del sistema lingüístico en situaciones diversas.

En el caso de México, la incorporación del enfoque comunicativo y la definición de la formación en enseñanza de lenguas, principalmente de la materna, con las competencias comunicativas como propósito u objeto de estudio inicial, se presenta desde la década de los noventa; sin embargo, se analizan de manera concreta hasta el Programa de estudios para la enseñanza de español en secundaria, en 2006.

A lo largo del presente artículo, se hará una breve reflexión sobre la enseñanza del español en educación secundaria, con base en una revisión histórica de los modelos teóricos implementados por la Secretaría de Educación Pública para fortalecer la didáctica de la lengua materna en nuestro país; más adelante, se hará una revisión de los elementos del diseño curricular en vigor, de los mecanismos de formación docente implementados para contribuir a la adopción del modelo curricular en las aulas y, por último, se presentarán los resultados del análisis de una experiencia docente, desde el manejo del diseño curricular en vigor, para determinar si las prácticas llevadas a cabo contribuyen al desarrollo de competencias comunicativas en sus alumnos.

La enseñanza del español como lengua materna, desde los diseños curriculares para secundaria, implementados por la Secretaría de Educación Pública en México

A manera de antecedente, durante distintos momentos en la historia de la educación en México se han revisado distintas posturas metodológicas que hoy vale la pena mencionar, pues a partir de su abordaje, se han concebido modelos de enseñanza-aprendizaje que han originado un tipo de lectores y escritores.

A continuación se presenta una breve reflexión sobre las principales posturas metodológicas que han permeado la enseñanza del español en México:

- a. *Enseñanza tradicional.* De manera previa a la reforma curricular de 1972 y con base en registros de carácter curricular (programas de estudio), se advierte que la enseñanza del español se concebía en esta época como el “conocimiento formal de la lengua como sistema” (estudio de aspectos sintácticos y ortográficos), considerando en todo momento una perspectiva normativa con énfasis en la revisión de aspectos lingüísticos concretos. El estudio de la lengua desde el punto de vista literario se consideró desde la lectura y revisión de textos propios de la historia de la literatura, sin tener mayor referencia o conocimiento del aspecto discursivo que las componía; su estudio partía del conocimiento de modelos textuales propios de tendencias literarias, donde el uso cotidiano de la lengua permanecía fuera de las reflexiones de clase. Por su parte, las producciones escritas de los alumnos debían apegarse a los modelos revisados o bien mantener temáticas y características de tipo escolar. “Esta forma de enseñanza partía, en gran medida, del supuesto de que la lectura y la escritura eran actividades esencialmente mecánicas; por ello se daba gran importancia al trazado de las letras en la escritura –de ahí los ejercicios de caligrafía–; al dictado y copia de textos, y a la lectura en voz alta como evidencia primordial de comprensión lectora” (SEP, 2006c, p. 14). Los diseños curriculares de aquella época se constituyeron por propósitos centrales del nivel educativo (en este tiempo únicamente se tenía el nivel de primaria como obligatorio), acompañado del perfil de egreso (rasgos del estudiante deseados) y de un listado de contenidos que no incluían ninguna explicación acerca de la fundamentación teórica que sustentaba la propuesta (SEP, 2006c).
- b. *Enseñanza con enfoque estructuralista.* A partir de la propuesta de la lingüística estructural (desarrollada en la década de los sesenta) y en concordancia

cia con distintos diseños curriculares de otros países, la enseñanza del español en la reforma curricular de 1972 planteó como finalidad que el niño aprendiera su lengua desde el análisis de sus componentes [...] a partir del reconocimiento de los niveles que la integran (morfológico, fonológico, sintáctico y la relación entre estos); para ello, el estudiante debía desarticular el sistema lingüístico en sus componentes: frases, oraciones y palabras, para entender su aplicación y, más adelante, expresarse desde sus propias creaciones, que no dejaban de ser de carácter escolar. (SEP, 2006c, p. 15)

Su enseñanza significó un reto para los docentes, quienes sin un conocimiento especializado sobre esta metodología ahondaron sobre el objeto de estudio, de manera que, en la actualidad, persisten prácticas de enseñanza propias de esta metodología.

- c. *Enseñanza de español con el enfoque comunicativo.* Desde el año de 1993, el enfoque comunicativo fue considerado como eje o referencia metodológica para el estudio del español como lengua materna en nuestro país; si bien ésta no fue una novedad a nivel internacional, sí se consideró un acierto su incorporación en el diseño de programas de estudio; por primera ocasión se tomó en cuenta el desarrollo de competencias comunicativas en los alumnos como objetivo principal de la asignatura y como un acercamiento al uso del lenguaje desde situaciones específicas (SEP, 2006c, p. 10). En palabras de Díaz, García, Lepe, Quinteros y Zamudio (2006) quienes participaron en el diseño curricular en vigor y que han hecho un análisis histórico sobre la enseñanza del español en el país, a partir de dicha propuesta la lectura de textos literarios adquirió otro sentido, ya que, actualmente, son considerados como uno más de los tipos de textos a través de los cuales los alumnos analizarán no sólo rasgos estilísticos de las obras, sino aspectos discursivos que inciden en ellas. Cobra importancia que esta propuesta requiere del conocimiento, del análisis y de la producción de una variedad de tipos de textos y, para llevarla a cabo, se destaca la necesidad de utilizar materiales auténticos (libros, periódicos, folletos y revistas, emisiones de radio y televisión, avisos, entre otros) en el contexto escolar.

Entre los rasgos principales que se plasmaron en los programas de 1993 estuvieron:

- Uso del lenguaje desde situaciones reales.
- La producción de textos parte de la lectura de modelos o referentes auténticos.

- Énfasis en el trabajo de producciones propias y de otros, en las que los participantes expresan sus opiniones, intereses y deseos.
- La producción de textos requiere de procesos de planeación, desarrollo, corrección, previos a su publicación.
- Los errores son considerados parte de los procesos de aprendizaje.
- Trabajo del lenguaje a través de cuatro ejes: lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua.
- Organización del trabajo escolar por medio de proyectos.
- Reflexión lingüística desde la comprensión y producción de textos (SEP, 2006c, p. 15; Lomas, Osoro & Tusón, 1993).

Este programa de estudios constituyó un parteaguas en la enseñanza de la lengua materna en el país, ya que se dejaba a un lado la idea de la enseñanza de aspectos sintácticos y ortográficos de manera aislada al uso real.

La implementación de dicha propuesta curricular tuvo sus bemoles, pues existieron ciertas incongruencias en el diseño de materiales para operarla (algunos de ellos se publicaron durante el proceso de implementación, otros aparecieron de manera posterior con variaciones en el trabajo del enfoque metodológico explicitado en los programas de estudio como: libros del maestro y libros de texto), aunado a la novedad y el desconocimiento por parte de los docentes sobre estas propuestas didácticas. En su momento, el diseño curricular no fue suficiente para dar a los maestros luz sobre la forma en que podrían trabajarla, pues los procesos de formación y actualización respectivos transcurrieron fuera del tiempo y de la forma esperada; las sugerencias metodológicas para la implementación del enfoque no fueron del todo congruentes, claras ni concisas, ni tampoco difundidas en su totalidad, situaciones que propiciaron que muchos docentes tuvieran resistencia y decidieran continuar trabajando bajo prácticas tradicionalistas.

Años más tarde, derivado de un diagnóstico sobre el trabajo con los programas de estudio para la enseñanza de la educación secundaria y en congruencia con lo establecido en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, se inició una reforma curricular que proponía como punto de partida un cambio significativo: la incorporación de la educación preescolar como obligatoria y la articulación con los otros niveles educativos; por ello, la necesidad de la formulación de estándares (*benchmarks*) de aprendizaje y la definición de un perfil de egreso para los alumnos de educación básica.

Después de una etapa de piloteo y consulta nacional, los nuevos programas de estudio se publicaron en el Diario Oficial de la Federación, en mayo de 2006. A más de 4 años de su implementación “generalizada” en todo el país, se cobija

esta propuesta dentro del proyecto nacional de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), que se articula con las otras dos propuestas curriculares –de preescolar y, la más reciente y aún no generalizada de primaria.

En congruencia con la argumentación teórica formulada desde los programas de estudios, se trazó el perfil de egreso del alumno de educación básica, considerando sus etapas previas (preescolar y primaria). Si bien el diseño curricular a construirse era el de secundaria, al tratarse del último tramo de la educación básica se requería de una articulación para definir el punto de partida y llegada del trabajo de los alumnos de secundaria. Por ello se especifica en este perfil, y por primera ocasión, una serie de competencias para desarrollarse al cabo de la educación básica, como se enuncian a continuación:

El perfil de egreso plantea un conjunto de rasgos que los estudiantes deberán tener al término de la educación básica para desenvolverse en un mundo en constante cambio. Dichos rasgos son resultado de una formación que destaca la necesidad de fortalecer las competencias para la vida, que no sólo incluyen aspectos cognitivos sino los relacionados con lo afectivo, lo social, la naturaleza y la vida democrática, y su logro supone una tarea compartida entre los campos del conocimiento que integran el currículo a lo largo de toda la educación básica. (SEP, 2006a, p. 9)

A diferencia de propuestas curriculares como la de 1993, en la que se tenía como referente el enfoque comunicativo y el desarrollo de habilidades: de creación literaria, reflexión lingüística, entre otras, por primera vez se adoptaría un trabajo por competencias, en consideración a investigaciones como las de Phillippe Perrenoud (2000 y 2006) desde el contexto escolar. De esta manera, se establecieron desde el propio perfil de egreso algunos rasgos relacionados con el manejo de la lengua, con miras al desarrollo de competencias comunicativas.

Como resultado del proceso de formación a lo largo de la escolaridad básica, el alumno:

- Utiliza el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y adecuadamente, para interactuar en distintos contextos sociales. Reconoce y aprecia la diversidad lingüística del país.
- Emplea la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios y proponer diversas soluciones.
- Selecciona, analiza, evalúa y comparte información proveniente de diversas fuentes y aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente.

- Emplea los conocimientos adquiridos a fin de interpretar y explicar procesos sociales, económicos, culturales y naturales, así como para tomar decisiones y actuar, individual o colectivamente, en aras de promover la salud y el cuidado ambiental, como formas para mejorar la calidad de vida.
- Conoce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, los pone en práctica al analizar situaciones y tomar decisiones con responsabilidad y apego a la ley.
- Reconoce y valora distintas prácticas y procesos culturales. Contribuye a la convivencia respetuosa. Asume la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
- Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano, se identifica como parte de un grupo social, emprende proyectos personales, se esfuerza por lograr sus propósitos y asume con responsabilidad las consecuencias de sus acciones.
- Aprecia y participa en diversas manifestaciones artísticas. Integra conocimientos y saberes de las culturas como medio para conocer las ideas y los sentimientos de otros, así como para manifestar los propios.
- Se reconoce como un ser con potencialidades físicas que le permiten mejorar su capacidad motriz, favorecer un estilo de vida activo y saludable, así como interactuar en contextos lúdicos, recreativos y deportivos. (SEP, 2006a, p. 10)

En consideración con este perfil y a partir de los programas de estudio de educación básica, se ha denotado desde sus diseños curriculares, como fin último, el desarrollo de competencias comunicativas acorde con las definiciones previamente establecidas. Al hacerlo y desde la trasposición y definición de contenidos, se estableció una estructura *ad hoc* con el enfoque comunicativo, de manera que existiera congruencia desde los propósitos de enseñanza en la educación básica, por niveles, la definición de contenidos, los aprendizajes esperados y el propio perfil de egreso. A continuación se presentan las características del programa de estudios para la enseñanza del español en secundaria, con el objeto de revisar su tratamiento, graduación y correspondencia.

El propósito general de la enseñanza del español en la educación básica es aquél que refiere que al término de sus doce años de escolaridad obligatoria, los estudiantes:

Se apropien de diversas prácticas sociales del lenguaje y participen de manera eficaz en la vida escolar y extraescolar. Es preciso, entonces, que aprendan a utilizar el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso, analizar y

resolver problemas, y acceder a las diferentes expresiones culturales del presente y el pasado. Asimismo, es esencial que reconozcan el papel del lenguaje en la construcción del conocimiento y de los valores culturales, y desarrollen una actitud analítica y responsable ante los problemas que afectan al mundo. (SEP, 2006b, p. 22)

En cuanto a la última etapa de este nivel educativo, el programa de Español para la educación secundaria 2006 tiene como propósito principal “que los estudiantes amplíen su capacidad de expresión y comprensión del lenguaje oral y escrito, lo usen para aprender y organizar su pensamiento, y puedan participar de manera reflexiva en las prácticas sociales” (SEP, 2006b, p. 13.); por ello, el eje de este programa son “las prácticas sociales del lenguaje”, entendiendo a éstas como pautas o modos de interacción que, además de la producción o interpretación de textos orales y escritos, incluyen una serie de actividades vinculadas con éstas. Cada práctica está orientada por una finalidad comunicativa y tiene una historia ligada a una situación cultural particular (SEP, 2006b, p. 11).

La referencia principal para determinar y articular los contenidos curriculares son las prácticas sociales del lenguaje; sin embargo, los temas de reflexión lingüísticos y propiedades o características de estructura y contenido de los textos son integrados en el programa, no como eje organizador, pero sí como un aspecto delimitante para entender características y propiedades textuales de los materiales a revisar desde situaciones comunicativas variadas.

Desde lo previsto en el diseño curricular, es importante mencionar que

la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje no se logra mediante la simple ejercitación, por el contrario, requiere de una serie de experiencias (individuales y colectivas) que involucran diferentes modos de leer e interpretar los textos, de aproximarse a su escritura, de integrarse en los intercambios orales y de analizarlos. (SEP, 2006b).

Por ello, la escuela debe proporcionar las condiciones necesarias para que los estudiantes participen en dichas experiencias y alcancen progresivamente la autonomía en sus producciones, de manera flexible y acorde con sus contextos de origen.

Tanto el trabajo de las prácticas sociales del lenguaje como de las actividades que las configuran, tienen la premisa de mantener la transversalidad de contenidos con otras asignaturas, de forma que el trabajo con el lenguaje no se percibe como exclusivo de la asignatura de español, puesto que las prácticas sociales del lenguaje permiten el estudio de temáticas diversas desde interacciones escritas y orales.

Como se mencionó previamente, la reflexión sobre aspectos lingüísticos, discursivos concretos no se abordará de manera descontextualizada o desarticulada, pero tampoco se omitirán de la enseñanza de lengua, sino a partir del trabajo de la misma práctica; para ello, se seleccionó un conjunto de temas que dotarán de:

herramientas para que los estudiantes alcancen una comprensión adecuada de las propiedades del lenguaje que se ponen de manifiesto en los textos y en la interacción oral [...] estos son temas relacionados con aspectos discursivos, sintácticos, semánticos, gráficos y ortográficos; así como algunos otros vinculados a propiedades de los géneros y tipos de textos, las variedades lingüísticas y los valores culturales. (SEP, 2006b, p. 16)

En el diseño curricular se especifica que los temas de reflexión deben contribuir a que los estudiantes analicen los recursos de los textos desde su lectura, escritura y revisión, de forma que aprendan a detectar problemas relacionados con la congruencia, concordancia, atención al destinatario y a situaciones comunicativas específicas. Como fue mencionado previamente, estos contenidos deben trabajarse de manera articulada y conforme a las prácticas sociales del lenguaje, evitando que se aborden como contenidos por sí solos sin relación con el actuar escolar y extraescolar del alumno en el que emplean el lenguaje.

A partir del trabajo de los *Programas de estudio para la enseñanza del español 2006*, se prevén los siguientes propósitos:

Propósitos para la enseñanza del español en la educación secundaria

Por ello, la escuela debe garantizar que los estudiantes:

- Amplíen su capacidad de comunicación, aportando, compartiendo y evaluando información en una variedad de contextos.
- Utilicen los acervos impresos y los medios electrónicos a su alcance para obtener y seleccionar información con propósitos específicos.
- Usen la escritura para planear y elaborar su discurso.
- Amplíen su conocimiento de las características del lenguaje y lo utilicen para comprender y producir textos.
- Interpreten y produzcan textos para responder a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos.
- Se reconozcan como parte de una comunidad cultural diversa y dinámica.
- Valoren la riqueza lingüística y cultural de México, las variedades socio-lingüísticas del español y del lenguaje en general.

- Expresen y defiendan sus opiniones y creencias de manera razonada, respeten los puntos de vista de otros desde una perspectiva crítica y reflexiva, utilicen el diálogo como forma privilegiada para resolver conflictos, y sean capaces de modificar sus opiniones y creencias ante argumentos razonables.
- Analicen, comparen y valoren la información generada por los diferentes medios de comunicación masiva y tengan una opinión personal sobre los mensajes que difunden.
- Conozcan, analicen y aprecien el lenguaje literario de diferentes géneros, autores, épocas y culturas; valoren su papel en la representación del mundo; comprendan los patrones que lo organizan y las circunstancias discursivas e históricas que le han dado origen.
- Utilicen el lenguaje de manera imaginativa, libre y personal para reconstruir la experiencia propia y crear ficción. (SEP, 2006b, p. 13-14)

Para el logro de estos propósitos, se ha sugerido una organización del tiempo escolar que permita la revisión, análisis, producción y corrección de textos desde un trabajo transversal, donde se aclare que la enseñanza de la lengua y el uso del lenguaje no son responsabilidad única de la clase de español y motive a un trabajo colaborativo entre pares –desde la reflexión de sus propios intereses, sus conocimientos previos y sus prácticas en la vida cotidiana–; para ello, considera el uso de materiales –impresos y en línea– como la posibilidad de aproximarse al uso de la lengua y fomente la evaluación, coevaluación y autoevaluación como parte de un proceso de aprendizaje.

La organización del trabajo didáctico en los programas de español 2006 se establece en dos modalidades: los proyectos didácticos y las actividades permanentes, considerando a los primeros como “estrategias que integran los contenidos de manera articulada y dan sentido al aprendizaje; favorecen el intercambio entre iguales y brindan la oportunidad de asumir responsabilidades en su realización” (SEP, 2006b, p. 28), y a las segundas como: “espacios [en] que los alumnos dispongan de un tiempo de lectura individual o colectiva, compartan sus intereses sobre temas o autores y desarrollen una actitud crítica ante los materiales que leen” (SEP, 2006b, p. 30).

Conforme a los programas de estudio, los maestros deben planear su clase en consideración con las características de sus estudiantes, los tiempos previstos para su trabajo y, sobre todo, los propósitos y los aprendizajes esperados y de esta forma fomentar la evaluación (acorde con el enfoque), coevaluación y autoevaluación, así como emplear materiales didácticos y textos auténticos.

Como consideraciones específicas relacionadas con el rol del docente y en congruencia con investigaciones de pedagogos como Lomas, Osoro y Tusón (1993), Daniel Cassany (2001), Teresa Colomer (2001), Ana Camps (2003), Emilia Ferreiro (2001), Isabel Solé (2000), entre otros, en el programa de estudios se plantea como necesario, en la búsqueda del desarrollo de competencias comunicativas, que los maestros contribuyan a:

- Organizar el tiempo escolar y diseñar situaciones didácticas para preservar el sentido de las prácticas sociales de uso del lenguaje.
- Compartir con los alumnos experiencias de lectura y escritura.
- Compartir con los alumnos la interpretación de los textos y la revisión de sus escritos.
- Sugerir diferentes maneras de abordar los textos.
- Propiciar que los alumnos discutan, expliquen y argumenten sus interpretaciones.
- Enseñar a los alumnos a plantearse preguntas sobre la forma y el contenido de los textos.
- Guiar la búsqueda de información que resulte relevante en un momento dado.
- Señalar datos o aspectos del texto que no hayan sido tomados en cuenta, y aportar información relacionada con el tema o el contexto de producción del mismo.
- Proponer posibles interpretaciones a un pasaje difícil (dando opción a los alumnos para que ellos decidan las que consideren válidas).
- Expresar su opinión sobre las interpretaciones que hacen sus alumnos y compartir la propia, argumentando en todo momento sus puntos de vista.
- Estimular a los alumnos a identificar y resolver problemas.
- Proponer estrategias de revisión de los textos y supervisar las tareas que llevan a cabo.
- Promover que los alumnos participen en situaciones de lectura y escritura que trascienden las paredes del aula o de la escuela
- Evaluar el desarrollo de las actividades y el trabajo de los alumnos (SEP, 2006b, pp. 25-28).

La formación docente desde la implementación de la reforma de educación secundaria 2006

Como acción complementaria a la implementación de estos diseños curriculares y con miras al análisis, reconocimiento y aplicación de dichos diseños en el contexto áulico, se han emprendido acciones no sólo de difusión de los programas de estudio, sino de la comprensión de los principales cambios entre la propuesta curricular del 93 y la que está en vigor; se han propuesto materiales de apoyo que, se estima, contribuirán a la comprensión del enfoque y a la planeación del trabajo del docente.

Es importante destacar que, en su momento, existieron muchos conflictos relacionados con la operación de la propuesta curricular y, por ello, se delimitaron inconsistencias relacionadas con la falta de instrumentos vinculados a la planeación y evaluación, así como a la articulación natural con programas estratégicos de la institución –SEP–, por ello, se han construido, en la marcha, algunos recursos de formación docente.

Entre las principales acciones relacionadas con la formación docente en el desarrollo de competencias comunicativas, desde los programas de estudio en vigor, se encuentran:

En la primera etapa de implementación de los programas, desde el piloteo de la propuesta, se desarrollaron dos materiales que fueron distribuidos y trabajados con un grupo de docentes, quienes, más adelante, llevaron a cabo una formación de docentes a un nivel de generalización:

- *Antología. Primer taller de Actualización sobre los Programas de estudio 2006.* México, Secretaría de Educación Pública.
- *Guía de trabajo. Primer taller de Actualización sobre los Programas de estudio 2006.* México, Secretaría de Educación Pública.

Con la expectativa de poner al alcance de todos los programas de estudio, secuencias didácticas, estrategias de evaluación, sugerencias bibliográficas y, lo principal, establecer una interacción docente con los maestros, en el año 2006 y como parte de las acciones de formación, se puso en línea la página electrónica de la Subsecretaría de Educación Básica; como página secundaria, la de la Reforma de Secundaria y la correspondiente a la de las asignaturas. Si bien al inicio el proyecto fue una excelente herramienta, su falta de difusión y de actualización lo mantuvo en el anonimato y sus ventajas quedaron al margen de la formación docente.

Una vez generalizada la propuesta curricular y la publicación de los planes y programas en el Diario Oficial de la federación, se han emprendido acciones

desde el Programa Nacional de Formación Continua y Superación Profesional (Pronap), el Sistema Nacional de Formación Continua de Maestros en Servicio, mediante Talleres Generales de Actualización, Exámenes Nacionales de Actualización y, actualmente, el Curso Básico, con el objeto de que los docentes reflexionen sobre el desarrollo de competencias lectoras, de producción de textos y la enseñanza de español en sus propios ámbitos de acción. Ahora, existe un trabajo de articulación entre los niveles educativos mediante la revisión de contenidos previstos en la RIEB, la definición y difusión de estándares para el trabajo docente y se continúan los trabajos de formación y actualización permanente en los distintos objetos de estudio abordados desde la educación básica.

Revisión de la práctica docente de un maestro de educación secundaria, desde la implementación del programa de estudios en vigor

Al paso del tiempo y derivado de los aún deficientes resultados en evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales –ENLACE y PISA–, relacionadas con comprensión lectora, surge la iniciativa por revisar el desarrollo de competencias comunicativas a partir de la implementación del programa de estudios; para ello, se hizo un análisis del contexto áulico y de las prácticas de aprendizaje, a manera de una primera aproximación etnográfica, para observar el trabajo de prácticas sociales del lenguaje en alumnos del segundo grado y, con ello, determinar si se alcanzaba el desarrollo de las competencias previamente enunciadas.

Los objetivos previstos para esta investigación fueron:

- Analizar las actividades y prácticas escolares planeadas e implementadas por el maestro para favorecer el desarrollo de competencias comunicativas en los alumnos.
- Analizar actividades y prácticas planeadas e implementadas por el docente para favorecer el desarrollo de competencias comunicativas en los alumnos, que no contribuyen al logro del perfil de egreso.

El análisis se llevó a cabo en una Escuela Secundaria General, localizada en el área conurbada del Valle de Toluca, las razones para su selección respondieron a su nivel de aprovechamiento en la prueba ENLACE 2009.

Por su ubicación, esta escuela es un centro educativo cuyo ingreso es sumamente reñido por los pobladores de la zona y de los municipios circunvecinos. Desde su fundación, se ha caracterizado por ser una escuela reconocida, pri-

mero, por ser una de las pioneras en el municipio y, segundo, por su matrícula –de alumnos y maestros–, presencia de ambos turnos –de las pocas que quedan actualmente en el estado– y pilotaje constante de propuestas y proyectos educativos. Actualmente, alberga en sus instalaciones un Centro de Maestros, que funciona como acervo o espacio para promover la actualización de maestros internos y externos al centro de trabajo.

Durante cinco meses se llevó a cabo el trabajo de análisis de la práctica docente con un grupo de 2º grado, programando una sesión semanal, con duración de 50 minutos, para el seguimiento correspondiente; las sesiones se hicieron en consideración del horario del profesor. Cada una de las sesiones observadas fueron audiograbadas y registradas en una bitácora del investigador, así como en un diario de observación, con el objeto de no violentar a los alumnos o influir en el desarrollo natural de las sesiones.

A continuación se presenta el horario del maestro:

Lunes	17:10 a 18:00 hrs.
Martes	15:30 a 16:50 hrs.
Miércoles	Sin sesión
Jueves	Sin sesión
Viernes	18:00 a 19:40 hrs.

En este periodo, se hizo un trabajo de campo durante 22 sesiones, de las cuales, por la presencia de periodos vacacionales y descansos obligatorios, marcados en el calendario oficial de la Secretaría de Educación Pública, únicamente se llevaron a cabo 18, de las cuales sólo se pudieron observar 13, debido a suspensiones de labores derivadas de cuestiones internas como: presentación de examen bimestral, excursión de alumnos, entrega de boletas y festejos escolares como el día del maestro (Tabla 1). También se ubicó un aspecto social, independiente de la naturaleza del contexto educativo, que determinó la ausencia de la comunidad escolar; esto fue la participación en fiestas populares derivadas de los festejos patronales.

Tabla 1. Resumen de incidencias en el periodo de investigación

Fecha (número de observación)	Incidencia
05 de febrero (3ª observación)	Examen bimestral
26 de marzo (6ª observación)	Excursión de los alumnos
07 de mayo (12ª observación)	Entrega de boletas
14 de mayo (13ª observación)	Festejo del día del maestro
22 de mayo (14ª observación)	Taller General de Actualización

La población se constituyó por 16 alumnos: 7 alumnos y 9 alumnas, todos ellos con una edad aproximada de 13 a 15 años. Por tratarse de estudiantes del turno vespertino, se presume que rebasan la edad prevista para cursar el segundo grado, o sea, de 12 o 13 años y que la razón de su integración en el contexto escolar en un horario vespertino responde a que algunos de ellos trabajan, ayudan a sus padres en sus labores u ocupaciones, fueron rechazados de otras escuelas, fueron aceptados en el turno vespertino por falta de espacio en el matutino o, simplemente, porque este horario es el que conviene a sus intereses.

El profesor, por su parte, cuenta con 16 años de servicio en el subsistema federalizado, es pasante de la Licenciatura en Derecho y tiene una edad de 46 años.

Con el propósito de determinar las prácticas de los alumnos que conllevan o no al desarrollo de competencias comunicativas, y partiendo de las características relacionadas con la implementación del programa de estudios previamente expuestas, se elaboraron cédulas de observación, las cuales se utilizaron en el cien por ciento de las sesiones; se obtuvo una muestra de los productos elaborados por los alumnos en el marco de los proyectos didácticos, mismos que fueron analizados en conformidad con instrumentos elaborados por la investigadora, mediante los cuales se revisó la congruencia y concordancia entre la planeación, el desarrollo y el seguimiento de los propósitos por bimestre, prácticas sociales del lenguaje, uso de materiales y logro de aprendizajes esperados. De manera complementaria, se elaboraron dos cuestionarios aplicados a los alumnos a la mitad y al término del trabajo de campo, para recuperar sus impresiones sobre su percepción del aprendizaje de español, el trabajo en clase y extraclase sobre esta asignatura, la utilidad del trabajo de los contenidos, su percepción sobre el manejo del tiempo en la clase, las estrategias didácticas implementadas por el maestro, entre otras. De igual manera, se elaboró un cuestionario para el maestro, aplicado a la mitad y al término del trabajo de campo, para determinar sus

percepciones sobre el trabajo de los alumnos, el diseño curricular, la planeación de estrategias didácticas y su evaluación.

Con base en la aplicación de estos instrumentos, al término del trabajo de campo se determinaron ciertas prácticas y comportamientos en el docente que obstaculizan el logro de los propósitos previstos desde el diseño curricular y que dan cuenta de problemas que inciden o incidirán en la formación de los alumnos y su desarrollo de competencias comunicativas. A continuación se presentan algunos indicios o referentes que respaldan las afirmaciones previamente mencionadas:

Hallazgos en la práctica docente, derivados del análisis:

- Conforme a la cédula personal del docente –proporcionada por el centro escolar–, se prevé que el maestro carece de un perfil docente acorde con la asignatura a impartir y falta de conocimiento del objeto de estudio, aspectos que fueron evidentes desde el desarrollo de las sesiones y dejaron de manifiesto que no tiene conocimiento de didáctica sobre lengua materna; no se evidencia como un lector y escritor de textos, ni promueve, desde las prácticas docentes, el desarrollo de competencias comunicativas.
- Existe falta de planeación de las clases por parte del maestro, acorde con los propósitos comunicativos de las prácticas sociales del lenguaje previstas en el programa de estudios. Su trabajo se ciñe al uso del libro de texto y no promueve la lectura ni la producción de textos escritos u orales.
- Conforme a la revisión de la planeación de clase, los productos elaborados por los alumnos y el seguimiento de las clases, se determinó que la evaluación estuvo centrada en el docente; no se fomentaron, al interior de los proyectos didácticos, procesos de revisión, corrección, comparación ni evaluación.
- El maestro no participó en la mayoría de las sesiones observadas como lector y escritor.
- El maestro presentó inconsistencias en la recuperación de experiencias inmediatas y conocimientos previos de los alumnos.
- Hallazgos en el contexto escolar, derivados del análisis:
- No se promovió un trabajo colaborativo de planeación, desarrollo, revisión y difusión de textos.
- No hubo acercamiento, ni trabajo, con textos auténticos en el contexto escolar. Por el contrario, el único material de referencia en el aula fue el libro de texto.

- Los contenidos previstos desde la reflexión lingüística se plantearon de manera desarticulada de las prácticas sociales del lenguaje.
- El manejo de acervos y de las TIC es pretextual y ajeno al tratamiento del objeto de estudio.
- El trabajo en equipos de alumnos o pares fue desvalorizado por el docente; no se observó construcción del conocimiento desde un trabajo integral.
- Las prácticas y experiencias de los alumnos, como lectores y escritores en el contexto extraescolar, no intervienen en el proceso de aprendizaje que se lleva a cabo en el aula.
- Durante el año escolar se presentó deserción, ausentismo y falta de interés por parte de los alumnos para asistir a las clases de español.
- Gran presencia de distractores escolares en el contexto cotidiano –durante las sesiones observadas–: fiestas escolares, conmemoración de días festivos, ausencia del docente, entrega de boletas, aplicación del Taller General de Actualización del Docente, entre otras.
- Aunque se anuncia un trabajo de prácticas sociales del lenguaje, no hay una organización del tiempo escolar acorde con la organización del trabajo por proyectos y no hay evidencias de un trabajo de actividades permanentes.
- El tipo de productos elaborados por los alumnos –ya sean textos orales o escritos– mantienen un carácter escolar y carecen de socialización.
- Desinterés total de los alumnos para participar desde prácticas escolares en la producción y comprensión de textos.

Conclusiones del análisis

A tres años de su aplicación en las aulas, el diseño curricular previamente descrito no se ha consolidado desde la praxis de los docentes; sus bondades y ventajas son muchas. Sin embargo, el hermetismo de los docentes por transformar sus prácticas de enseñanza y modificar su rol frente a los alumnos ha significado un reto difícil de superar, pues mucho de ello se debe a la falta de comprensión de los enfoques didácticos y del mismo objeto de estudio de las asignaturas que imparten. Por otro lado, la situación de la infraestructura (principalmente en lo relacionado con las TIC) es deficiente, un tanto atrasada y, en la mayoría de los casos, por intentar responder a las políticas educativas se cae en simulaciones.

La sobrepoblación en las aulas del turno matutino, que normalmente excede a treinta alumnos por salón, el desinterés por la población del turno vespertino, el bajo perfil de los maestros que ingresan al servicio, la poca actualización de los docentes frente a grupo y la saturación de mecanismos administrativos relacionados con la evaluación de las competencias (que aluden en mayor medida a preparar a los alumnos para las pruebas estandarizadas), influyen en el bajo rendimiento de los alumnos, rezago educativo, deserción y la eficiencia terminal.

La operación de programas “supuestamente” de apoyo al desarrollo de competencias comunicativas como el Programa Nacional de Lectura –implementado en el 2001–, la casi inexistente relación de los docentes con el trabajo de las otras asignaturas, el manejo del libro de texto (que aún está en proceso de evaluación desde el nuevo programa de estudios) como único recurso didáctico, la falta de planeación de clase y el escaso fortalecimiento de procesos relacionados con la producción de textos desde los borradores de los alumnos y sus versiones finales, dan cuenta de múltiples problemas en los maestros, que rebasan la naturaleza y el contenido del diseño curricular.

El desarrollo de competencias comunicativas, previsto desde programas de estudio de diversos países y considerado en el contexto teórico más que como una innovación como una necesidad, es un referente común, se asume como tal, pero ¿es difícil llevarlo al aula?, ¿cuáles son esas razones?, ¿está México imposibilitado para cumplir ese marco?, y más aún, ¿se cuenta con las herramientas para formar docentes a partir de estas propuestas? Después de su implementación, ¿quién gestiona y revisa el logro de los perfiles de egreso, de los aprendizajes esperados y el cumplimiento de propósitos?

La propuesta de redefinición de diseños curriculares y de la propia RIEB, ha dado cuenta de experiencias exitosas; sin embargo, y contemplando una realidad como la mexicana y considerando el centralismo del sistema educativo mexicano –con sus complicaciones y peculiaridades–, el cumplimiento efectivo de la propuesta resulta más que un reto, una tarea difícil de cumplir. Es indispensable continuar con una formación docente que considere un seguimiento y acompañamiento desde el aula y en conformidad con contextos específicos, fortalecer el papel de jefes de enseñanza para resolver dudas de los docentes y proponer estrategias didácticas acordes con sus situaciones de aula, es decir; abandonar su papel como administradores y redireccionarlo hacia lo didáctico, así como fomentar el uso de materiales diversos y auténticos, y continuar con las acciones de evaluación, dejando a un lado la simulación de su práctica y uso.

Lista de referencias

- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. España: Graó.
- Cassany, D. (2001). *La cocina de la escritura*. México: Paidós, Secretaría de Educación Pública.
- Chomsky, N. (1965 [1970]). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Colomer, T. (2001). *Andar entre libros*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Díaz, C., García, L., Lepe, E., Quinteros, G., & Zamudio, C. (2006). *Antología. Primer taller de Actualización sobre los Programas de estudio 2006*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Díaz-Corrales, J. (2002). El Marco común europeo de referencia: una herramienta transversal, multicultural y modular para un cambio de paradigma. En Salaberri, S. (Coord.). *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar* (pp. 49-60). Madrid: MECD-ISFP.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Siglo XXI.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride & J. Holmes, *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Lomas, C., & Osoro, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C., Osoro, A., & Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Lyons, J. (1969). *Introduction to theoretical linguistics*. Cambridge University Press.
- Perrenoud, P. (2000). *Competencias para la vida*. Barcelona: Alianza.
- Perrenoud, P. (2006). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Alianza.
- Presidencia de la República. (2001). *Plan nacional de desarrollo 2001-2006*. México: Autor.
- Schachter, M., & López, M. (2008). Competencias comunicativas e interculturales. *Revista Complutense de Educación*, 19, 369-383.
- Secretaría de Educación Pública. ([SEP], 2006a). *Plan de estudios 2009*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. ([SEP], 2006b). *Programa de estudios para la enseñanza de español en educación secundaria 2006*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. ([SEP], 2006c). *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Español*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. ([SEP], 2009). *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares*. México: Autor. Recuperado el 1 de junio de 2010, de <http://www.enlace.sep.gob.mx/gr/>.

- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Subsecretaría de Educación Básica. (2006). *Reforma Integral de Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 10 de junio de 2010, de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/>.