

ANÁLISIS DE LA ASIGNATURA LENGUA MATERNA Y LITERATURA. ESPAÑOL EN LA PROPUESTA CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA 2016

BLANCA ARACELI RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ
COORDINADORA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ

AMANDA CANO RUIZ
BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL VERACRUZANA "ENRIQUE C. RÉBSAMEN"

KARINA HESS ZIMMERMANN
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

MARÍA GUADALUPE VEYTIA BUCHELI
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

TEMÁTICA GENERAL: CURRÍCULUM

RESUMEN GENERAL DEL SIMPOSIO

El simposio conjunta los puntos de vista de cuatro especialistas en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua para analizar la viabilidad teórica y metodológica de la asignatura Lengua materna y literatura. Español contenida en la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016. Para ello se plantean tres ejes de análisis: 1) las demandas hacia la formación docente (inicial y continua) que emanan de la propuesta para la enseñanza del español, 2) el trabajo con la reflexión sobre el lenguaje en tanto tema transversal del currículum y 3) la relevancia de las habilidades digitales en los planteamientos didácticos de la asignatura.

En el desarrollo de los ejes, las ponentes analizan el contenido de la asignatura a través de referentes teóricos serios y actuales y por medio de comparaciones con aspectos específicos del Plan de Estudios 2011 en tanto antecedente todavía vigente del Modelo Educativo 2016. Esto se enriquece con sus experiencias prácticas como docentes en alguno de los niveles de la educación básica.

En conjunto los trabajos se ocupan de dos cuestionamientos ¿cómo supone la Propuesta que los docentes abordarán la enseñanza del español? y ¿con qué herramientas deberían contar los profesores frente a grupo para cumplir con lo estipulado en el discurso curricular oficial? Las respuestas permiten contribuir en la discusión de un tema todavía pendiente en la agenda político-educativa de México: la enseñanza del español en la educación básica.

Palabras clave: cambio curricular, enseñanza del español, didáctica de la lengua, formación docente.

Semblanza de los participantes en el simposio

COORDINADORA. BLANCA ARACELI RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ

Licenciada en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, Maestra en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el DIE-CINVESTAV, Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y Candidata a Investigadora Nacional en el SNI. Es profesora-investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Se ha desempeñado como docente de educación básica y superior. Tiene publicaciones especializadas y de divulgación sobre el análisis de los procesos de producción textual y la didáctica del español y la escritura académica.

AMANDA CANO RUIZ

Licenciada en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen. Maestra en Educación y Doctora en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. Miembro del SNI (Candidata). Se ha desempeñado como docente de educación básica y superior. Ha desarrollado investigaciones en contextos rurales e indígenas relacionados con los usos y apropiaciones de la lengua escrita y las TIC. Autora de ponencias, artículos científicos y de divulgación relacionados con la didáctica de las lenguas y la incorporación de TIC en la enseñanza del español. Actualmente es académica de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”.

KARINA HESS ZIMMERMANN

Licenciada en Educación Especial por la Universidad de las Américas y cuenta con una maestría y doctorado en Lingüística por El Colegio de México. Es profesora-investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (Nivel I). Tiene publicaciones especializadas en las áreas de desarrollo lingüístico tardío, lenguaje y educación, lenguaje y cultura escrita, y reflexión metalingüística. Además, ha sido maestra de español a nivel secundaria durante los últimos 15 años.



MARÍA GUADALUPE VEYTIA BUCHELI

Posdoctorado en Innovación Pedagógica, Doctora en Gestión Educativa, Maestra en Educación, Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje, Licenciada en Educación. Actualmente es Profesor Investigador de Tiempo en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). Tiene experiencia docente en Educación Básica, Media Superior, Superior y Posgrado. Ha participado como ponente en congresos a nivel nacional e internacional, cuenta con publicaciones en las temáticas de formación docente, competencias investigativas y empleo de TIC. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1, y colabora activamente en redes de investigación nacionales e internacionales.



TEXTOS DEL SIMPOSIO

LA PROPUESTA CURRICULAR 2016 Y LAS DEMANDAS DE FORMACIÓN DOCENTE: EL CASO DEL ESPAÑOL

Introducción

La Educación Básica (EB) en México se encuentra en un vertiginoso proceso de cambio curricular desde 2003 a la fecha. Hemos observado que la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha generado nuevos planes de estudio de manera progresiva para impulsar una Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). De esta manera inicia con un nuevo plan de estudios para la educación preescolar en 2004, secundaria en 2006 y primaria entre 2009-2011. De ellos se han derivado diversos materiales curriculares, entre ellos libros de texto para los alumnos y guías de apoyo para el docente.

En 2011 se da a conocer el *Acuerdo Número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica* (SEP, 2011a) y *Plan de Estudios para la Educación Básica* (SEP, 2011b), lo que da lugar a un proceso de actualización de los libros de texto (en donde está pendiente lo que corresponde a la secundaria en su modalidad de telesecundaria).

Es en 2015 que la SEP, a través de su titular, declara estar en proceso de construcción de un modelo educativo que defina el tipo de ciudadano al que aspira nuestro país, se habla de un nuevo perfil de egreso del estudiante de Educación Básica (EB) y formas de trabajo innovadoras de los profesores basadas en los aportes de la ciencia. Es en julio de 2016 que se da a conocer el *Modelo Educativo 2016* (SEP, 2016a) y la *Propuesta Curricular en la Educación Básica y Media Superior* (SEP, 2016b). Estos documentos fueron sometidos por algunos meses a consulta pública con fines de generar una versión final que se oficialice en las escuelas. Conocimos en marzo de 2017 la versión definitiva del *Nuevo Modelo Educativo*, y está pendiente la difusión de los ajustes realizados a la propuesta curricular.

Como se puede observar se ha transitado por diversas propuestas curriculares en un breve lapso de tiempo, en especial si consideramos los años que estuvieron vigentes los planes de estudio 1993 para la EB. Se han planteado nuevas formas de trabajo para los profesores, organización curricular de las asignaturas, tiempos destinados a la enseñanza, incorporación de las tecnologías, etc.

En este trabajo nos interesa situarnos en lo concerniente a las modificaciones que presenta la asignatura de español a partir de lo que del documento titulado *Propuesta Curricular en la Educación Básica y Media Superior*, en donde se le denomina como Lengua materna y literatura. Español, así como algunas de sus implicaciones en la formación docente. Sabemos que se trata de una asignatura nodal de la formación de los estudiantes de EB al ser objeto y medio de aprendizaje.

Consideramos que el logro de lo propuesto por cualquier currículo está relacionado con los agentes que lo desarrollan. En este caso su puesta en práctica requiere de una serie de rasgos en el desempeño docente. En este sentido es importante realizar un análisis que permita identificar cuál sería la preparación profesional que demanda el currículum formal o prescrito (Gimeno, 2010).

Recuperamos la propuesta de Vaca, Aguilar, Gutiérrez, Cano y Bustamante (2015), quienes especifican que un análisis curricular serio abarcaría las siguientes dimensiones:

- El del currículo general con sus grandes directrices: sus propósitos generales, sus orientaciones didácticas y sus conceptos fundamentales.
- El del currículo específico para cada período y grado, sus relaciones y coherencia así como las sugerencias específicas generadas para que sea llevado al aula por los maestros. En este nivel se incluiría también el análisis de los materiales generados para los niños, es decir, el de los libros de texto gratuitos mexicanos.
- Finalmente, se requeriría analizar el “currículo-en-acto”, es decir, su puesta en práctica con los niños y estudiantes en las aulas, tal como éste es interpretado y ejecutado por los maestros (p.136).

Por el nivel de desarrollo de la reforma curricular en curso, nos centraremos en la primera dimensión de la que hablan los autores. Nos preguntamos: ¿qué semejanzas y diferencias se identifican entre los Programas de Estudio 2011 para la EB y la Propuesta Curricular 2016 en lo relativo a la asignatura de español?, ¿qué demandas hacia la formación docente se advierten en el currículum formal de la Educación Básica para la asignatura de Español?

Nos proponemos como objetivos:

- Identificar los cambios y continuidades entre los Programas de Español 2011 y la Nueva propuesta Curricular 2016 para la Educación Obligatoria.
- Reconocer algunos rasgos del perfil docente requerido para la enseñanza del español en la Educación Básica a partir de lo planteado en la última reforma curricular para este nivel educativo en México.

En el caso de la RIEB 2011, seleccionamos solo una pequeña muestra de aquellos materiales que consideramos contienen la información más completa para dar respuesta a las preguntas planteadas: *Programas de Estudio 2011, Guía para la Educadora, Educación Básica, Preescolar; Programas de Estudio 2011, Guía para el Maestro, Primaria, Sexto Grado; Programas de Estudio 2011, Guía para el Maestro, Secundaria, Español*. En lo concerniente al Nuevo Modelo Educativo nos hemos centrado en la Propuesta Curricular, pues es en ella donde se detallan aspectos particulares relativos a los diversos campos formativos y asignaturas que lo integran.

Los Programas 2011 y la Nueva Propuesta curricular 2016

Continuidades

Identificamos que la asignatura de español presenta diversas continuidades con relación al currículum formal anterior en su estructura general. Sigue perteneciendo a un “campo formativo” denominado “Lenguaje y comunicación” en donde convive con otras relativas al área de lenguas. Están presentes las prácticas sociales de lenguaje como parte central del currículum, éstas continúan agrupándose en tres ámbitos, que ahora se llaman ejes: estudio, literatura y participación social. Aparentemente se adiciona un cuarto ámbito (o eje) pero al revisarlo nos daremos cuenta que es transversal y por ello no hay un grupo de prácticas que se circunscriban a él, es decir debería estar presente en todas.

Diferencias

La primera diferencia es quizá la más notoria y por tanto fácil de advertir: la denominación de la asignatura, pasa de “Español” (en primaria y secundaria) a añadirsele *Lengua materna y literatura*. Al respecto actualmente hay todo un debate internacional sobre el concepto de lengua materna. Joaquim Dolz, estudioso internacional del campo de la didáctica de las lenguas nos advierte:

Si la expresión lengua materna ha permanecido durante mucho tiempo como algo evidente, el contexto escolar actual, intercultural y plurilingüe, condujo a sustituirlo por otros términos que integran distintas situaciones lingüísticas posibles (Dabène, 1994; Simard, 1997). En el contexto familiar, el término lengua materna se refiere a la primera lengua que el niño adquiere de manera espontánea en su medio familiar. El término tiende cada vez más a desaparecer puesto que al representar la lengua de la madre, la niñera, la que se habla en la casa, o la del lugar de origen (Urbano, 1982), pierde todo su sentido en un contexto plurilingüe (Dolz, 2000). En su lugar, se utiliza el término primera lengua que no se relaciona solamente al aprendizaje de la lengua por el niño con la madre, sino que se aplica a toda situación. Este concepto también remite a la primera lengua desde el punto de vista social, es decir, aquella lengua compartida por el grupo de individuos que forman una comunidad. Primera lengua puede utilizarse desde una dimensión plural como es el caso del plurilingüismo en familias mixtas (padre anglófono y madre hispanófono), o también en el caso de territorios plurilingües (Suiza, España, lenguas precolombinas en América Latina). A tal efecto, se asocia la idea de identidad nacional, y, a menudo, se reconoce una o varias lenguas como oficiales por el Estado (Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009, p. 127).

México es uno de los países con mayor diversidad lingüística, una importante cantidad de sus habitantes crecen en un contexto de plurilingüismo, nos preguntamos ¿por qué no hablar de español como primera lengua?, ¿por qué usar una denominación ya superada en muchos países? Podríamos pensar que sólo son aspectos de forma, pero advertimos que encierran un trasfondo conceptual y teórico.

La flexibilidad curricular es otra de las novedades del nuevo modelo, se habla de que esta asignatura se encuentra dentro de los “Aprendizajes clave” y la escuela podrá definir si profundiza en sus contenidos dentro del margen que tiene en la llamada “autonomía curricular”.

Sale de esta asignatura todo lo relativo a “las competencias”, o al menos no aparece como término central asociado a las prácticas sociales de lenguaje. Aspecto relevante de analizar en función de todas las confusiones que ha llevado adoptar un “enfoque” carente de una base científica sólida (Vaca, et al., 2015).

Otra de las novedades, de orden conceptual y teórico, es reconocer al lenguaje como una actividad dentro de un “sistema de prácticas letradas”. Sabemos todo lo que ha conllevado el concebir a la lectura y escritura como un conjunto de habilidades que, como diría Vaca (2008) son posibles de ser aisladas de la situación comunicativa, del tema y del contexto del que se trate. Este giro es importante en función de reconocer la actividad situada que implica leer y escribir, se rebasa el concebirla como una “cualidad psicológica descontextualizada” atribuible sólo al sujeto que la tiene o no de manera dicotómica. Como lo expresa Vaca (2008) respecto al concepto de lectura:

La lectura es siempre un acto inmerso en un contexto cognitivo y social, y su uso se desenvuelve siempre en un contexto interactivo particular, con una definición de objetivos particulares, con una representación individual de la tarea planteada y de acuerdo con una heurística particular, que dependerá de la actualización que en ese momento logre el lector de sus esquemas de acción y de conocimiento (p. 84)

Otro de los aspectos que se ajustó es el relativo a la transposición didáctica de prácticas letradas como contenido educativo. Identificamos que en los planes de estudio actuales para la educación básica eran vistas como medio de enseñanza, en la nueva propuesta curricular se advierte que constituyen el contenido central de la asignatura. De entrada reconocemos que hablar de procesos de apropiación de estas prácticas sociales en las escuela es bastante complejo, se trata de un campo nuevo, poco claro, o en palabras de Emilia Ferreiro encierra problemas teóricos importantes, ella cuestiona cuál es la ciencia que se ocupa de la conceptualización de las prácticas de lectura y escritura. Delia Lerner (2001) también lo advierte cuando expresa que las prácticas deben ser objeto de estudio desde una abordaje histórico y sociológico, por el momento se recurre más a análisis de tipo intuitivos y no tan rigurosos que sería lo deseable.

La propuesta curricular menciona que se seleccionaron “prácticas socialmente relevantes”. Al revisarlas encontramos por ejemplo: escribir cartas formales, elaborar antologías de poemas, elaborar circulares, elaborar artículos de opinión, monografías, etc. Al respecto nos preguntamos: ¿éstas son las prácticas a las que aspiramos se apropien los estudiantes?, ¿es factible y viable su abordaje en las aulas mexicanas?, ¿son usuarios de este tipo de textos nuestros profesores?

Las prácticas letradas de referencia son propias de ciertos grupos o comunidades que no son precisamente en las que están inmersos y en donde se desenvuelven la mayoría de los estudiantes

de nuestro país, incluso deja de cobrar sentido denominarlas como “sociales de lenguaje” pues no están presentes en grandes sectores de la población mexicana. Hablamos de una literacidad dominante, que tiene una base cultural que busca promoverse a través de la escuela (Barton y Hamilton 2004).

No se trata de lo que el currículum formal supone “traer a la escuela los usos sociales de la lengua escrita” y así capitalizar las prácticas, porque los estudiantes de nuestro país están distantes de ellas; se desenvuelven en un contexto social muy diferente. A la escuela se le exige crear la práctica (analizar sus usos, crear una situación comunicativa, darle un contexto) y a la vez profundizar en diversos conocimientos lingüísticos.

Por otro lado llama la atención que la propuesta curricular integra por primera vez una tabla de secuenciación y gradualidad de las prácticas sociales de lenguaje (por eje y tema) para toda la educación básica. Aunque se usaron diferentes criterios para organizarlas en cada nivel educativo: para el caso de preescolar se presenta un grupo de prácticas para todo el nivel, en primaria se agrupan por ciclo (tres) y en el caso de secundaria por grado escolar. Sin que sepamos a qué obedece este criterio de agrupamiento.

Es complejo comprender la forma en que organiza la información la tabla de contenidos de la asignatura. Están presentes los ejes de los cuales ya hemos hecho mención pero también una serie de temas de diversas escalas y aspectos de la lengua. Incluso algunos de estos temas refieren un tipo de texto o de un grupo de textos. La propia denominación de las prácticas es asistemática como en los programas anteriores (Vaca, et, al, 2015). Preocupa que lo relativo a la reflexión sobre la lengua no figure en la dosificación, dándole un lugar secundario.

Se advierte énfasis en los contenidos pero ausencia de teoría y menos metodología para su abordaje áulico. Es cierto se habla de la psicología constructivista, la psicolingüística y la sociolingüística, pero como sabemos una cosa es el “saber sabio” que ellas nos aportan y otra es su traducción en un saber enseñar y su vinculación con las prácticas letradas (de referencia), trabajo específico de los didactas y no de los docentes.

Formación docente

Didáctica de lengua

Partimos de reconocer que un currículum basado en prácticas letradas y el dominio de una variada tipología textual demanda el conocimiento profundo en didáctica de la lengua escrita. Esta disciplina emergente estudia todo lo relacionado con la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas “y las complejas relaciones entre los tres polos del triángulo didáctico: profesor, alumno y la lengua o las lenguas enseñadas” (Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009, p. 118). No se trata de que esté claro solo qué enseñar sino: ¿cómo?, ¿por qué? y con miras a ¿qué resultado?

En otros países como Suiza y España se recupera la enseñanza con base en prácticas letradas, sin embargo hay varios factores diferentes: el objeto de enseñanza no son las prácticas en

sí mismas sino géneros discursivos específicos y en ellos una tipología textual por abordar. Se trabaja por secuencias didácticas probadas por investigadores en colaboración con docentes, mismas que llevan a la identificación de los errores de los estudiantes con un valor didáctico y detonan finos procesos de lectura y escritura a lo largo de varias semanas.

¿Qué pasa con los docentes mexicanos de educación básica? ¿Poseen las herramientas necesarias para desarrollar un currículum como este, basado en prácticas asociadas a una diversidad textual de la que muchos no son usuarios? Es requisito indispensable involucrar al docente en formación y en servicio a nuevas formas de enseñanza de esta asignatura. Para muchos profesores, desde los programas anteriores (2006 de secundaria por ejemplo), no quedaban claras las implicaciones de trabajar con prácticas letradas y menos su combinación con los proyectos didácticos (Cano, 2014).

Los profesores de EB, en esta asignatura, deben contar con conocimientos sobre: gramática, léxico, ortografía, expresión oral y escrita, lectura, literatura, los discursos en toda su diversidad. Además está lo relativo a las dimensiones culturales inherentes al análisis textual (Dolz, et al., 2009), lo que nos lleva a profundizar en los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) que es la corriente teórica que fundamenta las prácticas letradas y que ahora se retoman como objeto de enseñanza. Como se puede observar, hablamos de un conjunto de dominios relacionados con la lengua que nos llevan a procesos de formación y no sólo de actualización docente.

Reflexiones finales

Los Programas de Estudio 2011 para la EB y la Propuesta Curricular 2016 presentan una estructura curricular bastante similar en lo relativo a la asignatura de español, lo que nos lleva a plantearnos si en realidad se trata de un Nuevo Modelo Educativo o simplemente de una actualización del plan de estudios vigente.

Las principales diferencias que reconocimos se encuentran en situar las prácticas sociales de lenguaje ya no como medio sino como objeto de enseñanza, este cambio no es menor pues nos sitúa en el terreno de la antropología de la lengua, campo en proceso de construcción y del que aún falta mucho por hacer en el terreno didáctico.

Consideramos que el enorme reto para desarrollar esta asignatura es la creación de situaciones de aprendizaje que permitan poner en juego los saberes que poseen los estudiantes de EB y a su vez ampliar sus horizontes de conocimiento. Esto nos lleva a pensar en la necesidad de definir con claridad estas situaciones desde el currículum formal apoyados en una didáctica específica, y en una formación docente pertinente.

Se trata de un proyecto curricular ambicioso si pensamos en que demanda profesores con amplios conocimientos en diversos aspectos vinculados con la lengua escrita, además de los usos sociales que de ella se hacen en diversas comunidades de práctica.

Desde las Escuelas Normales es central promover el análisis de todos estos ajustes en la asignatura en la EB, y definir con claridad no sólo la preparación profesional que los docentes en formación requieren, también el perfil del formador de formadores que demanda. Nuestra experiencia en el desarrollo de espacios curriculares vinculados al campo formativo de Lenguaje y comunicación de la EB presentes en el Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar en dos Escuelas Normales, nos ha permitido reconocer importantes áreas de oportunidad de los propios docentes que imparten estos cursos, lo que provoca que se desvirtúen el saber que se pretende enseñar.

Finalmente consideramos que el mayor riesgo con esta propuesta es que en el aulas de EB las prácticas sociales de lenguaje queden simplificadas o reducidas, como sucede actualmente, se pasa de producir un texto a otro sin mayor reflexión sobre la lengua (Cano, 2014). Si no hay bases sólidas en una didáctica específica, el currículum se interpreta de esta manera “ahora el proyecto del debate”, “ahora el de los poemas”.

Referencias

- Barton, D. & Hamilton, M., (2004). La literacidad entendida como práctica. En Zavala, V.; Niño-Murcia, M. y Ames, P. (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp.109-140) Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Cano, A. (2014) *Aprendiendo español en una telesecundaria de contexto popoluca: curriculum-en-acto*. En CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, julio-diciembre, 2014.
- Dolz, J., Gagnon, R., & Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica, lengua y literatura*. Vol. 21, pp.117-141. Recuperado el 24 de octubre de 2013 de: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0909110117A>
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En J. Gimeno (comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp.21-43). Madrid: Morata.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Secretaría de Educación Pública/Fondo de Cultura Económica.
- SEP, (2016a). *Modelo Educativo 2016*. México, SEP.
- _____(2016b). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. Recuperado el 10 de septiembre de 2016.
- _____(2011a), *Acuerdo por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México, SEP.
- _____(2011b), *Plan de Estudios para la Educación Básica*. México, SEP.



Vaca, J. y otros (2015) ¿Qué demonios son las competencias?: aportaciones del constructivismo clásico y contemporáneo. Disponible en <http://www.uv.mx/bdie/files/2014/08/Libro-Competencias.pdf> (pp. 1-44).

Vaca, (2008). Leer. Biblioteca Digital de Investigación Educativa, Vol 3. Recuperado el 1 de diciembre de 2012 en www.uv.mx/bdie

LA REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE Y LOS TEXTOS EN LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL

Introducción

Diversos estudios psicolingüísticos señalan que durante las primeras etapas de adquisición del lenguaje éste es utilizado primordialmente con fines comunicativos y que se adquiere gracias a la interacción social. Más tarde, durante los años escolares e incluso muy avanzada la adolescencia los individuos empiezan a encontrar el placer en el lenguaje, en sus alcances infinitos y en las posibilidades que éste les ofrece tanto como medio de comunicación como para emplearlo como factor de construcción de conocimiento. Uno de los cambios importantes que se da en el lenguaje durante los años escolares es el desarrollo de la capacidad para reflexionar sobre el lenguaje mismo, es decir, para pensar sobre las palabras, las expresiones lingüísticas, los significados (Gombert, 1992; Hess, 2010, 2011a, 2011b; Nippold, 2004, 2007). Durante esta etapa, el lenguaje deja de ser una mera herramienta de comunicación para convertirse además en objeto de evaluación y análisis (Cazden, 1976; Chaney, 1994). Por tanto, con la inserción de los niños a la escuela, el lenguaje da un giro y comienza a ser utilizado, además de para comunicar, como una herramienta del pensamiento: se usa para aprender, para jugar, para persuadir y para reflexionar sobre el lenguaje mismo (Barriga, 2002; Berman, 2004; Crystal, 1996; Hess, 2010; Nippold, 2007).

De acuerdo con diversos autores, uno de los aspectos más importantes que interviene en el desarrollo lingüístico tardío es justamente la capacidad para reflexionar sobre el lenguaje (Cazden, 1976; Hess, 2010; 2011a; 2011b; Nippold, 2004), aspecto al que se le ha denominado *reflexión metalingüística*. Tunmer & Bowey (1984) definen la reflexión metalingüística como aquella reflexión y manipulación de las características estructurales del lenguaje, así como el control mental de los mecanismos implicados en el procesamiento lingüístico. Gombert (1992), por su parte, la define como la habilidad consciente que posee el individuo para conocer, pensar y manipular el lenguaje y la actividad lingüística tanto de otro hablante como la propia. Para poder reflexionar sobre el lenguaje mismo, es necesario aislarlo de la situación comunicativa donde aparece, es decir, separar las palabras del contenido comunicativo que conllevan, con la finalidad de analizarlas como un objeto en sí (Hess, 2010). Se trata en todo caso de un proceso intencional en el que el individuo monitorea conscientemente su pensamiento con la finalidad de reflexionar sobre el lenguaje mismo (Gombert, 1992).

De acuerdo con diversos estudios, el desarrollo de la reflexión metalingüística se debe tanto a factores internos como externos. Sabemos que durante la infancia tardía se da un crecimiento cognitivo que llevará al individuo hacia la posibilidad de reflexionar cada vez más sobre el pensamiento

y el lenguaje (Gombert, 1992; Hess, 2010; Nippold, 2004; Smith-Cairns, 1996; Tolchinsky, 2004). A la vez, también sabemos que hay factores externos que llevan al niño y adolescente a reflexionar sobre las palabras y expresiones lingüísticas. Ciertos tipos de interacciones sociales como los juegos lingüísticos, el acceso a la lengua escrita y las discusiones en torno a los diferentes elementos del sistema lingüístico en la escuela conducirán a los niños a desarrollar habilidades que les permitan reflexionar cada vez más sobre su lenguaje (Barriga, 2002; Gombert, 1992; Hess, 2010, 2011b; Nippold, 2004).

Conforme el niño avanza en la escuela incrementa poco a poco su capacidad para alejarse del lenguaje y analizarlo como algo externo (Gombert, 1992; Hess, 2010; Pence & Justice, 2008). En etapas iniciales, el niño de edad preescolar puede reflexionar sobre el lenguaje, pero todavía se centra en su significado funcional (pensamiento epilingüístico). Posteriormente, durante los años escolares, aprende a separar la forma del contenido lingüístico y a analizar cada uno de manera aislada, lo que le permite reflexionar sobre la forma independientemente del significado. Es decir, en este momento puede alejarse lo necesario del lenguaje, observarlo desde afuera y analizarlo. Así, aparece la capacidad para reflexionar de manera consciente sobre las palabras (pensamiento metalingüístico). Por último, alrededor de los 12 años, el niño integrará su análisis metalingüístico, lo que le permitirá reflexionar sobre el lenguaje como un todo formado por contenido, forma y función (Hess, 2010; 2011a; 2011b). Además, podrá monitorear y planear deliberadamente su procesamiento metalingüístico con la finalidad de analizar de manera consciente su comprensión y producción del lenguaje (Gombert, 1992).

Dado que la reflexión metalingüística se da en todos los niveles del lenguaje (fonología, morfología, semántica, sintaxis, discurso, pragmática) (Gombert, 1992; Hess, 2010), se trata de una habilidad que incide en el desarrollo del sistema lingüístico en general. De acuerdo con Ravid (2011), el desarrollo lingüístico tardío se da en gran medida porque durante los años escolares “surgen nuevos modos que son mejores, más rápidos, más eficientes y más explícitos para representar el lenguaje, para pensar sobre él y para acceder a sus estructuras y funciones” (p. 3, la traducción es mía). En este sentido, la reflexión sobre el lenguaje se convierte en un catalizador para el desarrollo de las capacidades lingüísticas generales del individuo. Cuando separamos las palabras de su función comunicativa en un acto de reflexión metalingüística pensamos sobre ellas, sobre su función, sobre cómo están organizadas, cómo se escriben, cómo se deben usar para crear un efecto sobre alguien, así como sobre la manera en que otros las organizan para crear un efecto en nosotros. Cuando analizamos las palabras adquirimos estrategias para comunicarnos más efectivamente tanto en la oralidad como en la escritura, somos capaces de ver que las palabras son herramientas para conocer el mundo y, por tanto, podemos ver la comunicación lingüística desde una perspectiva crítica.

Surge en este momento la siguiente pregunta: ¿dónde aprendemos a reflexionar sobre las palabras? Sabemos que existen algunos pocos hogares privilegiados en donde los padres e hijos

tienen discusiones en torno al lenguaje. En otros casos existen experiencias sociales que nos llevan a reflexionar sobre las palabras, como cuando nos enfrentamos a chistes, refranes, alburas, entre otros. No obstante lo anterior, diversas investigaciones ponen de manifiesto que uno de los medios más importantes para el desarrollo de la reflexión metalingüística es el ingreso de los niños a la escuela (al respecto véanse Barriga, 2002; Gombert, 1992; Hess, 2014; Hess, en prensa, entre otros). En la escuela los niños se enfrentan a un nuevo sistema de representación lingüística, la lengua escrita, que ya involucra en sí una reflexión sobre el lenguaje (Hess, 2010). Por otro lado, en la escuela los niños empiezan a experimentar nuevos contextos comunicativos que involucran pensar sobre la lengua, entre los que destacan las discusiones en torno a los textos, así como la reflexión sobre los significados, la gramática y la literatura. En este sentido la escuela representa un pilar esencial para el desarrollo de la reflexión metalingüística del niño y, por tanto, para su desarrollo lingüístico.

Partiendo de los supuestos de que 1) la reflexión metalingüística sobre la lengua propicia el desarrollo lingüístico y 2) que la escuela juega un papel fundamental en el desarrollo de la capacidad metalingüística, se esperaría que los programas de estudio de lengua incluyeran contenidos y propósitos específicos enfocados al trabajo con la reflexión sobre el lenguaje. El objetivo del presente trabajo será hacer un análisis de la manera en que se incluye el trabajo relacionado con la inclusión del rubro “Reflexión sobre el lenguaje y los textos” en el campo formativo de ‘Lenguaje y comunicación’ de la *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016* (Secretaría de Educación Pública, 2016) con la finalidad de ver si dicha propuesta incluye el trabajo con la reflexión sobre el lenguaje como un aspecto esencial para el desarrollo de la lengua en los estudiantes de Educación Básica de nuestro país.

La Reflexión sobre el Lenguaje en la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016

Antes de entrar en el análisis de la *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016* (Secretaría de Educación Pública, 2016) vale la pena contextualizar brevemente sobre el papel que ha tenido la reflexión metalingüística en los contenidos propuestos para la enseñanza de lengua en nuestro país en los programas anteriores aprobados por la Secretaría de Educación Pública. Por su parte, en el *Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Básica. Primaria* (Secretaría de Educación Pública, 1993a) y el *Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Básica. Secundaria* (Secretaría de Educación Pública, 1993b) se planteaba la reflexión sobre la lengua como uno de los cuatro ejes temáticos -al lado de la lengua hablada, la lengua escrita y la recreación literaria- en torno a los cuales se articulaban los contenidos y las actividades de lengua en el aula. De acuerdo con esta propuesta, cada uno de los ejes contaba con contenidos específicos, por lo que la clase de lengua incluía necesariamente actividades en las que los docentes llevaban a los niños a hacer reflexiones sobre el lenguaje. Posteriormente, en el *Plan de Estudios 2011. Educación Básica* (Secretaría de Educación

Pública, 2011) la reflexión sobre la lengua dejó de ser un eje temático central y se vio más como una vía para desarrollar las habilidades lingüísticas de los alumnos mediante la reflexión sobre las ideas y los textos, siempre en un contexto de prácticas sociales del lenguaje:

A lo largo de la Educación Básica se busca que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a identificar problemas y solucionarlos; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros y formatos; es decir, reflexionar individualmente o en colectivo acerca de ideas y textos. (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 41)

El documento del 2011 además sugería que en el caso de los niños bilingües la reflexión sobre la lengua materna podía llevar a los alumnos hacia un conocimiento sobre otras culturas y una visión más amplia del mundo. Por último, consideraba que “[c]onvertir al lenguaje en un contenido curricular exige que los estudiantes reflexionen sobre su lengua y las regulaciones socioculturales en los usos del lenguaje en contextos de interacción significativos para su aprendizaje” (p. 62). En este sentido, la propuesta planteaba que en la clase de lengua se debía tomar al lenguaje como un objeto de estudio para analizarlo y reflexionar sobre él. Esto quiere decir que bajo este enfoque la reflexión metalingüística se veía como un aspecto importante a trabajar para lograr el desarrollo lingüístico del individuo tanto en el aula como en su vida cotidiana.

Ahora bien, ¿cómo supone la nueva *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016* (Secretaría de Educación Pública, 2016) que los docentes trabajen la reflexión sobre el lenguaje? Con base en lo que se estableció anteriormente, se esperaba que dicha propuesta de enseñanza de lengua estuviera en todo momento acompañada de contenidos, estrategias, instrumentos y una guía para el docente que permitieran enseñar de manera explícita a los estudiantes a reflexionar sobre el lenguaje, como se establecía explícitamente en los planes del 93 y se tomaba en cuenta de una manera más implícita en la propuesta del 2011. Con la finalidad de responder a dicha pregunta se realizó un análisis de la propuesta completa, aunque se enfatizó en el estudio del Campo Formativo de Lenguaje y comunicación. A continuación se profundizará sobre los resultados de dicho análisis.

El documento *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016* (Secretaría de Educación Pública, 2016) propone en los Objetivos Generales del Currículo “formar estudiantes analíticos, críticos, **reflexivos** y capaces de resolver problemas” (Secretaría de Educación Pública, 2016, p. 33, las negritas son mías), así como “[c]entrar la atención en el estudiante para transitar del énfasis en la enseñanza al énfasis en el aprendizaje” (Secretaría de Educación Pública, 2016, p. 33). En este sentido, para la clase de Español se plantea un trabajo menos enfocado en los contenidos de la lengua como asignatura y más como una labor que busca formar habilidades del lenguaje, entre las que, por lo que se vio en los antecedentes, se debería encontrar la reflexión sobre la lengua. Por otro lado, en el documento se establece en el Perfil de Egreso de la Educación Básica la formación de un

estudiante que “[s]e comunica con confianza y eficacia. Utiliza su lengua materna (y el español) para comunicarse con eficacia en distintos contextos con múltiples propósitos e interlocutores” (Secretaría de Educación Pública, 2016, p. 38). Para lograr un estudiante reflexivo que sea capaz de comunicarse en su lengua con confianza y eficacia sabemos que la enseñanza escolar debe necesariamente haber desarrollado en él la capacidad para reflexionar sobre el lenguaje.

¿Cómo, entonces, plantea la Propuesta que se trabaje la reflexión sobre la lengua en el aula? ¿Qué papel juega el docente en su enseñanza? El documento establece que el docente en general debe ser un modelo del aprendizaje. Propone que “[e]l profesor ejecutará las estrategias de aprendizaje identificando en voz alta los procedimientos que realiza y será consciente de la función ‘de andamiaje del pensamiento’ que en ese modelaje cumple el lenguaje” (Secretaría de Educación Pública, 2016, p. 49). Por tanto, el documento efectivamente plantea la necesidad de que los docentes empleen y modelen la reflexión metalingüística para lograr un aprendizaje en sus alumnos.

Sin embargo, uno de los mayores problemas de la propuesta reside en que en ningún momento se define de manera clara cómo debe proceder el profesor para desarrollar la reflexión metalingüística en sus alumnos. No existe ningún propósito, estrategia o herramienta señalada para dicho aspecto. Específicamente en el programa para *Lengua Materna y Literatura. Español* (Secretaría de Educación Pública, 2016, p. 68-69) se incluyen siete propósitos sobre el uso comunicativo del lenguaje pero ni uno solo sobre la reflexión metalingüística. A la vez, en todo el documento se hace una única alusión directa a la reflexión metalingüística: “Es un eje transversal que atraviesa todos los ámbitos y niveles de la Educación Básica. Debe proporcionar instrumentos conceptuales para el análisis del lenguaje y la comprensión. Utilizar el lenguaje para organizar el pensamiento y el discurso” (Secretaría de Educación Pública, 2016, p. 70). Sin embargo, en ninguna parte de la propuesta aparecen las respuestas a las siguientes interrogantes: ¿Qué debe hacer el docente para lograr esto? ¿Cómo debe y puede trabajar la reflexión metalingüística de manera transversal en todos los ámbitos y niveles? ¿Cómo puede proporcionar a sus alumnos los instrumentos conceptuales para el análisis del lenguaje y su comprensión?

De manera adicional, se realizó una búsqueda a estas interrogantes en el apartado de abordaje sobre *Lengua Materna y Literatura* con la finalidad de ver si en la enseñanza para los niños cuya lengua materna no es el español existe una propuesta más clara para la enseñanza de la reflexión metalingüística. En dicho apartado efectivamente se plantea la reflexión metalingüística como contenido curricular para los niños de edad preescolar hasta tercero de primaria: “Reflexionar sobre el desarrollo económico de la comunidad y la relevancia de la lengua originaria en ese contexto, así como del español y el inglés” (Secretaría de Educación Pública, 2016, p. 85). No obstante, la edad para la que se plantea este propósito (entre los 3 y los 8 años) no resulta ser la más adecuada dado que, como se recordará, los resultados de investigaciones sobre el desarrollo de la reflexión

metalingüística en el individuo señalan que esta como tal inicia su desarrollo después de los 6 años y lo continúa hasta muy entrada la adolescencia.

Una revisión adicional sobre el abordaje de la reflexión sobre la lengua en el campo formativo *Lengua Extranjera Inglés* mostró que la reflexión sobre el lenguaje también está considerada como contenido curricular en la propuesta. Se afirma que los alumnos deben “[r]eflexionar sobre la pertinencia de trasladar textos de una lengua a otra” (Secretaría de Educación Pública, 2016, p. 91). Sin embargo, de nueva cuenta no se indica al docente cómo debe proceder para ello, así como qué estrategias tiene que llevar a cabo para que los alumnos reflexionen sobre estos aspectos de su lengua y de la lengua extranjera.

Reflexiones Finales

El análisis realizado de la manera en que se pretende enseñar la reflexión sobre la lengua en la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016 (Secretaría de Educación Pública, 2016) muestra en términos generales que el tema de la reflexión metalingüística es solo mencionado de manera tangencial y superficial y no es considerado como un factor fundamental para el desarrollo del lenguaje y la comunicación en el individuo. Si bien en la propuesta se pretende que todo alumno egresado de la Educación Básica sea analítico, crítico, reflexivo y que domine las habilidades comunicativas, el documento no toma en cuenta la importancia que tiene la enseñanza explícita de la reflexión metalingüística para lograr este perfil de egreso en los estudiantes. En ningún momento se establece de qué manera deben los docentes llevar a cabo la reflexión sobre el lenguaje con sus alumnos, qué aspectos de la reflexión metalingüística deben trabajar en cada grado escolar y qué secuencia deben seguir para lograrlo. Tampoco se propone de qué forma se relacionan los contenidos del programa de Español con la reflexión sobre el lenguaje, así como qué estrategias y herramientas se pueden emplear para desarrollarla en el aula. De manera adicional, en el documento no queda claro cómo se propone la distribución del tiempo semanal para el trabajo con la reflexión sobre la lengua cuando los docentes deben cumplir con un programa ya establecido que se centra en los contenidos y no incluye de manera explícita un tiempo designado para la reflexión. Además, si la reflexión metalingüística no se evalúa dentro de los contenidos de la asignatura, ¿realmente los docentes verán la necesidad de enseñarla? Por último, si se trata de una temática que se trabaja de manera transversal, ¿quién será el responsable realmente de modelarla y enseñarla? Es necesario que una propuesta sobre enseñanza de la lengua en la educación básica tome en cuenta todos estos aspectos con la finalidad de que los docentes cuenten con mayores recursos para enseñar la lengua desde un punto de vista más reflexivo y, por ende, más efectivo.

Referencias Bibliográficas

- Barriga, R. (2002). Estudios sobre habla infantil en los años escolares: un solecito calentote. México: El Colegio de México.
- Berman, R. A. (2004). Between emergence and mastery. The long developmental route of language acquisition. En R. A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 9-34). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Cazden, C. B. (1976). Play with language and meta-linguistic awareness: one dimension of language experience. En J.S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (Eds.), *Play: Its Role in Development and Evolution* (pp. 603-608). Harmondsworth: Penguin.
- Chaney, C. (1994). Language development, metalinguistic awareness, and emergent literacy skills of 3-year-old children in relation to social class. *Applied Psycholinguistics*, 15, 371-394.
- Crystal, D. (1996). Language play and linguistic intervention. *Child Language Teaching and Therapy*, 12, 328-344.
- Gombert, J. (1992). *Metalinguistic Development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hess, K. (2010). *Saber lengua: lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México: El Colegio de México.
- Hess, K. (2011a). ¿Por qué es o no es narración? En Barriga, R. (Ed.), *Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en la escuela* (pp. 105-133). México: El Colegio de México.
- Hess, K. (2011b) El papel que juega la cultura escrita en la reflexión metalingüística: reflexiones de adolescentes de dos entornos diferentes. En Hess, K., Calderón, G., Vernon, S. A. & Alvarado, M. (Eds.), *Desarrollo lingüístico y cultura escrita: puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos* (pp. 191-210). México: UAQ-Porrúa.
- Hess, K. (2014a). Desarrollo del humor en los años escolares: la reflexión metalingüística de chistes referenciales. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 60, 57-87.
- Hess, K. (en prensa). Desarrollo de la capacidad para reflexionar sobre la morfología de las palabras en los años escolares. En C. Rojas & V. Oropeza (eds.). *Diferencias individuales en la adquisición del lenguaje. Factores lingüísticos, cognitivos, socioambientales*. México: IIF-UNAM.

- Nippold, M. A. (2004). Research on later language development. International perspectives. En Berman, R. A. (Ed.), *Language Development Across Childhood and Adolescence* (pp. 1-8). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Nippold, M. A. (2007). *Later Language Development: School-Age Children, Adolescents, and Young Adults*. Austin TX: Pro-Ed.
- Pence, K. L. & Justice, L. M. (2008). *Language Development from Theory to Practice*. Upper Saddle River NJ: Pearson-Prentice Hall.
- Ravid, D. (2011). *Spelling Morphology: The Psycholinguistics of Hebrew Spelling*. New York: Springer.
- Secretaría de Educación Pública (1993a). *Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Básica. Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (1993b). *Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Básica. Secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2016). *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Smith-Cairns, H. (1996). *The Acquisition of Language*. Austin Texas: Pro-Ed.
- Tolchinsky, L. (2004). The nature and scope of later language development. En Berman, R. (Ed.), *Language Development Across Childhood and Adolescence* (pp. 233-247). Amsterdam: John Benjamins.
- Tunmer, W. E. & Bowey, J.A. (1984). Metalinguistic awareness and reading acquisition. En W.E. Tunmer, C. Pratt & M.L. Herriman (Eds.), *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research and Implications* (pp. 144-68). Berlin: Springer.

LAS HABILIDADES DIGITALES EN LA ASIGNATURA DE LENGUA MATERNA Y LITERATURA DESDE LA PROPUESTA CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA 2016

Introducción

El empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se ha incrementado considerablemente en los diferentes ámbitos de la vida del ser humano, y el ámbito educativo no es la excepción. Las TIC se encuentran presentes en los discursos políticos y educativos a niveles internacionales (UNESCO, 2008, 2016), (OCDE, 2015), nacionales (PSE 2007-2017) (PSE 2013-2018), (HDP, 2009), (Estrategia Digital Nacional, 2013) y locales (programas sectoriales por estado), sin embargo, el proceso de incorporación en las aulas constituye un reto para los docentes, pues requieren no solo conocer las herramientas tecnológicas desde una dimensión instrumental, sino utilizarlas desde una dimensión didáctica y pedagógica que genere procesos de enseñanza – aprendizaje orientados a favorecer el desarrollo de las habilidades digitales en sus alumnos.

Una habilidad es definida por Frade (2011) como una acción que se lleva a cabo en el mundo interno y externo del sujeto, que le permite comprenderlo y transformarlo para conocer algo, para identificar sus partes, separarlas, organizarlas, y posteriormente sintetizarlas y generar relaciones entre ellas. Con el desarrollo de las habilidades, los sujetos pueden crear nuevos productos, y tener herramientas para solucionar las problemáticas que se les presenten. Hernández (2001) afirma que una habilidad cognoscitiva para por tres momentos: 1) el sujeto no tiene conciencia de que existe la habilidad, 2) cuando comienza a identificarla y a desarrollarla, 3) cuando la adquiere y aplica a diferentes contextos o situaciones.

Hablar sobre el desarrollo de habilidades digitales constituye un tema de actualidad e interés para docentes, alumnos y padres de familia, también se ve reflejado en los planteamientos curriculares de la educación en sus Planes y Programas de Estudio. En este trabajo se profundiza en torno al nivel de Educación Básica Primaria y la vinculación de las habilidades digitales con el campo formativo de Lenguaje y comunicación, ya que abordar esta temática, es comprender los nuevos lenguajes que se presentan al utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Particularmente se llevará a cabo un análisis de cómo se conciben y utilizan las habilidades digitales en la Propuesta Curricular de la Educación Básica Obligatoria 2016, específicamente en la asignatura de Lengua Materna y Literatura. Español.

Desarrollo

Las habilidades digitales son definidas por la OCDE (2010) como:

El interés, actitud y habilidad de los individuos de utilizar apropiadamente la tecnología digital y las herramientas de las comunicaciones para acceder, manejar, integrar y evaluar información, construir nuevo conocimiento y comunicarlo a otros, con el fin de poder participar efectivamente en la sociedad (p. 10).

De acuerdo a Fraillon, Schulz & Ainley (2013) las habilidades digitales se clasifican en dos niveles. El primero como básico, el cual se refiere a un nivel instrumental que implica la capacidad de emplear adecuadamente las herramientas digitales como las computadoras, software y los distintos dispositivos. El segundo se refiere a la identificación y uso de la información en donde entran en juego las habilidades de orden superior que permiten buscar información, evaluarla, sintetizarla, analizarla, trabajar de forma colaborativa y solucionar las problemáticas que se le presenten. El desarrollo de las habilidades digitales del segundo nivel les permitirá a los estudiantes fortalecer procesos de aprendizaje permanente al movilizar los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales con los que cuentan.

El *Plan y Programa de Estudios de Educación Básica Primaria 2011*, las habilidades digitales se presentan de forma transversal durante los tres ciclos que abarcan la educación básica primaria. Además, se vinculan con las habilidades comunicativas al establecer el código de las habilidades digitales como un aspecto clave para la generar un proceso comunicativo en la sociedad actual, donde la comunicación se lleva a cabo tanto en entornos presenciales como virtuales. Pese a estas consideraciones, el documento no muestra recomendaciones sobre el trabajo didáctico que los profesores deberían desarrollar con estas habilidades.

Al abordar el campo formativo Lenguaje y comunicación, éste se orienta al desarrollo de competencias comunicativas a partir del empleo del lenguaje. En una sociedad en la cual los estudiantes de primaria emplean las herramientas tecnológicas como un recurso para comunicarse a través de redes sociales, correos electrónicos, celulares, y al establecer un vínculo entre las competencias comunicativas y las habilidades digitales, surgen las siguientes reflexiones: ¿qué habilidades digitales y comunicativas desarrollan los alumnos al utilizar la tecnología?, ¿los maestros emplean las tecnologías para fortalecer el desarrollo de competencias comunicativas con sus estudiantes?, ¿el diseño de situaciones y secuencias didácticas por parte de los docentes incorpora el empleo de las TIC desde una perspectiva pedagógica y didáctica?, ¿se recuperan los saberes previos de los estudiantes en cuanto al empleo de herramientas tecnológicas para fortalecer el desarrollo de las competencias comunicativas?, ¿la habilidad lectora que se desarrolla con los estudiantes de primaria considera los diferentes formatos en los cuales se puede presentar una información a partir del uso de herramientas tecnológicas?

De forma concreta, la vinculación entre las habilidades digitales y el campo de Lenguaje y comunicación se observa al explicitar lo siguiente: “la habilidad comunicativa en el mundo contemporáneo es incompleta sin dos componentes extraordinarios: el inglés como segunda lengua.... y el código de las habilidades digitales” (SEP, 2011, p. 44). También argumenta que los estudiantes aprenden y desarrollan habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los demás, la lectura y creación de diferentes tipos de textos a partir de distintos formatos que se pueden presentar de manera convencional o partir del empleo de las TIC.

En primaria se trabaja la asignatura de español, la cual se centra en las prácticas sociales del lenguaje (Kalman, 2008; Herrero, 2012; Carrasco & López, 2013), pero no se expresa de forma explícita la relación que existe entre el desarrollo de competencias comunicativas y las habilidades digitales a partir del uso de herramientas tecnológicas que favorezcan los procesos de interacción como puede ser a partir del uso de foros virtuales, chat, la producción de textos en *blogs*, *wikis*, *glogster*, etc. y compartir información con herramientas como *google drive*, *dropbox* y el manejo de plataformas tecnológicas.

En este sentido, el empleo de las herramientas digitales que constituyan un recurso didáctico para fortalecer el desarrollo de las competencias comunicativas queda como una decisión a nivel meso. Es decir, desde la misión, visión y objetivos de cada institución educativa y de cada uno de los docentes, si cuentan con los recursos tecnológicos, los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales para su empleo, además de si la incorporación de las TIC se lleva a cabo con una intencionalidad pedagógica o no.

En cuanto al análisis de los estándares curriculares de español y habilidades digitales, se presenta la siguiente tabla con la intención de establecer un comparativo y articulación entre ellos:

Estándares de español	Estándares de habilidades digitales
1. Procesos de lectura e interpretación de textos.	1. Creatividad e innovación.
2. Producción de textos escritos.	2. Comunicación y colaboración.
3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.	3. Investigación y manejo de la información.
4. Conocimiento de las características, de la función y uso del lenguaje.	4. Pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones.
5. Actitudes hacia el lenguaje.	5. Ciudadanía digital.
	6.
	7. Funcionamiento y concepto de las TIC.

Tabla 3. Estándares de Español y de las Habilidades Digitales.

Fuente: Plan y Programa de Educación Básica 2011. P. 86

El tercer estándar del español, que se refiere a la producción de textos orales y participación en eventos comunicativos, se relaciona directamente con el segundo de las habilidades digitales, el cual se refiere a la comunicación y la colaboración. Es así como observamos un vínculo entre ambos estándares. El español se fortalece en los procesos de lectura, producción de textos escritos, así como actitudes frente al lenguaje con el empleo de las TIC, sin embargo, es función del maestro potencializar el desarrollo de las competencias comunicativas a partir del manejo de las herramientas tecnológicas, pues de otra manera, se perciben como islas de conocimiento, separadas unas de otras.

El primer rasgo del Perfil de Egreso de Educación Básica se refiere al campo formativo de Lenguaje y comunicación, en donde utiliza la lengua materna (y el español) para comunicarse eficazmente en los diferentes contextos, y con diversos propósitos establecidos, y el último rasgo se refiere al manejo de las habilidades digitales como un recurso que le permite comunicarse, identificar, valorar y seleccionar información y a partir de ella construir conocimiento tanto de manera individual como de forma colaborativa. No se encuentra establecido como tal en la Propuesta Curricular, pero es evidente la relación entre los procesos de comunicación y el empleo de las habilidades digitales como un recurso que permite a los docentes enriquecer el desarrollo de estos procesos en sus alumnos. Entonces, sería deseable que estuviera explícita esta relación y que, además, se mencionaran las estrategias didácticas para lograrlo.

Es importante puntualizar que en el mapa curricular de educación básica 2011 se presentan de manera transversal las habilidades digitales, las cuales deberían abordarse en cada uno de los cuatro campos formativos. Al compararlo con el mapa curricular de educación básica 2016, estas habilidades ya no aparecen de forma explícita, y tampoco se reflejan en los tres componentes que lo conforman (aprendizajes clave, desarrollo personal y social y autonomía curricular). Esto constituye un punto de reflexión. La ausencia de las habilidades digitales en el mapa de 2016 representa una falta de articulación con el Objetivo 1 establecido en el Programa Sectorial de Educación que se orienta a incrementar la calidad educativa, y de manera concreta en la estrategia 1.5. que aborda el tema de utilizar las TIC para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes.

Ahora bien, al establecer una articulación entre el campo formativo de Lenguaje y comunicación y su relación con las habilidades digitales, la *Propuesta Curricular de la Educación Básica Obligatoria 2016* puntualiza que este campo formativo “pretende que el alumno desarrolle a cabalidad sus capacidades lectoras y escritoras, y se transforme en un usuario pleno de la cultura escrita” (SEP, p. 24), para lograr este propósito, se menciona que ha de seguir tres rutas: 1) la producción contextualizada del lenguaje, en donde se busca la interacción con la lengua oral y escrita a partir de la interacción de textos en diferentes escenarios y desde distintos tipos, 2) aprendizaje de diferentes modalidades para leer, escribir e interpretar textos y 3) análisis de la producción lingüística.

El desarrollo de esas tres rutas se favorece con el empleo de las TIC y el uso de las habilidades digitales tanto de los docentes como de los alumnos, sin embargo, al no abordarse de manera explícita, se corre el riesgo de que los docentes utilicen únicamente los medios tradicionales, y se disminuya la posibilidad de incorporar Ambientes Virtuales de Aprendizaje en donde se favorezca las capacidades lectoras y escritoras desde diferentes escenarios, modalidades y tipos de texto.

La asignatura *Lengua Materna y Literatura. Español*, se orienta principalmente a ofrecer a los alumnos espacios que les permitan utilizar, conocer y apreciar tanto el lenguaje oral como el escrito en situaciones y contextos reales en los que ellos se desarrollan, en este sentido, el uso de herramientas tecnológicas para los alumnos constituye uno de los medios en que ellos se comunican con sus compañeros, amigos y familiares, por lo que se requiere incorporar en el diseño de situaciones y secuencias didácticas que construyan los docentes, de tal manera que adquiera significado y sentido para los alumnos, y les permita fortalecer los procesos de comunicación efectiva en diversos contextos.

Se plantean siete propósitos, los cuales recuperan aspectos clave que permiten fortalecer las capacidades lectoras y escritoras de los estudiantes: la participación en las prácticas sociales del lenguaje, el análisis de problemas en la vida cotidiana, la expresiones culturales del presente y del pasado, la pertenencia a una comunidad cultural diversa y que se encuentra en constante movimiento, la construcción del conocimiento, el desarrollo de una actitud analítica y disfrutar la lectura y contrastarla con diferentes puntos de vista y opiniones. El empleo de las TIC no se encuentra enunciado de manera explícita en ninguno de los siete objetivos planteados. Como sabemos, el manejo de las habilidades digitales constituye un medio para fortalecer la creatividad e innovación, los procesos de comunicación y colaboración y el manejo de información.

El empleo de las TIC así como el desarrollo de las habilidades digitales fortalecen el desarrollo de los siete propósitos planteados si se supera un manejo instrumental, es decir, que su uso no se limita a un nivel de apropiación de integración (UNESCO, 2016) en donde se genera un proceso de enseñanza – aprendizaje de manera tradicional al reemplazar el pizarrón por una presentación de *power point*, se expongan los contenidos y su finalidad sea la transmisión de la información, sino que se el docente desempeñe un rol de mediador para que los estudiantes desarrollen la competencia comunicativa, desde un proceso que permita el desarrollo de argumentaciones, reflexiones y una postura crítica a los textos que se construyen por los propios estudiantes y los que se revisan en diferentes espacios.

Para identificar la vinculación entre las habilidades digitales y la asignatura *Lengua Materna y Literatura. Español* se retoman los cuatro ejes con sus temas tal como lo plantea la propuesta y se incluyen algunas ideas que ejemplifiquen esta articulación:

Eje	Temas
Estudio	Uso de la biblioteca.

Investigación, análisis, evaluación y registro de la información.
Comunicación oral de la información.
Producción y corrección de textos.

Tabla 4. Eje Estudio.

Fuente: Propuesta Curricular para la Educación Básica Obligatoria 2016.

En este eje, el docente puede presentar a los estudiantes libros digitales sobre diferentes temáticas de interés. También puede utilizar buscadores que les permitan identificar, analizar y seleccionar información como base para la producción de un texto, trabajar la corrección colaborativa de textos a partir del empleo de *wikis*, y finalmente la comunicación de la información a partir de infografías, *glogster*, mapas mentales y conceptuales mediante el uso de programas informáticos, así como del empleo de *avar* o *voki* en donde se fortalezca su creatividad y capacidad de síntesis.

Eje	Temas
Literatura	Leer, compartir e interpretar narraciones. Leer, producir e interpretar canciones y poemas.

Tabla 5. Eje Literatura.

Fuente: Propuesta Curricular para la Educación Básica Obligatoria 2016.

El desarrollo de este eje se puede trabajar solicitando a los estudiantes que construyan presentaciones en *power point* en donde representen lo que sintieron al leer o escuchar un poema, generar *blogs* colaborativos con las principales interpretaciones de los textos analizados, grabar canciones y compartirlas al grupo, participar en un foro virtual en donde presenten sus opiniones y puntos de vista sobre cierta obra analizada, y comenten la participación de sus compañeros de grupo.

Eje	Temas
Participación social	Uso de documentos administrativos y legales. Análisis de medios de comunicación diversos: impresos (revistas y periódicos) y digitales (como blogs y redes sociales). Producción de una diversidad de textos con fines personales.

Tabla 6. Eje Participación Social.

Fuente: Propuesta Curricular para la Educación Básica Obligatoria 2016.

Este es el único eje en el que se hace mención de manera explícita del empleo de herramientas digitales. Se establece su uso a partir del análisis de medios de comunicación en donde

se incluyen los digitales. De manera concreta, en el apartado de dosificación se presentan las siguientes sugerencias: en el primer ciclo difundir notas informativas por distintos medios y formatos (blog básico, versión sencilla de noticiario radiofónico), en segundo ciclo escribir quejas y opiniones en formatos sencillos (impresos o electrónicos), en el tercer ciclo escribir cartas formales en formato impreso y electrónico, para solicitar servicios, escribir con fines privados (un cuaderno de notas, un diario o un blog) con la periodicidad que cada quien elija.

Eje	Temas
Reflexión sobre el lenguaje y los textos	Es un eje que atraviesa todos los ámbitos de la educación básica. Debe proporcionar instrumentos conceptuales para el análisis del lenguaje y la comprensión.

Tabla 7. Eje Reflexión sobre el lenguaje y los textos.

Fuente: Propuesta Curricular para la Educación Básica Obligatoria 2016.

El propósito de este eje es el análisis del lenguaje y la comprensión, una herramienta para lograr dicho análisis puede ser el uso de *podscats*. A través de estos los alumnos pueden escuchar narraciones, cuentos, poemas y generar una reflexión y análisis de los mismos. Otra opción es el empleo de redes sociales que permitan una comunicación tanto sincrónica a partir de los chats y asincrónica mediante el uso de foros en donde los alumnos construyan textos tanto de manera individual como colaborativa.

Conclusiones

Es preocupante observar que en los planteamientos que se presentan en el campo formativo Lenguaje y comunicación, en el Plan 2011 se destacan las habilidades digitales como una herramienta que favorecen los procesos de lectura y escritura en los estudiantes de educación básica, y se supondría que en la actual Propuesta Curricular 2016 su incorporación estaría más consolidada, sin embargo, al realizar el análisis de ambos, es evidente la ausencia de las habilidades digitales como recurso para fortalecer las prácticas docentes.

Al generar un proceso reflexivo en torno a de la propuesta, se observa una desarticulación entre el empleo de las habilidades digitales con el desarrollo de los procesos de lectura y escritura. Esto se maneja de forma explícita en el eje de participación social, de manera concreta en el tema análisis de medios de comunicación diversos, pero queda desdibujado en el resto de la Propuesta. Finalmente, la integración de las TIC queda a merced de los docentes. Si ellos no toman la iniciativa de emplear las TIC como apoyo en su práctica para generar la construcción de aprendizajes significativos, seguirán viejas prácticas en donde las TIC se reducen a una dimensión instrumental: cambiar el pizarrón por proyectores o la libreta por tabletas, etc.

Es necesario transitar a paradigmas que permitan la construcción de conocimiento, en donde se haga evidente la coherencia entre los objetivos, contenidos, actividades de enseñanza – aprendizaje, empleo de herramientas tecnológicas y procesos de evaluación. Es por ello que el papel del docente como un mediador, guía y facilitador del aprendizaje resulta un factor indispensable en todo diseño curricular.

En la propuesta para la enseñanza del español, hay ausencia de procesos de sistematización en cuanto al manejo de las TIC y su vinculación con el desarrollo de la competencia comunicativa. Hace falta diseñar y desarrollar diversos escenarios con el empleo de herramientas tecnológicas que favorezcan los procesos de identificación, análisis, selección, manejo y difusión de la información, así como trabajar de forma colaborativa con otros colegas en el diseño de situaciones didácticas que permitan escalar los niveles de apropiación de las TIC de un nivel de integración (uso de las TIC desde un paradigma tradicional), un nivel de re-orientación (organización del proceso de enseñanza-aprendizaje con la participación de los estudiantes), y finalmente a un nivel de evolución (creación de Entornos Virtuales de Aprendizaje para mediar las relaciones entre estudiantes y contenido, estudiantes con estudiantes, y estudiantes con docentes).

Finalmente, es notoria otra ausencia en este proceso de incorporación de las TIC en la asignatura de español. Lengua Materna y Literatura: los espacios de participación de los alumnos mediante el empleo de las herramientas tecnológicas. Es necesario orientar a los alumnos en el manejo de las TIC para contribuir al desarrollo de las habilidades de leer, escribir, hablar y escuchar, para lograrlo sería indispensable contar con sugerencias didácticas explícitas y claras –sin llegar a la prescripción- que orientaran tanto a los docentes como a los centros escolares al respecto.

Referencias

- Carrasco, A. & López, G. (2013). Lenguaje y educación: Temas de investigación educativa en México. Fundación SM de ediciones México/IDEA. Consejo Puebla de Lectura. A.C. México.
- Frade, L. (2011). Las habilidades de pensamiento necesarias en el siglo XXI. Calidad educativa consultores. Vol. 22. Recuperado de: <http://www.calidadeducativa.com/articulos-de-interes/laura-frade/2011/las-habilidades-de-pensamiento-necesarias-en-el-siglo-XXI.html>
- Frailon, J., Schulz, W. & Ainley, J. (2013). International Computer and Information Literacy Study: Assessment framework. Amsterdam: IEA.
- Hernández, S. (2001). Evaluación de habilidades cognoscitivas. México: Universidad de Guadalajara.
- Herrero, P. (2012). La interacción comunicativa en el proceso de enseñanza aprendizaje. Revista REIDoCrea. Vol. 1. Pp. 138-143. Universidad de Granada.

- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista iberoamericana de educación*. (46). Pp. 107-134.
- OCDE (2010). *Habilidades y competencias del Siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Recuperado de: http://guayama.inter.edu/wordpress/?wpfb_dl=140
- OCDE (2015). *Perspectivas de la OCDE sobre la economía digital 2015*. México:OCDE. Recuperado de: http://www.oecd.org/sti/ieconomy/DigitalEconomyOutlook2015_SP_WEB.pdf
- SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007 – 2012*. México: SEP.
- SEP (2009). *Habilidades Digitales para Todos*. México: SEP.
- SEP (2011). *Plan de Estudios de Educación Básica*. México: SEP.
- SEP (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018*. México: SEP.
- SEP (2013). *Estrategia Digital Nacional*. México: SEP.
- SEP (2016). *Propuesta Curricular para la Educación Básica Obligatoria 2016*. México: SEP.
- UNESCO (2008). *Estándares de Competencias TIC para docentes*. Londres: UNESCO. Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- UNESCO (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica docente*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Competencias-estandares-TIC.pdf>