



*Imagen de portada elaborada con los recursos informáticos del portal electrónico wordclouds.com, a partir del contenido de las ponencias que integran esta Memoria.*

*El Encuentro tuvo lugar en instalaciones del Templo de San José del Altillo, Barrio de Sta. Catarina, Delegación Coyoacán, Ciudad de México*

Ciudad de México, febrero de 2017

# ÍNDICE

<b>Presentación</b>	1
<b>Trabajos expuestos</b>	4
<i>Los Programas de Estudio del Taller de Comunicación I y II</i> Gloria Caporal Campos	7
<i>TICs para los TLRIID</i> Margarita Berenice Muñoz Lomelí	10
<i>Literacidad en los programas de TLRIID</i> Alfredo Enríquez Gutiérrez	16
<i>Entre Reformas y otras cosas. Una reflexión en tomo al reconocimiento de conocimientos previos</i> Martha Angélica Hernández Patiño	22
<i>Los Programas de Estudio del Taller de Análisis de Textos Literarios I y II</i> Pablo Ruiz Bravo	28
<i>Crítica al programa de TLRIID II</i> María Genoveva Montealegre Avelino	41
<i>Propuesta derivada a la teoría de inteligencias múltiples para la evaluación diagnóstica en el TLRIID</i> Paola Edith Jiménez Jiménez y Sandra Nohemí Cuapio Campos	49
<i>El TLRIID fuente profunda de cultura</i> Ma. Refugio Serratos González	57
<i>La Educación Básica un problema modular en la formación académica de los mexicanos</i> Guadalupe Garnica Miranda	61
<i>Los programas de estudio actualizados del Taller de Diseño Ambiental</i> Ramón Mateos Cruz	67
<i>El ensayo, ese tema infinito</i> Miguel Ángel Pulido Martínez	75

<i>La argumentación y el pensamiento crítico en el ensayo escolar</i> María Alejandra Gasca Fernández	84
<i>Prácticas innovadoras en los programas de TLRIID</i> Virginia Fragoso Ruíz	91
<i>Formación de los alumnos y el Modelo Educativo.</i> <i>Propuesta para organizar los contenidos temáticos del TLRIID I y II</i> María del Carmen Hernández García	99
<i>Leamos poesía. Dos estrategias didácticas</i> María Edith Talavera Córdova	105
<i>Los contenidos actitudinales en los programas de TLRIID</i> Brisa Romero Martínez y Martha Leticia Hernández Valencia	108
<b>Relatoría</b>	113
<b>Conclusiones y propuestas</b>	122
<b>Instantes</b>	125

## PRESENTACIÓN

Los encuentros de profesores del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación del plantel Oriente han representado una oportunidad de intercambio académico en donde se manifiesta una pluralidad de ideas. Concebido hace 25 años por un joven profesor del Área, organizado por éste y el grupo de docentes que simpatizaron con la idea, coordinado por la Jefa de Sección del Área de Talleres, y apoyado por la Dirección del plantel a través de la Secretaría General, el primer Encuentro tuvo lugar los días 26, 27 y 28 de febrero de

1991, año en que el Colegio de Ciencias y Humanidades cumplía veinte años.

Ante la llegada de nuevos profesores en la década de los ochenta, el desconocimiento de quiénes eran los compañeros de uno u otro turno y el sentido apartamiento generado por pugnas políticas, se consideró oportuno y necesario organizar un evento donde confluyeran personas e ideas. Las primeras para conocerse y socializar, las segundas para ser escuchadas y debatidas en un marco académico y universitario. La Unidad de Seminarios “Ignacio Chávez” fue el marco en donde se desarrolló el primer Encuentro.



Con la experiencia que dejara ese evento, se llevó a cabo el segundo Encuentro de Profesores en instalaciones del Seminario de los Combonianos, del 8 al 10 de julio de 1992. Además de tener como propósito la reunión de los profesores del Área, en esta ocasión se planteó unificar las guías de estudio de examen extraordinario de las materias que conformaban el Área. La labor no fue fácil, sin embargo, el objetivo se cumplió para los talleres de Redacción y Redacción e Investigación Documental y los de Lectura. Además, se sentaron las bases para la homologación de las guías correspondientes a las materias optativas. Es pertinente destacar que a partir de ese momento se mantuvo la disposición de los docentes por elaborar en forma colegiada las guías de estudio y aceptar su uso común en ambos turnos, sin que para ello mediara normatividad alguna.

El interés por participar activamente en el proceso de revisión curricular, que diera lugar al Plan de Estudios Actualizado, fue el sustento del tercer Encuentro. Realizado en junio de 1994, los profesores nos reunimos para valorar las propuestas dadas a conocer por las respectivas comisiones por medio de publicaciones especiales; así como para emitir propuestas y recomendaciones a la entonces Coordinación del CCH. Para este momento

el Encuentro de Profesores del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación del plantel Oriente se perfilaba como una tradición, producto de un esfuerzo colectivo y colegiado, trascendiendo a personas o grupos.

A lo largo de su historia, el Encuentro de Profesores ha contemplado diversas temáticas, siempre acordes con el debate didáctico, curricular y disciplinario imperante en el CCH y a las necesidades e intereses académicos de los docentes que conformamos el Área de Talleres. En esta ocasión se consideró pertinente reflexionar en torno a los programas educativos del TLRIID, aprobados en mayo de 2016, y a las entonces propuestas de programas educativos de las materias optativas: Lectura y Análisis de Textos Literarios, Taller de Comunicación, Griego, Latín, Taller de Diseño Ambiental y Taller de Expresión Gráfica. En virtud de ello, en su 18ª edición, el Encuentro de Profesores tuvo los siguientes objetivos:

1. Revisar la pertinencia del Modelo Educativo del Colegio, a partir de la formación sugerida en los programas de estudio del TLRIID, versión 2016, y los avances de los programas correspondientes a las materias de quinto y sexto semestres.
2. Socializar entre los profesores del Área de Talleres de Lenguaje y

Comunicación los avances de los programas de estudio de las materias optativas de la propia Área, así como ofrecer propuestas de mejora.

3. Sugerir actividades académicas dirigidas a alumnos y profesores para la implementación de los programas de estudio del tronco común y los avances de quinto y sexto semestres.
4. Difundir estrategias didácticas y prácticas innovadoras en el aula con base en los programas del TLRID, versión 2016, y los avances de los programas para quinto y sexto semestres.

El XVIII Encuentro de profesores se desarrolló en instalaciones del templo de San José del Altillo, Barrio de Sta. Catarina en Coyoacán, los días 24, 25 y 26 de octubre de 2016. En cada sesión se contó con la conferencia magistral de integrantes de las comisiones encargadas de revisar las propuestas de programas educativos de las materias optativas del Área; a ellas se

sumaron las dictadas por la Dra. Elsa Guerrero Salinas y el Mtro. Ernesto García Palacios, respectivamente.

Con el propósito de preservar las ideas expuestas en el Encuentro, se compila en la presente Memoria, algunas de las ponencias expuestas en el evento. Por razones ajenas a la comisión organizadora, no fue posible contar con todas ellas. Sin embargo, se esbozan en la relatoría los principales planteamientos expuestos por los ponentes. Es pertinente subrayar que de los textos originales sólo se homologó la tipografía y la disposición espacial, el contenido permanece sin alteración alguna.

Finalizamos agradeciendo a la Dirección del plantel Oriente el apoyo brindado para la realización de esta actividad académica y al Prof. Miguel Ángel Pulido Martínez las fotografías proporcionadas.

## TRABAJOS EXPUESTOS

### Conferencias Magistrales

*Los Programas de Estudio actualizados del Taller de Comunicación*

Eduardo Juan Escamilla y Cinthia Reyes Jiménez

*Los Programas de Estudio del Taller de Análisis de Textos Literarios \ y \ \*

Pablo Ruiz Bravo

*Los Programas de Estudio actualizados del Taller de Expresión Gráfica I y II*

Gilberto Reyes Martínez

*Uso de las TICs en los programas de estudio*

Elsa Guerrero Salinas

*Avances en tos Programas de Estudio del Taller de Diseño Ambiental I y II*

Ramón Mateos Cruz

*A 45 años de su fundación. De los programas originales a los actuales. Una visión retrospectiva*

Ernesto García Palacios





## **Ponencias de los asistentes**

*Los Programas de Estudio del Taller de Comunicación I y II*

Gloria Caporal Campos

*TICs para los TLRIID*

Margarita Berenice Muñoz Lomelí

*Literacidad en los programas de TLRIID*

Alfredo Enríquez Gutiérrez

*Propuesta de unificación de criterios en el TLRIID*

Bernardo Pérez Casasola

*Entre Reformas y otras cosas. Una reflexión en tomo al reconocimiento de conocimientos previos*

Martha Angélica Hernández Patiño

*Crítica al programa de TLRIID II*

María Genoveva Montealegre Avelino

*Propuesta derivada a la teoría de inteligencias múltiples para la evaluación diagnóstica en el TLRIID*

Paola Edith Jiménez Jiménez y Sandra Nohemí Cuapio Campos

*El TLRIID fuente profunda de cultura*

Ma. Refugio Serratos González

*La Educación Básica un problema modular*

Guadalupe Garnica Miranda

*El ensayo, ese tema infinito*

Miguel Ángel Pulido Martínez

*La argumentación y el pensamiento crítico en el ensayo escolar*

María Alejandra Gasca Fernández

*Prácticas innovadoras en los programas de TLRIID*

Virginia Fragoso Ruíz

*Formación de los alumnos y el Modelo Educativo.*

*Propuesta para organizar los contenidos temáticos del TLRIID I y II*

María del Carmen Hernández García

*Leamos poesía. Dos estrategias didácticas*

María Edith Talavera Córdova

*Los valores en los Millenials. La lectura, su importancia*  
Guillermina Basurto Estrada

*Los contenidos actitudinales en los programas de TLRIID*  
Brisa Romero Martínez y Martha Leticia Hernández Valencia



## LOS PROGRAMAS DE LOS TALLERES DE COMUNICACIÓN

*Gloria Caporal Campos*

Comúnmente escuchamos que la comunicación es fundamental en la vida de los seres humanos, que es necesaria para vivir en sociedad. Otras ideas son que siempre estamos comunicándonos o, al contrario, que no nos comunicamos de manera adecuada o, incluso, que no existe comunicación entre nosotros.

Somos seres sociales por naturaleza, por lo tanto, considero nos comunicamos siempre, entonces ¿para qué un Taller de Comunicación?, ¿Para qué enseñar y aprender a comunicarnos?, la respuesta sería que aun cuando lo sabemos hacer, es posible hacerlo mejor, es posible establecer relaciones humanas con menos conflicto, no sin conflicto, pero sí con menor. Propósito realmente complicado.

Cuando la materia se denominaba Ciencias de la Comunicación, como la carrera en la Facultad de ciencias Políticas y Sociales, se tenía la percepción que quienes la elegían, iban a estudiar dicha carrera o alguna afín, en ese sentido era como un propedéutico. Ahora la mayoría de nuestros alumnos tienen la intención de elegir otras carreras, y seleccionan esta materia porque deben elegir alguna, o tienen la idea de que la van a aprobar fácilmente y pocos tienen el deseo real de aprender a comunicarse.

El Taller de Comunicación no es la única materia que trata este fenómeno social, porque distintas disciplinas lo abordan, pero la diferencia radica en que en este Taller es nuestro objeto de estudio, y lo vemos desde lo disciplinario y lo multidisciplinario, sin

privilegiar la teoría, sino también partimos de las prácticas comunicativas cotidianas de los estudiantes.



Contrario a lo que se pueda pensar, el Taller no se enfoca únicamente a la comunicación masiva, ésta es la idea que algunos estudiantes tienen, piensan que van a producir mensajes para los medios masivos de comunicación, aunque en sexto semestre sí se harán, no es lo único: En el primer curso partimos de la comunicación intrapersonal, continuamos con la interpersonal, la grupal, la social (en la nueva propuesta se incluye, la alternativa) y finalmente la masiva.

El programa actual y la nueva propuesta rescatan la importancia de la comunicación humana cara a cara frente a la comunicación tecnológica o mediatizada: Por eso en la primera unidad de esta propuesta se encuentran las siguientes temáticas: “La comunicación como recurso para la integración social: el autoconocimiento, la

intersubjetividad, la otredad comunicativa y la comunidad” y “la comunicación como recurso para la solución de conflictos en el entorno”, porque es de interés que los aprendizajes desarrollados en el salón de clase le sirvan a los alumnos en su vida cotidiana.

Otro aspecto importante del programa es la temática referente al lenguaje, éste como instrumento de la comunicación, se estudia en su dimensión histórico social, así como las expresiones del lenguaje en su contexto social: jerga, caló y otros, esos otros seguramente se refieren al albur, pues fue lo que propusimos en la primera revisión. Sin entrar en polémica me parece importante analizar las transformaciones del lenguaje verbal y no verbal, verlos como entes dinámicos, variantes y cambiantes, que sufren modificaciones de acuerdo a sus usos y a los contextos en los que se da el proceso de comunicación.

Se le dedica especial atención al lenguaje no verbal, porque a través de él transmitimos más mensajes en comparación con el verbal; sin embargo, en la enseñanza escolarizada se le da más importancia a éste último

El conocimiento y manejo de los lenguajes y de los elementos del proceso de comunicación pueden ser usados de dos maneras: una, para intentar manipular a los demás, eso es lo que sucede en la propaganda y en la publicidad, principalmente, pero también en las relaciones interpersonales se llega a dar; otra forma de usar esos conocimientos es para buscar el diálogo, el entendimiento, la negociación con las personas con quienes vivimos y convivimos, ese es el ideal de

este Taller, de ahí la temática de “La ética en la comunicación en sus diferentes niveles”. El propósito es que nuestros alumnos aprendan a establecer relaciones democráticas y horizontales en la medida de lo posible.

La comunicación contribuye a resolver conflictos personales, grupales y colectivos, por ello, se aborda la comunicación en sus diferentes niveles. Los movimientos sociales utilizan la llamada comunicación alternativa (porque es una alternativa a los mensajes producidos por las grandes empresas comerciales). Los mensajes, los medios y las estrategias de comunicación de un movimiento social, siempre son creativas y novedosas, son fundamentales para que la sociedad conozca una demanda o reivindicación. Así, los alumnos no sólo estudian la comunicación en el plano privado, sino también en el público.

En el Taller Comunicación II, donde trabajamos la comunicación masiva y tecnológica, continúa el objetivo de formar receptores analíticos de los mensajes y productores creativos de los mismos, no repetidores de los contenidos mediáticos. Los distintos momentos de la producción se distribuyen en las tres unidades, lo cual me parece un acierto pues en la práctica, así lo hacemos pues es imposible lograr la producción sólo en la tercera unidad únicamente.

Es sabido por todos los docentes que, en esta sociedad, el conocimiento y la tecnología para la información y la comunicación cambian muy rápido. Con ello, las formas y los medios de comunicación digitales se transforman de manera vertiginosa.

Nuestros alumnos nacieron con dicha tecnología, y en ocasiones creemos que ésta es un obstáculo para sus relaciones humanas, en la familia y en el salón de clase, ello lo experimentamos los profesores de todas las materias, y a todos nos toca trabajar este aspecto, pero en el Taller de Comunicación II es uno de nuestro objeto de estudio.

Efectivamente, el uso de la tecnología modifica las formas tradicionales de comunicarnos y aprender, por ejemplo, ahora se habla del término narrativa trasmedia<sup>1</sup> “donde el relato se extiende de un medio a otro y cuenta con la participación activa de los usuarios” (Scolari, 2014:22)

En esencia, en la comunicación, seguimos siendo los mismos seres humanos en busca de establecer mejores relaciones humanas, aunque hay otras maneras de relacionarnos a través de un dispositivo, aplicaciones, redes sociales, pero las tecnologías deben contribuir a ello, pero no obstruir.

Algunas observaciones que se nos han hecho a las comisiones de actualización de los programas es que no tomamos suficientemente en cuenta el aspecto tecnológico, los grandes cambios, pero yo considero que en el programa está el inicio y que a cada uno de nosotros nos toca abordarlo de acuerdo a las situaciones y los

cambios que se vayan dando. Cualquier programa que incluya las tecnologías de la Información y la Comunicación quedará rezagado por las transformaciones tan rápidas que se dan en este campo.

En síntesis, considero que el programa sí se puede contribuir al desarrollo de “habilidades, valores y actitudes en las distintas situaciones de comunicación, tanto en el ámbito personal, académico y en un futuro profesional”. (pág 12)

Cuando se hace una modificación al programa de una materia, de manera abierta, es complicado que todas las voces estén presentes (pues a veces son contrarias) y que todas esas voces se sientan escuchadas y tomadas en cuenta (aunque de manera implícita o explícita estén en la propuesta). Pero sí creo que el Programa del Taller de Comunicación recoge lo que los profesores de esta materia hemos estado trabajando durante varios años, aunque no de la misma manera, cada uno le ha dado su propio enfoque, ello en lugar de afectar nos ha enriquecido a todos

#### FUENTES

Scolari, Carlos (2014). Narrativas trasmedia. Nuevas formas de comunicar en la Era Digital. Anuario de Cultura Digital, pp.71-81

Programa de Taller de Comunicación I y II. (2016) CCH-UNAM

---

<sup>1</sup> El concepto de narrativa trasmedia fue introducido por el investigador estadounidense

Henry Jenkins en enero de 2003, en su artículo ¿Qué es la narrativa trasmedia?

## TICS PARA TLRIID

*Margarita Berenice Muñoz Lomelí*

Dentro del Programa de estudio de la asignatura de Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental es esencial para el nivel Medio Superior, durante cuatro semestres tiene como propósito el desarrollo de la competencia comunicativa la cual persigue metas como un proceso a partir de textos, mediante estrategias de lectura, comprensión, producción textual e identificación de los mismos que conduzcan a un incremento de las habilidades lingüísticas del alumnado, así como a encaminarlo para que desarrolle su capacidad de investigación. Siguiendo los ejes del Colegio: Aprender a aprender. Aprender a ser. Aprender a hacer.

En la actualidad debemos pensar que el alumno utiliza nuevas herramientas y recursos tecnológicos para comunicarse, hacer tareas, comprender temas; conviviendo en un ciberespacio, por tal motivo los profesores debemos insertar las TIC de fácil acceso y usarlas poco a poco como herramienta didáctica o apoyo en la elaboración de estrategias didácticas, en la planeación de las actividades que ayuden a alcanzar aprendizajes significativos, orientando a los alumnos acerca de cuáles utilizar, que sean coherentes al tipo de contenidos como a las necesidades académicas, que desarrollen los objetivos que se presenten en el programa de estudios. Ya que aplicadas de manera correcta se puede lograr la adquisición de una serie de habilidades y conocimientos que sean

esenciales para desarrollar en determinados ámbitos: destrezas, actitudes o aprendizajes específicos o colaborativos que tendrán que ir a la par de la cooperación entre todos los individuos de los equipos integrando trabajos o tareas de reflexión por ende de discusión e innovación en donde los estudiantes pueden aplicar imaginación y creatividad integrando inteligencia emocional entregando a través de distintos medios o recursos sus productos.

El objetivo de esta ponencia es reflexionar acerca de TICS que apoyan al desarrollo de habilidades en los alumnos dando mayor practicidad para algunas clases de la asignatura de TLRIID. Así como de reaccionar ante la necesidad que tiene el profesorado de actualizarse tecnológicamente.

Pues se observa que las herramientas tecnológicas de información y comunicación han crecido e innovan nuestro mundo tratando de formar integralmente. Cambiando la forma en cómo los seres humanos interactúan y aprenden. Estos medios se han ido transformado por generaciones, un ejemplo de esto lo explica Loredo, I. (2015) al mencionar que por cada generación existen diferencias en cuanto a la pertinencia social del uso de estos apoyos pedagógicos en la cual el aprendizaje significativo está relacionado según cada etapa evolutiva tecnológica en la sociedad.

Para recordar estas etapas evolutivas encontramos que existió una época del aprendizaje (cara a cara) en donde los profesores eran el centro de la formación impartiendo clases de forma tradicional. Después aparece el *aprendizaje a distancia*, que se refiere a las lecciones, instrucciones o la educación por correspondencia, dando paso al *aprendizaje por televisión*, con la aparición de la computadora le continua el *aprendizaje con el uso de internet* por medio de recursos contenidos en línea, posteriormente el *aprendizaje móvil* que se adquiere a través de celulares u otros dispositivos móviles como las tabletas electrónicas por consiguiente el *aprendizaje con televisión más internet*, por tanto aparece el *aprendizaje ubicuo u “omnipresente”* que hace referencia al aprendizaje en todo momento en todo lugar con o sin dispositivos y finalmente nuestra etapa actual que refiere al *aprendizaje mixto* que es la suma de actividades o experiencias presenciales y virtuales, esta última es la era tecnológica en la que vivimos donde se propone y se necesita una nueva estructura para enseñar.

Puede auxiliar en la obtención de grandes avances de aprendizajes significativos por la variedad de elementos de los que se puede echar mano e innovar la enseñanza entendida como una modificación en la práctica docente, siendo conscientes de que se debe aprender a crear para poder hacer algo con el conocimiento, movilizándolo e integrándolo con el aprendizaje colaborativo mediando ambientes de confianza que propicien el desarrollo adecuado de destrezas y actitudes, más allá

de solo tomar la tecnología como ayuda en la estructuración de contenidos de enseñanza, informar al alumnado o transferirle conocimientos.

Ya que la tecnología no debe usarse sólo para reforzar una educación tradicionalista si no que debe abrir un espacio para generar nuevas propuestas pedagógicas que se encuentren al alcance de los grupos donde trabajamos, quizá la apuesta más importante sea implementar actividades con ayuda de algunos medios electrónicos, compartiendo de modo dinámico actividades, conocimientos y experiencias. Lo que podría resanar un poco las brechas generacionales que se encuentran entre profesores y alumnos.

Nos encontramos en una sociedad de la información y conocimiento donde podemos comunicarnos desde teléfonos, plataformas etc. Las cuales permiten que la apropiación de conocimientos fluya de manera más rápida y generar ideas nuevas, lanzar propuestas inteligentes que permitan la solución de determinados problemas y aunque son herramientas que sin duda alguna han facilitado nuestra vida diaria, también nos presentan algunas dificultades.

Algunos recursos tecnológicos de la información y comunicación son plataformas, foros, redes sociales, programas libres para la elaboración de organizadores gráficos, edición de imágenes, audio, video, Word, power point, Facebook, prezi, Gmail, drive, movie maker, audacity, aplicaciones del celular o tabletas electrónicas, etc.

**TABLA 1**

Algunas Herramientas tecnológicas de información y comunicación utilizadas en apoyo a la práctica docente. Profesor y alumnos.

Recurso TIC	Aplicabilidad.
Red social Facebook	<p>Para comentarios acerca de alguna tarea, actividad, organizador gráfico en equipos.</p> <p>Porque los alumnos cada día están más inmersos en las redes sociales, y es conveniente que como profesores le demos también uso; pero enriqueciendo el ámbito académico ya que los estudiantes pasan horas dentro de estas para platicar o jugar y es adecuado orientar su atención a la mejora de aprendizajes y al mejor aprovechamiento de esta red.</p>
Word	<p>Procesador de textos.</p> <p>Más conocido, herramienta para redactar diversos tipos de textos, organizadores gráficos, tablas, inserción y análisis de estadísticas, etc.</p>
Glyphy	<p>Sitio en línea que sirve en la elaboración de mapas conceptuales.  <a href="https://www.glify.com">https://www.glify.com</a></p>
Google Drive Docs.	<p>Aplicación de google. Algunos alumnos utilizan google Drive pues es más cómodo reunirse por este medio y trabajar todos en conjunto, sin embargo, la mayoría prefiere trabajar en Word todavía. Aunque en los dos se procesan diversos tipos de archivos.</p>
Power point. Y Prezi	<p>Presentaciones electrónicas, aunque prezi es más dinámica, ambas se prestan para que los alumnos sintetizen su información y expongan.</p> <p>Formando redes neuronales al estructurar jerárquicamente la información.</p>
Examen en Socrative	<p>Plataforma para realizar y aplicar exámenes. El profesor crea una cuenta en la que realiza las preguntas-examen; se genera una contraseña, esta se otorga a los estudiantes y ellos desde cualquier computadora entran a Socrative estudiantes. Y hacen su examen. La plataforma arroja resultados automáticamente.  <a href="http://www.socrative.com">www.socrative.com</a></p>
Teléfono celular.	<p>Herramienta en la cual ya se pueden descargar diversas aplicaciones para la elaboración de audios (grabadora de sonidos), videos (cámara), así como buscadores de internet.</p>
Video	<p>Al pedirles que realicen un video es indispensable que se analice muy bien un texto literario como cuento. También muestra las distintas interpretaciones que puede haber de un poema.</p> <p>Recursos: movie maker, aplicaciones en celulares.</p>



Éstas sólo son un ejemplo de herramientas, las cuales pueden ayudar al alumnado a mantener mayor interés en la asignatura, estimularlos en la generación de conocimiento dentro de ambientes de aprendizaje que puedan mostrarse dinámicos con usos novedosos pedagógicos, que les ayude a fomentar el pensamiento crítico, a analizar mejor un texto literario como el poema o cuento, o que permitan la formación de redes y relaciones jerárquicas con el uso de mapas conceptuales elaborados por nuevas aplicaciones o contextos tecnológicos. Sin embargo, al analizar y planificar el uso de estos recursos se debe preguntar: ¿realmente la tecnología innova a los procesos educativos? Y ¿las herramientas de la web 2.0 desarrollan habilidades educativas? Lo anterior es importante para el desarrollo de estrategias actuales novedosas que se pretendan integrar en la labor del profesorado.

El uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje es importante en la era de la sociedad del conocimiento, ante la problemática de su uso una de las soluciones es la práctica de una nueva pedagogía como rescata Ortega, J. et. al. (2012) de George Valetsianos (2010) en:

*La teoría emergente de la pedagogía tecnológica al definir estos recursos en el contexto educativo como herramientas, conceptos, innovaciones y avances al servicio de diversos propósitos. Además, estos medios son organismos en evolución que experimentan ciclos de sobre expectativa y al tiempo que son potencialmente disruptivas que*

*todavía no han sido completamente comprendidas ni tampoco suficientemente investigadas*



Por ello es que, para retomar estos procesos y apoyar al desarrollo de los aprendizajes en los alumnos, primeramente debemos explorar los medios para nosotros y nuestro desarrollo tecnológico, motivado por algún factor personal y después aplicarlo como auxiliar en los procesos de aprendizaje del alumnado ya que es fundamental para ser creadores de diversas estrategias que inserten poco a poco nuevas habilidades en ambos, esto permitirá tener mejores oportunidades de conocimientos para constituir mejoras en los procesos educativos. Ayudando a los estudiantes a mejorar la forma de obtención de información cuando es bien guiada, ya que gracias a esto tenemos una sociedad más informada, al grado que la prensa ha tenido que transformarse publicando diarios de

circulación digital. Así, tanto docentes como alumnos aprenden a discriminar información y razonarla de manera más rápida para realizar trabajos colaborativos desde los hogares.

A continuación, se muestra la tabla 2 donde se comparan las ventajas y desventajas del uso de las TICS en el sistema educativo.

**TABLA 2.**

Comparación de ventajas y desventajas de TICS.

VENTAJAS DEL USO DE TICS	DESVENTAJAS DE USO DE TICS
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ruptura de las barreras espacio-temporales.</li> <li>2. Proceso formativo abierto.</li> <li>3. Flexible.</li> <li>4. Acceso rápido a la información.</li> <li>5. Interacción con la información.</li> <li>6. Eleva el interés y la motivación de los estudiantes al presentarse una interacción entre compañeros.</li> <li>7. Mejora la practicidad educativa.</li> <li>8. Mayor facilidad de desarrollo de habilidades de expresión escrita a la par de lo gráfica y audiovisual.</li> <li>9. Al alcance de la mayoría.</li> <li>10. Fáciles de entender y aplicarlas.</li> <li>11. Uso de tiempo real con foros o redes sociales.</li> <li>12. Nuevos diseños creativos para ponencias que requieren nuevas conexiones mentales para su articulación.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. No todos los alumnos cuentan con una computadora en casa, aunque en CCH, sí.</li> <li>2. Áreas rurales que todavía no cuentan con los recursos necesarios para implementar las herramientas tecnológicas en las instituciones. (No es el caso de CCH)</li> <li>3. Los alumnos pueden distraerse más fácilmente <i>si no se les orienta</i>.</li> <li>4. Pueden presentarse obstáculos técnicos.</li> <li>5. La mayoría necesita de internet.</li> <li>6. Velocidad de banda ancha limitada para el uso de internet. Al descargar programas o aplicaciones de páginas desconocidas o no están certificadas se infectan las computadoras.</li> <li>7. Mayor oportunidad al plagio si no se les guía y ayuda (facsimil).</li> <li>8. Desgaste de vista. (Necesidad de utilizar un protector.</li> <li>9. En algunos recursos no se protege la información que se publica. (Por eso es importante explorar y usarlas, primeramente)</li> <li>10. Es difícil verificar la veracidad de toda la información en internet.</li> </ol>

Es importante que como docentes estemos actualizados en materia de herramientas tecnológicas educativas, esto podría ayudar

a no hacer más evidentes las brechas generacionales ya que el uso de ellas facilita la generación de un vínculo común entre

profesor y alumnos. Pero es necesario que antes de proponer el uso de algún recurso, estemos familiarizados con este, lo cual solo puede suceder al estar practicando, conociendo y buscando las tics que se adecúen a los propósitos de los programas de estudio y de los aprendizajes que deben lograr los alumnos para que nosotros como docentes, podamos ayudar a su aplicación con el objetivo de fortalecer ambientes colaborativos y de confianza.

Reflexionemos ante las funciones educativas que pueden desempeñarse gracias a la computadora y programas en la enseñanza de TLRIID que sean de fácil acceso para profesores y estudiantes, elegir aquellas tics que ayuden a solucionar algún problema específico o a desenvolver una habilidad o destreza. Que el alumno sea consciente de su propio aprendizaje y de la importancia que debe prestarle al trabajo colaborativo. El éxito de una secuencia apoyada con estos recursos se debe a la planificación de las actividades pensando en que pueden facilitar la comprensión del contenido temático alcanzando así los aprendizajes señalados.

Proponer búsquedas en internet con un propósito orientado al análisis, por ejemplo de una nota informativa, ya que contamos con la herramienta de búsqueda en internet es interesante encontrar que existe una gran cantidad de puntos de vista, materiales,

obras diversas y abordan distintos puntos de vista sobre un tema, incluso definiciones heterogéneas de un mismo término, ayudan a comprender desde distintos ángulos como solucionar un problema desarrollando la destreza de investigación, facilitando la comprensión del alumno, orientando el aprender a aprender y fomentando el intercambio de ideas.

Por último, es importante concluir que la utilización de tic es un progreso evolutivo y es necesario evolucionar con él; y verlo como algo inadecuado o inadmisibles para los profesores o alumnos es como pensar que debemos seguir escribiendo con cincel y martillo sobre la piedra.

#### REFERENCIAS

Loredo, Iván. (2015). Ambientes de aprendizaje mediados por TIC. [Video] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=GR9s8zUgGao>

Ortega Hernández, J., Penessi Fruscio, M., Sobrino López, D., y Vásquez Gutiérrez, A. (2012). *Tendencias emergentes en Educación con TIC*. Recuperado de <https://ciberespinal.org/tendencias/Tendencias emergentes en educacin con TIC.pdf>. P.16

## LITERACIDAD EN LOS PROGRAMAS DE TLRIID I-IV

Alfredo Enríquez Gutiérrez

### PRESENTACIÓN

Existen muy pocas actividades que no estén directamente vinculadas con la lengua escrita. En el contexto del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), leer y escribir son prácticas generalmente asociadas con la construcción de saberes y una forma de establecer que se ha aprendido esos saberes. Es claro que no se trata de actividades que puedan aprenderse de un momento a otro; para analizar, reflexionar y comunicar hacen falta estrategias, herramientas intelectuales, habilidades de expresión y comunicación que sólo se adquieren practicándolas y el diálogo cotidiano con los docentes de las academias, miembros de las comunidades disciplinares y científicas que se ocupan de trabajar las distintas parcelas del conocimiento.

Bajo este entendido, estas líneas tienen el objetivo de comentar el término de literacidad, concepto referido en los programas de TLRIID I-IV, versión 2016, y las nociones que esta perspectiva tiene en la enseñanza de la lectura y la escritura en los programas de esta nueva versión. Perspectiva que por cierto no hace referencia al desarrollo de las habilidades de la escucha y el habla, la investigación y la literatura como veremos más adelante.

Dentro del apartado Enfoque disciplinario y didáctico de los programas de TLRIID I-IV, versión 2016, se anota que:

*La UNESCO ha subrayado que la literacidad es un derecho del ser*

*humano y que su desarrollo limitado propicia segregación en todos los ámbitos: social, político, educativo y de salud. La literacidad es un concepto que va mucho más allá de la alfabetización, puesto que en ella se conjugan los papeles de los interlocutores, el código escrito, los géneros discursivos, las formas de pensamiento y el contexto. Además, la literacidad incluye el manejo de medios tecnológicos que posibilitan una participación ciudadana, donde el intercambio de ideas conduce a un debate que mejora la calidad de vida y también coadyuva a resolver problemas de marginación y violencia... En México, una literacidad formulada de tal manera es urgente. Hoy, el enfoque comunicativo (cuyos propósitos coinciden con los de la literacidad) permea todos los niveles educativos, desde preescolar hasta bachillerato.*



Hasta aquí es la única referencia a la noción de literacidad en los programas. Veamos a qué se refiere esta perspectiva que concibe el texto escrito como una herramienta inserta en un contexto sociocultural, que se utiliza para desarrollar prácticas sociales en un lugar y un momento determinados.

#### CONCEPTO DE LITERACIDAD

Para Cassany y Castellà (2010) el concepto *literacidad* (literacy en inglés) incluye un amplio abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad. Incluye el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, entre otros...

La literacidad, tal como la propone Gee (1986. Citado por: Aguirre, Fernández, et.al.), se asume como el conjunto de prácticas sociales que se encuentran alrededor del uso de la escritura y que muchas veces interfieren con ésta:

*“La literacidad es vista como un conjunto de prácticas discursivas, es decir, como formas de usar la lengua y otorgar sentido tanto en el habla como en la escritura. Estas prácticas discursivas están ligadas a visiones del*

*mundo específicas (creencias y valores) de determinados grupos sociales o culturales. Estas prácticas discursivas están integralmente conectadas con la identidad o conciencia de sí misma de la gente que las practica; un cambio en las prácticas discursivas es un cambio de identidad”.* (Gee 1986)

El término unifica todas las denominaciones como *alfabetización, alfabetismo, literacia, lectura, literidad, letrado, prácticas letradas, escrituralidad y cultura escrita*; a la vez, existen diversos niveles de literacidad: digital, electrónica, académica, familiar, laboral, en lenguas indígenas, el lenguaje propio del lugar o país de nacimiento...

Todo lo que nos proporciona información a través de lo escrito, memes, anuncios, logotipos, grafitis, diferentes tipos de textos escritos...no solo es acceso a la lectura y escritura, sino a una cultura, valores, actitudes de una comunidad, de un pueblo.

La literacidad, continúan Cassany y Castellà (2010), también es no solo apropiarse de la forma de escribir en la academia sino también apropiarse del lenguaje del ámbito social, es decir, si el alumno debe apropiarse del lenguaje de las disciplinas académicas, es necesario apropiarse del lenguaje familiar, laboral, administrativo, de la salud, de los hospitales, de internet, de las salas del aeropuerto, de la solicitud de un trabajo, de realizar una demanda, etc.

En esta propuesta de literacidad se visualiza la relación entre el desempeño académico y lo que Carlino (2003, p.7) llama *alfabetización académica* dado que los

modos de leer y escribir, de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento, no son iguales en todos los ámbitos, dependen de la disciplina o área de conocimiento, lo cual lleva a reiterar que bajo esta mirada, hay muchos modos de leer y de escribir. Igualmente, en cada disciplina, no es lo mismo leer para responder un cuestionario, realizar una prueba escrita, efectuar un experimento, para escribir un informe de investigación, una ponencia, un ensayo o escribir un informe de actividades docentes. No es lo mismo leer un apunte, un manual, una antología, una guía para examen extraordinario, un paquete didáctico, una propuesta educativa o un libro; leer solo o para discutir con otros. Así como tampoco es lo mismo escribir cuando un docente dicta, o tomar apuntes para hacer una síntesis de la clase o hacer anotaciones mientras se lee un libro. Cada una de estas situaciones implica la puesta en práctica de distintos tipos de actividades cognitivas o de conocimiento por parte de los estudiantes, incluso de los profesores. Así, tampoco es lo mismo identificar los propósitos comunicativos de textos escritos, orales e icónicos, a través de la lectura de tipos y géneros textuales con estrategias personales para su comprensión, interpretación y valoración, o producir textos pertinentes y adecuados a diferentes situaciones académicas, sociales y personales, mediante el conocimiento de tipos, géneros y propiedades textuales para el logro de propósitos comunicativos. Si no hay un proceso de comprensión, interacción humana, en una práctica social más allá de la institución, de la academia o lo que los programas demandan, la producción escrita pierde significado; y sólo se escribe para acreditar la asignatura.

Para Carlino (2003, p.7) la alfabetización académica es “el conjunto de conceptos y estrategias necesarios para participar en la cultura y el discurso de las disciplinas, así como en las actividades de lectura y escritura requeridas para aprender en la universidad”, y dentro de cualquier ámbito educativo.

En este sentido, los programas de TLRIID I-IV, versión 2016, entre varios de sus propósitos es: escribir un relato personal, mediante la identificación de los elementos de la situación comunicativa y la planificación textual, para su construcción como enunciador y producir un texto de idéntica forma; reconocimiento y comprensión de la estructura textual y el propósito de diversos textos; elaborar textos diversos para una formación crítica y analítica como lector reflexivo de diversos géneros discursivos; se inicie en el proceso de la investigación para la organización de su pensamiento crítico, entre otros. De acuerdo con la literacidad, ¿no se le está sujetando al alumno a prácticas de lectura y escritura vinculadas solamente con los programas de estudio, o como lo señala Cassany, prácticas de lectura y escritura afines con lo que pide la institución, en vez de vincular la lectura y escritura a prácticas socioculturales específicas?

El análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad de los estudiantes del CCH requiere de un marco teórico que dé respuesta a tres aspectos fundamentales: ¿Cuáles son los niveles de literacidad de nuestros alumnos del Colegio?, ¿qué relación se puede establecer entre este nivel de literacidad y los factores socioculturales?, y ¿en qué medida el

enfoque comunicativo – desde sus diversas vertientes: lingüística textual, lingüística funcional, sociolingüística, análisis crítico del discurso, la pragmática, etc.- mejora el nivel de literacidad en nuestros estudiantes?, ¿qué objetivos sociales más amplios se llevan a cabo mediante las prácticas letradas universitarias?

#### ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Carlino (2003) menciona que la literacidad se entiende como “cultura escrita”, remite a un conjunto de prácticas más allá de la denotación de “alfabetización”. Y debe entenderse como toda cultura organizada en torno a lo escrito, en cualquier nivel educativo pero también fuera del ámbito escolar, esto es, en todas las comunidades lectoras y escritoras. Para Carlino la literacidad y la alfabetización académica se relacionan en cuanto ambas remiten a la oportunidad para incluirse y participar en ciertas comunidades que utilizan el lenguaje escrito con determinados propósitos, como es el caso del ambiente universitario.

En este tenor, la noción de alfabetización académica pone de manifiesto que los modos de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos. Por lo mismo, dentro de la cultura académica tampoco es homogénea, pues la especialización de cada campo de estudio lleva a que los esquemas de pensamiento y sus formas a través de lo escrito sean distintos de un dominio disciplinar a otro.

Visto así, el panorama general de las unidades de los Programas de Estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I–IV, edición:

2016, no es homogénea y gradual para el logro de los aprendizajes con respecto a la práctica de la escritura para producir un producto escrito, ya sea un relato personal, una variación creativa, un comentario libre, una reseña descriptiva, elaboración de un anuncio publicitario, un comentario analítico, una reseña crítica o un ensayo académico; para elaborar cada producto se crean esquemas de pensamiento y sus formas escritas son distintos de acuerdo con la disciplina, esto es, ¿se puede elaborar un comentario analítico del editorial y la caricatura política de la misma forma a partir de la situación comunicativa o la estructura argumentativa?, ¿Elaborar un ensayo académico para el incremento de la habilidad argumentativa de un tema humano trascendente, mediante la lectura de obras de varios géneros textuales, no debe replantearse que cada texto con esa diversidad de género textual tiene formas diferentes de leerse y analizarse; que esto refiere de una alfabetización académica del profesor de otras disciplinas y del alumno para apropiarse de la forma discursiva de las obras de temas humanos y “trascendentes” y el producto no sea un plagio?

Acorde con lo anterior, es admisible pensar que las prácticas sociales (que propone la literacidad) que el lenguaje ejecuta en el entorno social son susceptibles de organizarse, por ejemplo en el caso particular de los programas de TLRIID en torno a tres ámbitos: de estudio, literario y de participación social (o práctica letrada). A pesar que en el panorama general de las unidades comporta un esquema supuestamente gradual para escribir (desde un relato personal, una variación creativa,

un comentario libre, reseña descriptiva, anuncio publicitario, reseña crítica, un ensayo académico hasta un proyecto de investigación) falta un criterio lingüístico pertinente para organizar y dotar de unidad a las actividades específicamente discursivas dentro de los ámbitos señalados.

Por ejemplo, al observar el panorama general de las unidades del Programa de TLRIID con los cuatro semestres, aun cuando se detalla una serie de temas y estrategias, éstos son aplicables únicamente a un ámbito que involucra la comprensión y producción de diversos géneros textuales pero con una continuidad heterogénea, lo cual está lejos de contribuir a que los estudiantes integren a su vida escolar y cotidiana el uso de los géneros oral – el saber hablar y saber escuchar –, y escrito. Otro ejemplo representativo es que en el Panorama general de las unidades las prácticas sociales<sup>2</sup>, así como a lo largo de los programas de TLRIID, hay poca o nula práctica de la escritura como práctica social: en ningún momento se señala la elaboración de reglamentos internos; debate sobre posturas de noticias; escritura en redes sociales; escribir para participar en propuestas de mejoras en diversos aspectos del Colegio; propuestas de escritura por los alumnos en los programas de las asignaturas del Colegio; de seguridad y estabilidad académica; desarrollar mecanismos de comunicación que informen y formen a la comunidad académica sobre la noción del Modelo Educativo, para aplicar sus

concepciones pedagógicas en el proceso de enseñanza aprendizaje; la promoción de proyectos de trabajo con la aplicación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo de la habilidad de la lecto-escritura; fomentar la investigación cualitativa donde los alumnos escriban y evalúen el Programa Institucional de Asesoría (PIA) y el Programa Institucional de Tutorías (PAT); recuperar la escritura para realizar proyectos de innovación y creatividad y promover de manera más consistente la iniciación de los alumnos en la investigación científica, entre muchos otros aspectos.

Así, el panorama general de las unidades de TLRIID se trata de un catálogo de producciones discursivas, cuya integración en las unidades sigue el orden fundamentalmente temático que no considera el avance paulatino y sistemático que supone el paso de un estadio de conocimiento a otro, ni la transición de un determinado desarrollo de literacidad a uno más avanzado.

En conclusión, para poner alternativas de solución con relación a la enseñanza de la literacidad, e integrarlas a un plan articulado y coherente de alfabetización académica, no sólo en los programas de TLRIID, sino en todos los programas de cada una de las Áreas del Colegio, es necesario identificar el tipo de experiencias, destrezas y habilidades que se promueven en los actuales currículos de enseñanza de la lectura y la escritura, así como establecer

---

<sup>2</sup> Práctica social: dentro de la esfera de su acción que los individuos aprenden a hablar e interactuar con los otros; a interpretar y producir textos, a reflexionar sobre ellos,

a identificar problemas y solucionarlos, a transformarlos y crear nuevos géneros, formatos gráficos y soportes; en pocas palabras, a interactuar con los textos y con otros individuos a propósito de ellos.



los límites y alcances de tales planteamientos.

#### FUENTES CONSULTADAS

1. Aguirre Villanueva, Mauricio; Fernández Sánchez, Manuel; et.al. (2011). *La percepción y valoración de la articulación curricular en el aprendizaje de la redacción en los alumnos de Medicina de la UPC durante el primer semestre de 2011*. En:  
<https://auladelenguajeupc2014.wikispaces.com/file/view/CAP%C3%8DTULO+2+Literacidad,+articulaci%C3%B3n.pdf>
2. Carlino, P. (2003). *Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. En: EDUCERE, Investigación, 6 (20).
3. Cassany, Daniel y Castellà, Josep M. (2010). *Aproximación a la literacidad crítica*. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 28, n. 2, 353-374, jul./dez. 2010. En: doi: 10.5007/2175-795X.2010v28n2p353
4. Cassany, Daniel. (2006). *Análisis de una práctica letrada electrónica*. Páginas de guarda, n° 2 primavera 2006. En:  
[http://www.paginasdeguarda.com.ar/\\_pdf/articulos/2\\_cassany.pdf](http://www.paginasdeguarda.com.ar/_pdf/articulos/2_cassany.pdf)
5. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (2016). *Programas de Estudio Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV Primera edición: 2016*. México: UNAM-CCH

## ENTRE REFORMAS Y OTRAS COSAS, UNA REFLEXIÓN EN TORNO A LA RECUPERACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS

*Martha Angélica Hernández Patiño*

Para concretar los aprendizajes del nuevo programa de estudios del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación es vital la recuperación de conocimientos previos; sin embargo, en muchos de los casos los alumnos, sobre todo los de recién ingreso, traen consigo un conocimiento incipiente. Ante esta situación algunos profesores del CCH se ven obligados a dedicar algunas horas con la finalidad de poner a sus alumnos al corriente, pero en otros se pasa por alto esta carencia que al final del día lo único que trae consigo es una enseñanza y aprendizaje mediocre o la deserción del alumno. Lo que se debe tener claro es que estas deficiencias en el aprendizaje no son producto de una generación espontánea, por el contrario, son, en mayor medida, el resultado de escenarios entre reformas educativas y el contexto familiar, social, económico, político y cultural, que viven a diario nuestros alumnos.

En esta reflexión tomaremos como punto de partida las reformas a la educación básica, en particular a la educación secundaria por ser el nivel inmediato del que egresan nuestros alumnos, y es que en éste se han marcado cuatro periodos significativos en los últimos cuarenta años: La reforma derivada de los acuerdos de Chetumal en 1974 y que entró en función un año después; en 1993 se puso en marcha la Ley General

de Educación Pública, resultado del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1989; en 2006 la Reforma Educativa Secundaria<sup>3</sup> llevada a cabo en el gobierno de Vicente Fox, y por último tenemos la reforma educativa implementada por el actual gobierno de Enrique Peña Nieto en 2012.



En cada una de estas reformas se ha buscado hacer cambios no sólo curriculares, ya que la constante ha sido la articulación de los niveles de educación básica<sup>4</sup> en pro de la calidad en este sector. Sin embargo, los resultados de dichos cambios no han sido los esperados, como lo veremos enseguida.

---

<sup>3</sup> CRUZ RAMOS, Laura. (s/año). *La reforma de Educación Secundaria. Percepciones y apreciaciones de los maestros.* En

[http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_16/1935.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/1935.pdf)

<sup>4</sup> Ídem.

Es importante aclarar que para hacer una proyección de los avances en la cobertura y calidad educativa se tomaron como referencia los registros del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) 2014-2015, y los últimos resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) 2012.

De acuerdo con el informe *Cifras Básicas. Educación básica y media superior* publicado por el INEE, en México durante el ciclo escolar 2014-2015 se matricularon 30 millones 793 mil 313 alumnos en educación básica y media superior. El 15.6% correspondía a preescolar (4 millones 804 mil 065 alumnos), 49.5% a primaria (14 millones 351 mil 037 alumnos), 20.5% a secundaria (6 millones 825 mil 046) y 14.4% a media superior (4 millones 813 mil 165 alumnos)<sup>5</sup>, incrementándose así en un 42.7% de 2006 a 2014.

En ese intervalo PISA<sup>6</sup> llevó a cabo su evaluación internacional en 2012, donde de un total de 33 mil 806 estudiantes mexicanos de 15 años, el 55 por ciento mostró no contar con las habilidades mínimas para la resolución de problemas matemáticos. En tanto que el 47 por ciento se ubicó en los niveles inferiores respecto al campo científico; y en lo que a lectura corresponde, México se situó con 422 puntos por debajo de la media de la OCDE (496 puntos).

---

<sup>5</sup> INEE. *Cifras Básicas. Educación básica y media superior*. En <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P2/M/106/P2M106.pdf>

<sup>6</sup> \_\_\_\_\_.(2013). *México en Pisa 2012*. En <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resou>

Esta situación es ilustrativa no sólo de un estancamiento en la educación a nivel nacional impartida por la Secretaría de Educación Pública (SEP) sino pareciera una involución de la misma, pues en tan sólo tres lustros se presentaron acciones que repercutieron en la calidad de ésta, algunas de ellas son: la reducción de materias como historia, geografía, civismo y ética, en la secundaria; la expedición del ACUERDO número 696 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica; otro punto relevante es la implementación del enfoque por competencias en el sector educativo, y la incorporación de la educación media como parte de la educación básica.

Esta vorágine, en la que nuestros alumnos del Colegio se han visto inmersos, ha permeado en el ánimo de muchos y se refleja en el aula cuando quieren obtener o alcanzar metas sin el más mínimo esfuerzo, porque así lo han vivenciado durante 12 años de trayectoria escolar. Por ejemplo, la expedición del ACUERDO número 696 anteriormente mencionado establece que si el alumno de preescolar y de primero de primaria no concretan su aprendizaje, éste pasará al nivel inmediato “por el solo hecho de haberlo cursado”<sup>7</sup>.

Si a esto le aunamos que en la secundaria el alumno puede presentar, cuantas veces sea necesario, un examen y en caso de aprobarlo tenga la oportunidad de continuar

[rce/11149/1/images/Mexico\\_PISA\\_2012\\_Informe.p  
df](rce/11149/1/images/Mexico_PISA_2012_Informe.pdf)

<sup>7</sup> Este acuerdo fue publicado en el Diario Oficial de la Federación el 20 de septiembre de 2013

sus estudios en el siguiente nivel educativo<sup>8</sup>, entonces el escenario se vuelve aún más desalentador, pues en no pocas ocasiones el alumno lo ve como una fuente inagotable de oportunidades que algún día podrá aprovechar.

Otro de los factores que también ha repercutido en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas de la SEP, es la aplicación del enfoque por competencias implementado en la educación a partir de la RIEMS, toda vez que ni siquiera a nivel institucional se tiene una precisión en la definición de dicho enfoque, por lo tanto, ha causado confusión e incertidumbre ya que el simple término es polisémico y no existe una teoría que lo unifique y sustente. Allende y Morones, por ejemplo, la definen como el “conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales... Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) o con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio)”<sup>9</sup>.

En tanto la SEP establece como competencia “tanto el proceso como los resultados del aprendizaje, es decir, lo que el estudiante o el egresado es capaz de hacer

al término de su proceso formativo y en las estrategias que le permiten aprender de manera autónoma en el contexto académico y a lo largo de la vida”<sup>10</sup>, implementando un conjunto de competencias y conocimientos a desarrollar, competencias genéricas, competencias y conocimientos disciplinares y competencias profesionales<sup>11</sup>. Así “la definición de los aprendizajes escolares exclusivamente en términos de ‘competencias’ desgajadas de los contextos socioculturales de adquisición y de uso pueden dar lugar a un proceso de homogeneización curricular que acabe ahogando la diversidad cultural”<sup>12</sup>, toda vez que en un mundo globalizado los aprendizajes básicos definidos en términos de competencias son muy semejantes en todos los países y en todas las sociedades<sup>13</sup>.

Como se puede apreciar, estos son algunos de los factores que repercuten en el proceso enseñanza-aprendizaje, y que de cierta manera lo vuelven más vulnerable. Sin embargo, no podemos dejar de lado el contexto social, familiar, cultural y hasta el aspecto anímico de quienes egresan de la secundaria, pues ello también se refleja en el aprovechamiento o disertación de quienes se incorporan a nuestro Colegio de Ciencias y Humanidades.

---

<sup>8</sup> DOF. ACUERDO número 696 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica. 20 de septiembre de 2013. En [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5314831&fecha=20/09/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5314831&fecha=20/09/2013)

<sup>9</sup> ALLENDE, C. y MORONES, G. (2006) *Glosario de términos vinculados con la cooperación académica*. En [http://www.cucs.udg.mx/avisos/PDC\\_19\\_02\\_08/gl](http://www.cucs.udg.mx/avisos/PDC_19_02_08/gl)

osario\_terminos\_vinculados\_con\_cooperacion\_acad.pdf

<sup>10</sup> SEP. *Enfoque basado en competencias*. En [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepree/plan\\_de\\_estudios/enfoque\\_centrado\\_competencias](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias)

<sup>11</sup> REYES, J. C. (2016). *CCH un modelo educativo entre un mundo de competencias*. Eutopía, México, UNAM, p. 35

<sup>12</sup> íbidem., p.36

<sup>13</sup> ídem.

## CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL EN EL CCH.

Sin pretender clasificarlos en generaciones a, b o c, debido a que “las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas que inciden decisivamente en la dinámica juvenil, son vividas de maneras muy diversas por personas de las mismas edades, según sea las adscripciones sociales y culturales en las que les toque vivir”<sup>14</sup>, la población estudiantil del CCH presenta características muy específicas hasta entre alumnos de un mismo plantel con desempeños, problemáticas e incluso posibilidades de egresar en tres años, diferentes.

En las aulas del Colegio se atiende a estudiantes de diversos niveles socioeconómicos, aunque en la última década aquellos cuyas familias son de muy bajos ingresos salariales ingresaron cada vez menos. En Oriente el 25.3% de su población estudiantil registra ingresos familiares menores a dos salarios mínimos, sólo superado por Naucalpan (29%) y seguido de Vallejo (24%)<sup>15</sup>. En cuanto a procedencia, los alumnos del Estado de México superan ligeramente a los de la Ciudad de México debido a que cuatro de los planteles se encuentran más cercanos a esa entidad: Naucalpan, Azcapotzalco,

Oriente y Vallejo<sup>16</sup>. Asimismo, el rango de edad de quienes ingresan al Colegio oscila entre los 15 y 18 años.

Estos jóvenes se enfrentan a una cotidianidad cargada de violencia e inseguridad, donde las oportunidades para un buen empleo y educación son cada vez menos; así, ante la falta de opciones viables, este sector ha visto en el narcotráfico una salida a su exclusión y marginación, por lo que más de seis millones de jóvenes mexicanos participan hoy en actividades relacionadas con éste<sup>17</sup>, de acuerdo con un estudio realizado por el investigador Alfredo Nateras Domínguez de la UAM Iztapalapa.

A este contexto habría que añadir las vivencias nuevas que enfrentan nuestros alumnos al ingresar al Colegio: cambios hormonales propios de su edad, nuevos amigos, cambios de casa, de ruta, el terminar con una relación sentimental<sup>18</sup>, el hacer frente a los comentarios negativos de quienes deberían ser los pilares en donde se forjen sus sueños: los padres. Y hasta los atentados contra su propia vida.

A lo anterior hay que añadirle que nuestros educandos se encuentran inmersos en un mundo donde la comunicación y sociabilización se dan de manera inmediata

---

<sup>14</sup> Organización Iberoamericana de la Juventud. *Agenda de desarrollo e inversión social en la juventud: Una estrategia Post 2015*, p.19 en [http://www.oij.org/file\\_upload/news/doc/20130905182813\\_87.pdf](http://www.oij.org/file_upload/news/doc/20130905182813_87.pdf), última vista 28 de marzo de 2015.

<sup>15</sup> GUZMÁN, C. y SERRANO, O. V.. *¿A quiénes atiende el Bachillerato de la UNAM? Un análisis de los cambios en la composición social de los estudiantes de 1985 a 2003*, p.141 en [http://www.cee.edu.mx/revista/r2001\\_2010/r\\_texto/t\\_2007\\_3-4\\_06.pdf](http://www.cee.edu.mx/revista/r2001_2010/r_texto/t_2007_3-4_06.pdf), última vista 10 de octubre de 2016.

<sup>16</sup> MUÑOZ, L. *Informe Sobre la Gestión Directiva, 2010-2014*. Colegio de Ciencias y Humanidades, 2014, p.25.

<sup>17</sup> DE REGIL, M. *Seis Millones de jóvenes son esclavizados por el narco en México*, *El Financiero*, en <http://www.elfinanciero.com.mx/mas/enfoques/seis-millones-de-jovenes-son-esclavizados-por-el-narco-en-mexico.html>

<sup>18</sup> OLGUÍN, M. *De jóvenes, más de 40% de suicidios en México*. Gaceta UNAM, 8 de septiembre de 2016. p. 9

a través de las TIC, “...es una generación única en la historia –señala Alfonso Cuarón– que ha nacido con un juego de herramientas que nunca antes la humanidad ha tenido. Estamos hablando de las computadoras, de cómo la información fluye en este planeta, pero tan importante como son las redes sociales... la inmediatez de la comunicación para bien y para mal”<sup>19</sup>. Un mundo virtual en el que nuestros jóvenes socializan pero que al mismo tiempo se aíslan de su realidad, de sus amigos, compañeros y, en algunos casos, hasta de sus familiares.

También se debe reconocer que existe entre los alumnos, sobre todo de nuevo ingreso, una reticencia hacia el turno vespertino por considerar que a él acuden los “peores alumnos y los peores maestros”. En mi experiencia como docente he notado que los estudiantes del turno matutino, en el ciclo escolar 2014-2015, eran más comprometidos, no así en el vespertino donde el índice de reprobación y deserción es mayor, situaciones que han sido registradas en algunos estudios e informes emitidos por la Dirección General del CCH<sup>20</sup>. Sin embargo, desde el ciclo 2015-2016 esa situación, desde mi apreciación se ha revertido.

Así, entre reformas educativas y el contexto familiar, social, económico, político y cultural, los educandos que llegan al Colegio reflejan sus conocimientos, algunos de ellos cuentan con buen nivel y

en otros éstos son incipientes, toda vez que las habilidades de leer, escribir, hablar y escuchar –aprendizajes básicos que el nuevo programa de estudios de TLRIID considera para continuar en el bachillerato universitario– no están del todo desarrolladas, lo cual remite al profesorado a una recuperación de conocimientos, que, en no pocos casos, se transforma en el inicio de la enseñanza-aprendizaje de éstos.

La importancia de estos conocimientos básicos le representa al alumno los cimientos para continuar con su aprendizaje significativo, sin ellos el avance es lento. Al respecto Ausubel señala que “la interacción entre significados potencialmente nuevos e ideas pertinentes en la estructura cognitiva del estudiante da lugar a significados reales o psicológicos. Puesto que la estructura cognitiva de cada persona que aprende es única, todos los nuevos significados adquiridos también son, forzosamente, únicos”<sup>21</sup>.

Por otra parte, acostumbrados a la individualidad en las labores escolares, algunos alumnos ven el trabajo en equipo como un estorbo para concretar su aprendizaje, y lo asocian más como una actividad a dividir entre los participantes, situación que les es contrastante en el Colegio donde bajo contextos interactivos aprenden a aprender. Es así como el alumno bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz, determina la resolución de un problema<sup>22</sup>, lo que

---

<sup>19</sup> CUARON, A. *Los Jóvenes*. En <https://www.youtube.com/watch?v=tc7f1DU1Bo>, última vista 24 de marzo de 2015.

<sup>20</sup> Para mayor referencia sobre la regularidad académica y el egreso en el último lustro véase a Muñoz L., op. cit.

<sup>21</sup>AUSBEL, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. España, Paidós, p.25.

<sup>22</sup> VYGOTSKI, L. *Interacción entre aprendizaje y desarrollo*. En Rivière, A. *La psicología de Vigotski*. Visor, Madrid, 1994, p.60

Vygotski define como zona de desarrollo potencial.

En este sentido “un buen desempeño individual suele encontrar parte de sus condiciones y de su justificación en el marco de finalidades y tareas compartidas, de decisiones colectivamente tomadas, de compromisos e implicaciones mutuas y de acuerdos consensuados y respetados”<sup>23</sup>.

De esta manera la recuperación de conocimientos previos es vital para concretar los aprendizajes del nuevo programa de estudios del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, pero, por otra parte, el desconocimiento de métodos y técnicas a aplicar para dicha recuperación es el dilema de algunos profesores, y, en otros casos, también lo es la inexperiencia en las acciones a llevar a cabo ante los resultados que éstos arrojan, pues ¿qué hacer y cómo? ¿existe algún otro instrumento aparte del examen diagnósticos? ¿qué hacer con los resultados que este instrumento arroja? y lo más importante ¿qué estrategias utilizar

ante un grupo cuando los estudiantes se diferencian por sus conocimientos?

“Eso no me toca a mí”, “los alumnos de ahora son más burros que nada” y “hay que vean cómo le hacen para ponerse al corriente”, son frases de intercambio entre algunos profesores quienes al dejar de lado esas deficiencias cognitivas continúan el camino en el proceso de enseñanza-aprendizaje, un camino de principio a fin ríspido.

Finalmente, estos son grandes retos para el profesor que, aunque es un asesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe estar en una constante reflexión en torno a su práctica docente en miras de lograr que el alumno se apropie de los elementos que le permitan desenvolverse en y con su medio, que aprehenda y genere su cultura, entendiéndola como todo el conocimiento humano aprendido por los individuos de una comunidad y los sistemas de comunicación (verbales y no verbales) de la misma.

---

<sup>23</sup> COLL, C., MARTIN, E. *El constructivismo en el aula*. Grao, España, 2007, p.11.

# PROGRAMA ACTUALIZADO DEL TALLER DE LECTURA Y ANÁLISIS DE TEXTOS LITERARIOS I-II 2016

*Pablo Ruiz Bravo*

*Miembros de la Comisión Especial para la Actualización de los Programas de Estudio de la Materia: Pablo Ruiz Bravo, Antonio Guzmán López, Javier Galindo Ulloa, Eduardo García Anaya, Lucía Herrero González, Mariana Mercenario Ortega, Israel Noé Reyna Méndez y María Luisa Trejo Márquez*

## UBICACIÓN GENERAL DE LA MATERIA

El Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios (TLATL) corresponde a los semestres quinto y sexto del Plan de Estudios de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades; esta materia ha sido diseñada como una forma de profundizar en las habilidades comunicativas con eficiencia y eficacia en una situación especial: la competencia literaria; considera como elemento fundamental la percepción estética, y por ello contribuye al perfil del egresado mediante aprendizajes de análisis literario con metodologías que lo conduzcan a encontrar el sentido de los textos leídos y su apertura a situaciones vitales.

Por ello, el sentido prioritario de la materia es el fomento de actitudes y habilidades: el gusto por la lectura, la valoración de propuestas literarias, la lectura crítica e informada y la escritura sencilla, precisa y formulada con palabras propias, con el fin de que, por sí mismo, cada estudiante se apropie paulatinamente de conocimientos fundados, y asuma valores que lo fortalezcan intelectual, ética y socialmente y lo preparen para su ingreso a la licenciatura.

El programa de estudios actualizado de esta materia optativa comprende cuatro unidades: Textos Literarios y Textos Narrativos para el quinto semestre; y Textos Poéticos y Textos Dramáticos para el sexto: Cada una de ellas, además de conservar su autonomía, se vincula con las otras debido a que el objeto de estudio es la literatura; las unidades operan a partir del diseño de una serie de estrategias y actividades de aprendizaje diversificadas y dosificadas.

En la formación humanística del estudiante destacan los aspectos estéticos, éticos y sociales de la literatura, no se aspira a formarlos como especialista en teoría, sino a que él reconozca el texto literario en su construcción estética y social.

## RELACIÓN CON OTRAS ASIGNATURAS

El TLATL I y II se relaciona con el TLRIID porque retoma el papel del lector frente a la obra literaria y su goce estético, y con otras materias como: Latín, Griego y Comunicación; y porque se centra en el estudio del lenguaje y mantiene la dinámica de clase-taller: el docente propone diversas actividades que facilitan la adquisición de conocimientos a partir de los saberes previos y las necesidades del estudiantado. Asimismo, la materia se relaciona con diversas asignaturas de otras Áreas del



Colegio, afines por el enfoque humanístico establecido en sus propósitos de estudio: Historia, Filosofía y Antropología

#### ENFOQUE DISCIPLINARIO Y DIDÁCTICO

Uno de los ejes del enfoque disciplinario de la materia es el desarrollo de la competencia literaria, es decir, la capacidad del estudiante para leer, comprender, analizar e interpretar el discurso literario en sus diferentes géneros, con el fin de percibir un universo compartido en la comunicación humana, donde se ubique como un ser en construcción permanente. Al acercarse al texto literario, los estudiantes desarrollan procesos cognitivos y de abstracción que les permiten reflexionar a nivel pluri-significativo para construir la representación de mundos imaginarios posibles.

El marco metodológico de enseñanza-aprendizaje de esta materia se basa en la modalidad de *taller* donde se “aprende haciendo”. Se parte del placer provocado por la obra para adentrarse en su análisis; interesa, pues, incrementar la competencia literaria más que memorizar definiciones y conceptos. La intervención didáctica está dirigida a impulsar el proceso cognitivo del estudiante, para que al final del curso cuente con herramientas de interpretación de textos literarios.

Se procuró evitar una metodología única de análisis literario, y se recurrió a términos básicos –tanto didácticos como literarios– para que el docente elija lo más adecuado a los propósitos de aprendizaje, a la obra y al grupo con quien trabaja. Lo básico es activar los saberes culturales, contextuales, mitológicos, simbólicos, arquetípicos, y

reconocer las alusiones contenidas en los textos literarios para transmitir un significado a su lector; el docente conduce el proceso, para identificar las características de cada género y así decodificarlo y hallar el placer de leer el texto literario.

#### LA ASIGNATURA Y LOS PRINCIPIOS DEL COLEGIO

En el marco del Modelo Educativo, en el TLATL I y II aprender a aprender significa que el estudiante se apropia gradualmente de diversas rutas para interpretar una obra literaria, confronta sus ideas a partir de las propuestas de análisis que el profesor le facilita y de las explicaciones derivadas de los lectores, para enriquecer las posibilidades de adquisición y profundización de nuevas maneras para comprender y valorar el texto literario.

El principio de aprender a hacer se concreta cuando el estudiante comprende el texto literario como un objeto de interpretación, análisis y debate entre pares; por ello, en las diversas unidades de las asignaturas, él encuentra elementos para explicar las relaciones constitutivas del texto literario y plasmarlas en su producción escrita.

Por último, aprender a ser pretende que el estudiante ejerza decisiones fundamentadas ante el texto literario, esto es, que muestre un pensamiento argumentado, crítico, informado y tolerante ante las opiniones de los demás, como parte de su formación humanística y autónoma.

#### CONTRIBUCIÓN AL PERFIL DEL EGRESADO

En este perfil se enfatiza que los estudiantes lean y valoren las obras literarias e

identifiquen la función poética del lenguaje como clave para entender la literatura; asimismo, que analicen las obras leídas en su contexto de producción y recepción para emitir opiniones fundamentadas sobre el texto, el contexto del autor y el propio marco de convivencia del lector; todo ello hace de la literatura una experiencia de vida que también les permite entender otras culturas, en otros espacios y tiempos; así, mediante el contacto planificado con los textos literarios, ampliarán su horizonte cultural y vivencial: se le habrán abierto las puertas a la imaginación y al placer proporcionado por una lectura crítica.

#### PROPÓSITOS GENERALES DE LA MATERIA

Un primer propósito de esta materia consiste en que los estudiantes participen de una cultura literaria contextualizada, para establecer vínculos transdisciplinarios más allá de la propia lectura. Las obras de literatura son piezas fundamentales de los conocimientos del estudiante, un campo abierto e íntimamente conectado con otras manifestaciones humanas, que van de la cotidianidad a la ciencia, de la política a las artes; es decir, prácticamente dan acceso a todos los ámbitos de la vida humana.

Otro propósito de la materia es relacionar la lectura con: los conocimientos previos del estudiante; su experiencia cotidiana en casa, en la escuela o en la ciudad; los mensajes de cualquier medio de comunicación; investigaciones propias del curso; en fin, todos aquellos conocimientos que fomenten la comprensión lectora como una plena integración de sentidos (didáctica situada).

Y, en tercer lugar, la materia propone analizar textos literarios de manera crítica y

profunda, esto es, desarrollar de forma práctica la capacidad de observación e interpretación, misma que sin duda conduce a enfrentar situaciones de vida ajenas a la literatura; en otras palabras, una lectura inteligente de una novela o de un poema abre rutas de pensamiento para la valoración del mundo.

## UNIDAD 1. TEXTOS LITERARIOS

### Presentación

El propósito de esta unidad es el reconocimiento de las características esenciales de la literatura en varios sentidos: su naturaleza, su organización temático-formal y su valoración estética.

Es pertinente señalar que se considera la literatura desde el punto de vista de la propia disciplina artística; por ello, nociones como arte, obra, ficción, referencialidad y texto son fundamentales. Los conceptos de canon y género son categorías establecidas a partir de momentos históricos que las hacen transitorias, en cuya construcción participan diversos actores sociales que tienen contacto con la literatura, entre ellos los especialistas. En lugar de considerar una lista cerrada de obras clásicas e indispensables, se procura que el profesor determine lo que el estudiante necesita identificar en torno de una obra determinada.

Al finalizar la unidad, el estudiante:

- Reconocerá los textos literarios, a partir de sus características específicas, para incrementar su competencia literaria.

- Identificará algunas tradiciones genéricas y canónicas de la literatura, con base en textos literarios breves, para valorar su calidad ficcional y estética.
- Redactará escritos, como una forma de expresión personal y crítica, con el fin de manifestar una postura sobre el arte literario que contribuye a su formación integral.

APRENDIZAJES	TEMATICA	ESTRATEGIAS DIDACTICAS SUGERIDAS
El estudiante: Identifica las características generales de la literatura.	<p>La literatura</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Carácter ficticio</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Naturaleza textual</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifestación artística</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intención comunicativa</li> </ul>	<p><b>Inicio</b> A partir de una serie de textos literarios y no literarios, los estudiantes elaboran un cuadro comparativo para percibir el carácter ficticio de los primeros.</p> <p><b>Desarrollo</b> El profesor reparte una serie de poemas, fábulas, cuentos cortos o ensayos breves, para que, en equipo, deduzcan la naturaleza textual de toda obra literaria.</p> <p>Con base en una proyección de obras de arte, el profesor explica el carácter estético que es común entre la literatura y otras manifestaciones artísticas.</p> <p><b>Cierre</b> Con base en su experiencia lectora, redactan un escrito sobre el significado de la literatura para ellos.</p> <p>El profesor y el grupo comentan los escritos elaborados para reconocer la interacción comunicativa del lector con el autor a través del texto literario</p>
Conoce el canon como un constructo cambiante que ubica la obra literaria y artística en una tradición cultural	<p>El canon literario</p> <p>La construcción del canon:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Institucionales y no institucionales</li> </ul>	<p><b>Inicio</b> El estudiante elabora un banco de títulos de poemas, cuentos, novelas y obras dramáticas que considere fundamentales, de acuerdo con: su experiencia, la opinión de un lector experto en literatura o la recomendación de un medio de comunicación.</p> <p><b>Desarrollo</b> En equipos, los estudiantes contrastan sus bancos de títulos de obras literarias para identificar coincidencias y divergencias, y explicar las posibles razones de sus clasificaciones.</p> <p>El estudiante investiga diferentes definiciones de canon y el profesor sistematiza la información.</p>

APRENDIZAJES	TEMATICA	ESTRATEGIAS DIDACTICAS SUGERIDAS
		<p>El profesor explica a los estudiantes quiénes y cómo se construye el canon literario.</p> <p>Les ofrece un repertorio de poemas y cuentos, canónicos y no canónicos, con el fin de que en equipo distinguan unos de otros.</p> <p><b>Cierre</b> Los estudiantes investigan por qué un determinado poema o cuento, del repertorio anterior, se ha considerado como canónico o fundamental, y expondrán sus resultados en plenaria.</p>
<p>Comprende los géneros como forma de clasificación del arte literario.</p>	<p>Dinámica de los géneros literarios</p>	<p><b>Inicio</b> El estudiante investiga qué es un género literario y cuáles son los primordiales; en plenaria, explica sus resultados.</p> <p><b>Desarrollo</b> A partir de textos seleccionados de diversos géneros, el profesor expone las características de cada uno de ellos para que el estudiante conozca algunas de sus transformaciones.</p> <p><b>Cierre</b> El estudiante elige un texto literario de su preferencia y lo caracteriza explicando sus especificidades frente al grupo.</p>
<p>Advierte la relevancia del ensayo literario como medio para expresar ideas propias.</p>	<p>Características del ensayo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Variedad temática</li>        <li>• Subjetividad</li>        <li>• Estilo literario</li> </ul>	<p><b>Inicio</b> A partir de un repertorio de ensayos literarios, los estudiantes identifican los diversos temas que puede desarrollar un ensayista y los comentan en plenaria.</p> <p><b>Desarrollo</b> Localizan en un ensayo literario los deícticos y las marcas del enunciador mediante adjetivos, adverbios y frases valorativas, con el fin de percibir cómo se plasma en el texto la subjetividad del autor.</p> <p>El estudiante investiga qué es un ensayo y el profesor sistematiza la información para establecer la importancia del estilo literario.</p>

## Sugerencias de evaluación

### *Evaluación diagnóstica*

Examen elaborado por el profesor para aplicación individual o indagación de marco referencial temático del grupo, con base en la identificación de características de géneros literarios, distinción entre autor y narrador o yo-poético, distinción entre historia y discurso, caracterización de personajes.

### *Evaluación formativa*

#### Para el aprendizaje 1

- Cuadro comparativo entre textos literarios y no literarios.
- Escritura creativa: textos breves y libres en torno a la imaginación que les despierten algunos títulos de obras de arte o textos literarios.
- Cuestionarios elaborados y resueltos por los alumnos con base en las temáticas de la unidad.
- Bitácora COL (Comprensión Ordenada del Lenguaje)

#### Para el aprendizaje 2

- Mesa redonda/debate: ¿Para qué sirve la literatura?; el poder del canon; la validez de las clasificaciones genéricas, la literatura como forma artística; literatura y sociedad.
- Bancos de títulos de obras literarias que el estudiante podrá leer durante el curso o bien para su goce estético.

#### Para el aprendizaje 3

- Breves informes de investigación sobre los géneros literarios con respaldos de autoridad.

- Evaluación sumativa
- Participación en las opiniones y reflexiones en torno a las obras literarias
- Disposición para buscar y compartir información sobre los géneros literarios y sus cánones
- Autocrítica en escritos propios y observaciones constructivas en escritos ajenos.
- Co evaluación, autoevaluación y hetero evaluación

## Bibliografía

### *Bibliografía para el estudiante*

#### *Básica*

BORGES, Jorge Luis. (1960). “Borges y yo” en *El hacedor*. Buenos Aires: Emecé.

CAPOTE, Truman. (1994). Prefacio a *Música para camaleones*. Barcelona: RBA Editores.

VARGAS LLOSA, Mario. (2003). “La verdad de las mentiras” y “La literatura y la vida”, en *La verdad de las mentiras*. España: Santillana (15-33 y 428-451).

#### Fuentes electrónicas para el estudiante

##### *Básicas*

PAREDES, Alberto. “Pequeño ensayo sobre el ensayo”. Recuperado el 16 de noviembre de 2015, en <http://circulodepoesia.com/nueva/2011/02/galeria-de-ensayo-mexicano-pequeno-ensayo-sobre-el-ensayo-de-alberto-paredes/>

VILA-MATAS, Enrique. “Escribir es dejar de ser escritor”. Recuperado el 16 de

noviembre de 2015, en: [www.barcelonareview.com/23/s\\_escribir.htm](http://www.barcelonareview.com/23/s_escribir.htm)

Bibliografía para el profesor

#### *Básica*

BLOOM, Harold. (2005). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama (11-51).

CALVINO, Ítalo. (1995). *Por qué leer los clásicos*. España: Tusquets (13-20).

EAGLETON, Terry. (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. México: FCE.

MERCENARIO, Mariana y Benjamín Barajas. (2013). *Didáctica de la literatura en el bachillerato*. México: UNAM CCH Naucalpan.

#### *Complementaria*

ALATORRE, Antonio. (2001). *Ensayos sobre crítica literaria*. México: CONACULTA (“¿Qué es la crítica literaria?”, 40-53).

BRUSHWOOD, S. y John *et al.* (2001). *El ensayo literario mexicano*, prólogo, notas y coordinación de la edición de Federico Patán. México: UNAM-UV-Aldus (Tomás Segovia: “El infierno de la literatura”, 113-135).

CELORIO, Gonzalo. (2009). *Cánones subversivos. Ensayos de literatura hispanoamericana*. México: Tusquets.

Fuentes electrónicas

#### *Básicas*

ALCÁZAR, Jorge. (2000). “Harold Bloom y el problema de los cánones literarios”. *Poligrafías, revista de la Facultad de*

*Filosofía y letras*. Recuperado el 16 de noviembre de 2015, en [http://ru.ffyl.unam.mx:8080/jspui/bitstream/10391/1081/1/03\\_Poligrafias\\_3\\_1998-2000\\_Alcazar.pdf](http://ru.ffyl.unam.mx:8080/jspui/bitstream/10391/1081/1/03_Poligrafias_3_1998-2000_Alcazar.pdf)

ÁLVAREZ, Ignacio. “Repensar un canon literario para la escuela”. Recuperado el 16 de noviembre de 2015, en [http://www.academia.edu/2383736/Repensar un canon literario para la escuela](http://www.academia.edu/2383736/Repensar_un_canon_literario_para_la_escuela)

TEJERINA LOBO, Isabel. “El canon literario y la literatura infantil y juvenil. Los cien libros del siglo XX”. Recuperado el 16 de noviembre de 2015, en

[http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-canon-literario-y-la-literatura-infantil-y-juvenil-los-cien-libros-del-siglo-xx-0/html/003f29cc-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-canon-literario-y-la-literatura-infantil-y-juvenil-los-cien-libros-del-siglo-xx-0/html/003f29cc-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html)

## Unidad 2. TEXTOS NARRATIVOS

El punto de partida de esta unidad es la concepción de la narratividad como una característica de los textos, capaz de activarse tanto en sus contextos cotidianos –de los que con frecuencia se nutre–, como en aquellos propios del plano estético de la literatura. Los textos narrativos literarios forman una gran categoría que no necesariamente se agota en la novela y el cuento, aunque son los más representativos.

Esencialmente, esta unidad pretende una interpretación surgida de la interacción del lector con el autor, a partir de lo que la obra suscita, en la cual entran además las informaciones textuales e intertextuales, el contexto de producción y, por supuesto, el sistema de conocimientos y valores propio

del lector. Por ello, la fundamentación del sentido hallado por el lector, no puede ser ajeno a la producción escrita en la que el estudiante exprese su comprensión y crítica de algún texto narrativo leído a lo largo de esta unidad, y cuyos grados de formalidad o creatividad dependerán de los modelos de escritura que el profesor presente a sus alumnos.

## UNIDAD 2. TEXTOS NARRATIVOS

### Propósitos

Al finalizar la unidad, el estudiante:

- Valorará, mediante la lectura de diversos textos narrativos, la intención y el sentido de lo ficcional para

desarrollar con mayor amplitud una apreciación placentera y crítica del texto narrativo, considerando la utilización de sus conocimientos previos.

- Comprenderá, durante el proceso de lectura, la función de los recursos formales para percibir cómo se construyen diferentes sentidos en el texto narrativo.
- Fundamentará, en diversas operaciones textuales, sus percepciones y valoraciones del texto narrativo, mediante la aplicación de una metodología adecuada, para desarrollar sus capacidades comprensivas, expresivas y críticas.

APRENDIZAJES	TEMATICA	ESTRATEGIAS DIDACTICAS SUGERIDAS
El estudiante Comprende la como una forma artística.	La narración literaria <ul style="list-style-type: none"> <li>• Medio de entre el ser y el mundo</li> </ul>	<b>Inicio</b> El profesor y los estudiantes revisan textos literarios: cuento, fábula, mito, leyenda, mini novela corta, poema narrativo, etcétera. <b>Desarrollo</b> El estudiante escribe un punteo de las encontradas en los textos revisados. <b>Cierre</b> Los estudiantes redactan una conclusión características de las diferentes formas las socializan.

### *Evaluación diagnóstica*

Indagar el marco referencial del grupo, con base en la identificación de las características de textos narrativos, la relación entre historia y discurso y la participación del lector para la producción del sentido y efecto estético.

### *Evaluación formativa*

Para el primer aprendizaje:

- Repertorio de textos narrativos literarios y no literarios.
- Debate sobre la función social y literaria de la narratividad.
- Escritos reflexivos en donde exprese los conocimientos adquiridos sobre la narratividad literaria y no literaria.
- Investigación documental de diferentes conceptos relacionados con la narración.

- Cuestionario con base en los conceptos y/ o análisis de obras narrativas literarias.
- Escritos en blogs u otras formas respecto a la narratividad y su importancia.

## Bibliografía

Para el estudiante

### *Básica*

- KOHAN, Silvia Adela. (2006). *La acción en la narrativa. Claves para desarrollar escenas, diálogos y personajes creíbles*.
- Barcelona: Alba.
- LÓPEZ VILLALVA, María Antonieta, et al. (2010). *Escribe mejor para aprender bien en el bachillerato*. México: UNAM-CCH.
- MAUPASSANT, Guy de. (1888). “El objetivo del escritor”, en: Zavala, Lauro. (1993). *Teorías del cuento. Vol. I*. México: UNAM. (69-72).

## PROGRAMA ACTUALIZADO DEL TALLER DE LECTURA Y ANÁLISIS DE TEXTOS LITERARIOS II (2016)

### UNIDAD 1. TEXTOS POÉTICOS

#### Presentación

La lectura y análisis de textos poéticos constituyen el centro del trabajo didáctico de esta Unidad, organizada a partir de varios aprendizajes que conducen a los estudiante a un conocimiento inicial de las

características específicas de este tipo de textos, para continuar con aspectos de contenido y forma, uso del lenguaje con intención poética, revisión de la importancia de los contextos e intertextualidad en la construcción de sentido del texto poético, así como la visión del mundo que ofrece a los lectores. Con estas propuestas se pretende que estudiantes y profesores se acerquen al análisis de un texto poético en forma crítica.

El último aprendizaje está dedicado a la redacción de textos críticos y creativos sobre poesía: comentarios, reseñas, ensayos, cartas, diálogos, poemas. Su ubicación al término de la unidad no implica limitar la producción escrita de los estudiantes; al contrario, se recomienda en las estrategias sugeridas que ellos realicen diversos ejercicios de escritura, que serán la pauta para las evaluaciones del curso, añadiendo actividades de expresión oral o de otro tipo, socializadas de manera constante para expresar las reflexiones individuales y colectivas sobre lo aprendido con la valoración crítica de los textos poéticos.

### UNIDAD 1. TEXTOS POÉTICOS

#### *Propósitos*

Al finalizar la Unidad, el estudiante

- Identificará la función de diferentes recursos formales y composicionales empleados en la creación del poema, mediante la lectura de textos poéticos, para apreciar y disfrutar su efecto estético y de significado.
- Valorará el texto poético como una forma de experimentar el mundo, a



partir de la lectura de poemas, para iniciar el proceso de construcción de sentido.

- Argumentará en forma oral y escrita su análisis de textos poéticos, mediante la

aplicación de una metodología adecuada a su organización textual, para desarrollar sus capacidades comprensivas, expresivas y críticas.

APRENDIZAJES	TEMATICA	ESTRATEGIAS DIDACTICAS SUGERIDAS
<p>Diferencia los aspectos de contenido que caracterizan a la poesía</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yo poético o voz lírica</li> <li>• Tú poético</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejes temáticos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Título</li> <li>➤ Campos semánticos</li> <li>➤ Isotopías</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Inicio:</b> Subrayan en los poemas la presencia del "yo poético" o "voz lírica" y del "tú poético", para identificar quién enuncia y a quién se dirige al interior del poema.</p> <p><b>Desarrollo</b> Exponen oralmente con cuál de los poemas se sintieron identificados como lectores-receptores y por qué.</p> <p>En equipo se leen algunos poemas y se anota en el pizarrón la relación entre título y contenido del texto.</p> <p>Los estudiantes leen poemas que presenten dos o más campos semánticos y anotan en un cuadro cuáles son y qué palabras (isotopías) corresponden a cada campo.</p> <p><b>Cierre</b> En equipo relacionan títulos de los poemas y campos semánticos, y escriben sobre el sentido de los poemas.</p>
<p>Comprende las posibilidades del uso del lenguaje con intención poética.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferencias entre el lenguaje denotativo y connotativo</li> <li>• Principales figuras retóricas: de dicción, de construcción, tropos, de pensamiento</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pausas y silencios</li> </ul>	<p><b>Inicio</b> Con el apoyo del profesor, reconocen en dos textos breves la denotación y la connotación.</p> <p><b>Desarrollo</b> Previa investigación sobre figuras retóricas, con la supervisión del profesor, las identifican en los poemas asignados.</p> <p>Comentan por escrito sobre la función de las figuras retóricas en la expresión poética.</p> <p>En el aula se escuchan grabaciones poéticas de carácter profesional para que el estudiante reconozca y reflexione</p>

APRENDIZAJES	TEMATICA	ESTRATEGIAS DIDACTICAS SUGERIDAS
		<p>sobre la modulación adecuada al tono expresivo del autor.</p> <p><b>Cierre</b></p> <p>Se organiza en clase un <i>Encuentro de lectura en voz alta</i> de poemas y se insiste en la necesidad de las pausas y los silencios</p>

## BIBLIOGRAFÍA

Para el estudiante

### *Básica*

AYUSO DE VICENTE, Ma. Victoria *et al.* (1997). *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Akal.

BARAJAS, Benjamín. (2001). *La poesía*. México: Edere.

CAMPOS, Marco Antonio. (ed. y comp.). (2008). *Antología. La poesía del siglo XX en México*. Madrid: La Estafeta del Viento.

Bibliografía para el profesor

### *Básica*

BERISTÁIN, Helena. (2004). *Análisis e interpretación del poema lírico*. México: Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones Filológicas, Universidad Autónoma de México.

\_\_\_\_\_. (2004). *Diccionario de retórica y poética*. México: Instituto de Investigaciones Filológicas, Universidad Autónoma de México.

## UNIDAD 2. TEXTOS DRAMÁTICOS

### Presentación

Esta unidad exige de los estudiantes dos niveles de estudio: el del texto escrito y el de la representación. En cursos anteriores, los estudiantes de sexto semestre han tenido la experiencia de leer textos dramáticos y han asistido a alguna representación teatral. El estudiante sabe que los textos dramáticos, al igual que los textos narrativos, cuentan una historia, pero ahora no aparece la figura del narrador; los diálogos de los personajes nos van indicando cuál es la secuencia de la historia. También el texto dramático posee un qué se cuenta (historia) y cómo se cuenta (discurso), pero con características diferentes con respecto a los textos narrativos.

El estudiante reconoce que el texto dramático ha sido escrito por su autor para ser leído y para ser representado; es decir, la puesta en escena del texto escrito es fundamental. En esta Unidad se presentan los elementos formales que caracterizan y especifican al texto dramático, así como los aspectos que estructuran su composición. A lo largo del curso, el estudiante redacta reseñas y comentarios sobre las obras

dramáticas, en los que propone distintos tipos de análisis.

## UNIDAD 2. TEXTOS DRAMÁTICOS

### Propósitos

- Distinguirá como lector la función de los diferentes recursos formales de estructura y de contenido empleados en la construcción de sentido de la obra, para apreciar y disfrutar el texto dramático.
- Reflexionará como espectador sobre la intención de la puesta en escena mediante el conocimiento de los recursos formales de la teatralidad para establecer la relación entre el texto escrito y la obra representada, y, en consecuencia, deleitarse con ésta.
- Argumentará en forma oral y escrita sus percepciones y valoraciones de la obra teatral mediante la aplicación de la metodología adecuada a la organización dramática, para desarrollar sus capacidades expresivas y críticas.

APRENDIZAJES	TEMATICA	ESTRATEGIAS DIDACTICAS SUGERIDAS
Reconoce los elementos formales que caracterizan al texto dramático	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actos, escenas y cuadros</li> <li>• Diálogo, parlamento</li> <li>• Acotaciones o didascalias</li> </ul>	<p><b>Inicio</b> El profesor presenta una muestra de obras dramáticas (tragedia y comedia), para que los estudiantes identifiquen actos, escenas y cuadros en alguna de ellas.</p> <p>Ellos realizan una lectura en atril de un acto de la obra seleccionada para familiarizarse con el parlamento, diálogos, acotaciones o didascalias.</p> <p><b>Desarrollo</b> En equipos, leen otras obras breves sugeridas por el profesor.</p> <p>En la lectura seleccionada identifican actos, escenas o cuadros que les hayan interesado.</p> <p>En equipo, eligen un diálogo, cuadro o escena para su lectura en atril frente al grupo.</p> <p>Explican las acotaciones o didascalias que el autor indique.</p> <p><b>Cierre</b> Los alumnos elaboran un escrito donde sintetizan las características del texto dramático.</p>

### *Sugerencias de evaluación*

Evaluación diagnóstica : Examen elaborado por el profesor para aplicación individual con base en la identificación de características de los recursos formales y de contenido en la obra dramática, tanto en el texto como en la puesta en escena, y su valoración estética.

### Evaluación formativa

#### Para el aprendizaje 1

- Identificación de actos, escenas y cuadros de una obra dramática leída.
- Lectura en atril de fragmentos de la obra

#### Para el aprendizaje 2

- Exposición del análisis sobre partes de la trama en una obra dramática.
- Presentación de los cuadros elaborados de personajes y tiempo.

#### Para el aprendizaje 3

- Cuadro comparativo entre las características de la comedia y la tragedia.
- Investigación documental sobre otros subgéneros del arte dramático con ejemplos.
- Evaluación sumativa:

- Participación en las opiniones y reflexiones en torno a las obras dramáticas.
- Autocrítica en escritos propios y observaciones constructivas en escritos ajenos.
- Coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación

### *Bibliografía*

#### Para el estudiante

##### Básica

ÁLVAREZ NOVOA, Carlos. (1995). *Dramatización. El teatro en el aula*. Barcelona: Octaedro.

BRECHT, Bertold. (1991). “Una nueva actitud ante el teatro: de la identificación al distanciamiento”, en Adolfo Sánchez Vázquez, *Antología. Textos de estética y teoría del arte*. México: UNAM. pp. 415-419.

ROMÁN CALVO, Norma. (2001). *Para leer un texto dramático. Del texto a la puesta en escena*. México: UNAM-Árbol editorial.

PAVIS, Patrice. (1998). *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. Barcelona: Paidós.

## ANÁLISIS DEL PROGRAMA DEL TLRIID II. IDENTIFICACIÓN DE ALGUNOS PUNTOS PROBLEMÁTICOS Y PROPUESTAS DE SOLUCIÓN

*Seminario para la formación de profesores:  
María Genoveva Montealegre Avelino, Maricela García Barrón  
Verónica García Barrón, Gerardo García Palacios, Edith Padilla Zimbrón*

La presente ponencia contiene un avance del trabajo realizado al interior del Seminario para la formación de profesores: Guía para impartir el TLRIID II. La primera fase de trabajo ha consistido en realizar una revisión del programa de segundo semestre para conocer y comprender la propuesta, y de ahí identificar sus desaciertos e imprecisiones. El fin último del trabajo es realizar una Guía para el profesor que atienda algunas de las problemáticas inherentes al proceso de instalación de los nuevos programas.

El propósito de nuestra ponencia es mostrar los avances y reflexiones que se han tenido hasta este momento e intercambiar la información para corregir y enriquecer nuestro trabajo.

### ASPECTOS GENERALES DE LOS PROGRAMAS

*Respecto a la instalación.* La puesta en marcha de los nuevos programas de estudio de nuestra institución ha sido de manera intempestiva pues se aprueba en mayo de 2016 y se pide que se aplique inmediatamente en el mes de agosto del mismo año. Se dieron dos meses de tiempo a los profesores para conocer y comprender la propuesta, y además, en el caso de los profesores de carrera, hacer el proyecto docente. El breve tiempo que se ha tenido para conocer y comprender los programas

ha afectado la calidad de la docencia, pues, el inicio de la aplicación ha sido improvisada y con dificultades de distinto grado como entender la lógica didáctica, contar con textos apropiados, construir un eje temático en todo el curso, etc. entre otros.

*Respecto a los cambios del programa y su respectiva fundamentación.* En general el programa de TLRIID carece de un apartado que fundamente las transformaciones que se realizaron al programa aprobado en 2003, por una parte, carece de un diagnóstico de los resultados de la aplicación del programa modificado ¿Qué carencias tenía? ¿Con qué deficiencias egresaban los estudiantes? ¿Qué bondades poseía? ¿Qué habilidades desarrollaron los alumnos?, explicar si esto se debía a los programas o a otras causas.

Por otro lado, también carece de una fundamentación de los aprendizajes y temas que se abordan en cada unidad y del orden de las unidades en los programas ¿Por qué esas unidades temáticas y en ese orden? desconocer estos lineamientos impide entender los ejes, en especial en los cursos de primero y segundo semestre.

Aunque, en el capítulo “Características de la concreción curricular del programa de TLRIID” se señala que “La competencia comunicativa se halla conformada por las competencias lingüística, sociolingüística,

estratégica, semiológica, literaria y textual.”(pág. 14) Se enfatiza que el eje del programa institucional es la competencia textual, entendida como la comprensión de los tipos y géneros textuales, ante la cual las otras competencias quedan circunscritas.

*Respecto al equilibrio de los contenidos entre unidades.* De las 16 unidades que conforman los programas de estudios del TLRIID, 10 corresponden a temas literarios, 3 a textos académico científicos, 2 a periodísticos y 1 a texto publicitario es evidente la preferencia al texto literario. En cierto sentido, podríamos afirmar que la atención predominante del texto literario va en detrimento del aprendizaje de la escritura de los textos escolares, con los cuales se enfrenta diariamente el alumno en el ámbito académico.

Ante este desequilibrio en el tipo de textos que se abordan hacemos la siguiente pregunta ¿Cómo se logrará el primer propósito general? el cual señala que el alumno debe desarrollar “su competencia comunicativa, por medio de un conjunto de habilidades, estrategias y conocimientos sobre la lengua para intercambios comunicativos en diferentes ámbitos sociales, académicos y personales.” (pág. 17)

El uso de la lengua se debe analizar en sus distintos espacios coloquial, periodístico, académico, científico y literario.

*Respecto a los conceptos y enfoque teórico de las disciplinas.* En el programa conviven una mezcla de términos que pertenecen a corrientes teóricas diversas, lo cual hace ambiguo e incomprensible el programa. Por ejemplo, cuando se puntualizan la tipología

textual no es claro a cual se refiere, la bibliografía podría ser una orientación, Álvarez Angulo, Teodoro -autor que se propone en el programa- en el libro *El resumen escolar: teoría y práctica* propone la siguiente tipología textual:

1. Narrativa,
2. Descriptiva,
3. Argumentativa,
4. Expositivo-explicativo
5. Conversacional.

En otras partes se pierden términos importantes como intertextualidad y los modos discursivos con su respectiva clasificación, descripción, narración, argumentación. O no se integran todos los elementos de la situación comunicativa en cada análisis de un texto enfatizando su intención y efecto de sentido. En otros casos se desconoce el origen de términos que se utilizan como “pensamiento imaginativo”.

*Respecto al eje temático en cada curso.* Al inicio de cada semestre falta una presentación que ubiquen al profesor sobre los ejes temáticos que orientarán la lógica didáctica de cada curso. Se desconoce el eje rector de cada programa semestral, hay unidades con textos de distinto propósito y funciones de la lengua, con diferente modo discursivo y estructura textual. Hay saltos de una unidad a otra. En el caso de tercer semestre se infiere que el eje temático es la argumentación, en el cuarto semestre la investigación sobre temas literarios, sin embargo, no están explicitados, ni fundamentados. En primer y segundo semestre está ausente esa claridad pues se articulan el texto publicitario, los textos periodísticos, literarios y académicos sin encontrar una gradación, secuencia lógica y un eje temático. Por ejemplo se aborda la paráfrasis en segundo semestre cuando

consideramos es un tema básico al inicio del primer semestre.

*Respecto a la organización temática en cada unidad.* Al interior de cada unidad, hay suposiciones de que los alumnos ya conocen ciertos tópicos, por ejemplo en el anuncio publicitario se parte de que el alumno ya sabe que es la persuasión, y en el texto académico expositivo, se parte de que el alumno ya conoce características del lenguaje académico-científico. El profesor experimentado en estos temas podrá salvar esas carencias con destreza y creatividad, empero, el que está empezando a ejercer la docencia abordará la temática dejando muchos huecos.

#### *Respecto a las referencias*

- El registro bibliográfico no se sigue una convención determinada, se combinan varios estilos. No está bien realizada.
- Se requieren propuestas bibliográficas acordes a los propósitos que se plantean en los programas.
- Se sugieren textos no apropiados, por ejemplo se considera el libro *La argumentación. Acto de persuasión, convencimiento o demostración*, que se realizó para apoyar los programas anteriores en tercer semestre, lo más grave es que se recomienda para el alumnado lo cual puede traer confusión en el estudiante si algún profesor los manda a consulta porque este libro, responde a las necesidades propias del programa anterior.
- Hay graves errores de registro bibliográfico, v. g. la autora del texto *Lectura de imágenes. Elementos para la alfabetización visual. Curso básico*, es María Eugenia Regalado, no María

Elena Regalado como está escrito en el programa.

### CRÍTICA AL PROGRAMA TLRIID II (UNIDAD I Y IV)

#### UNIDAD I. EL ANUNCIO PUBLICITARIO.

En la presentación de la unidad como se mencionó anteriormente, los programas actualizados del TLRIID no cuentan con una presentación al inicio de cada semestre, motivo por el cual se desconoce a) porque cada una de las unidades programáticas están organizadas de esa manera, y b) por qué se eligió al texto publicitario como arranque al segundo semestre.

Uno de los desaciertos de esta unidad es el mismo título, ya que únicamente se considera al anuncio publicitario en soporte fijo, y no se incluyen otros textos icónico verbales. Se habla de la importancia de la alfabetización visual en nuestros días, pero pareciera que solo existe la publicidad en los periódicos y revistas, se excluye el texto propagandístico y la historieta. Además no se considera el texto de el radio, el cine, e internet, aspecto que debe analizarse con precaución.

Es desconcertante el que se diga que esta unidad es el antecedente para “abordar la representación teatral y la caricatura política durante el tercer semestre” porque cada una tiene su propia estructura y su específica forma de análisis.

Se plantea que el alumno debe aprender a distinguir “las particularidades del texto icónico-verbal, con la intención de comprender aspectos de la retórica verbal y de la imagen presentes en el anuncio publicitario. Consideramos que el análisis de los textos publicitarios es una tarea muy

compleja si es que se desea trabajar de manera seria y formal deben brindarse más elementos que implican la lectura de un texto de dicha complejidad.

Hay un vaivén entre los elementos que se deben identificar y reconocer de solo la imagen y la imagen y texto verbal, debe distinguirse de manera cabal qué es lo que realmente se desea que logre el estudiante al término de la unidad.

Se busca una relación muy forzada entre lo visto en la última unidad del primer semestre (paratextos) y lo que ahora se busca en esta unidad. El enunciado “El profesorado guiará, por medio de modelos, la consecución de los aprendizajes en torno al lenguaje icónico-verbal”. Queda muy ambiguo, no se sabe que quiere decir.

No queda claro de dónde se toma el modelo que se propone para el desarrollo de la unidad; en el último párrafo de la primera columna cuando se habla de cuatro aspectos básicos en la sintaxis de la imagen: “color,plano, línea y perspectiva”, sin embargo, esta parte solo corresponde a la lectura denotativa de una imagen y no se está considerando la lectura connotativa de la misma.

En el último párrafo de la presentación se menciona el producto que debe elaborar el alumno: un anuncio publicitario dice, “utilizando el análisis realizado y los conocimientos adquiridos en esta unidad para contribuir al desarrollo de su pensamiento analítico, imaginativo y crítico.” No hay una gradación, un verdadero proceso que se explique en esta presentación para que el alumno tenga los elementos suficientes para hacer un buen

análisis de un texto publicitario. Además realizar un texto publicitario requiere de más elementos para hacer un trabajo y no quedar únicamente en simulación. Si bien se menciona la persuasión, no queda clara la importancia que reviste en este tipo de textos. Esto es grave porque se le da más importancia al producto que se hace y no al elemento persuasivo fundamental en el anuncio publicitario.

Por otro lado, no existe un antecedente de que el alumno sepa lo que es la persuasión. Sería pertinente que antes de abordar este tipo de textos argumentativos, los alumnos supieran identificar los modos discursivos: descripción, narración y argumentación, porque se da por sentado de que el alumno ya trae el conocimiento de la persuasión.

Siguiendo la parte del producto, no hay una evaluación del mismo para saber si lo producido por el alumno, a través de los recursos retóricos verbales e icónico, tenga un propósito persuasivo.

Mención aparte merece el que se pretenda desarrollar la creatividad y el respeto en esta unidad como parte de los aprendizajes actitudinales, mismos que están también insertos con calzador y cumplen únicamente con la moda de seguir con la campaña “Valor UNAM”.

En la presentación de la unidad uno, no existe una explicación ordenada de qué, cómo y para qué está la unidad, porque ni siquiera se menciona el carácter persuasivo de este tipo de textos, ni hay una contextualización sobre la importancia de la persuasión en el anuncio publicitario.



## PROPUESTAS DE SOLUCIÓN

- \* Hay que explicar de manera contundente, fundamentada teóricamente por qué es importante abordar precisamente este tipo de texto como inicio del segundo semestre, e incluso dentro del TLRID porque hay otros tipos de textos icónicos verbales ¿por qué precisamente el anuncio publicitario?
- \* Explicitar que lo que se abordará en la unidad será el texto icónico verbal-fijo. Y analizar las implicaciones de incluir los anuncios publicitarios (u otros) de tv, radio o internet, ya que tienen otro tipo de lenguajes y características.
- \* Contextualizar sobre la importancia de la persuasión como forma argumentativa para que el alumno sepa el verdadero sentido de abordar el anuncio publicitario.
- \* Organizar una gradación cognitiva en los aprendizajes.
- \* Explicar la orientación teórica que lleve de la mano al profesorado para que oriente al alumno en el análisis de los anuncios publicitarios y pueda tener entonces sí, modelos para que más adelante pueda elaborar un prototipo de anuncio publicitario aplicando lo visto durante la unidad.

## UNIDAD IV. ARTÍCULO ACADÉMICO EXPOSITIVO. RESEÑA CRÍTICA.

En la presentación de esta unidad se plantea que el alumno adquirirá herramientas indispensables para redactar una reseña

crítica, a partir de la lectura de un artículo académico expositivo.

Desde un inicio a este texto “artículo académico expositivo.” se le considera género académico pero no se especifica cómo debe entenderse y cuáles son los otros géneros académicos a que se refiere ¿es válido incluir el reporte de lectura, reseña descriptiva y crítica, artículo científico, reporte de práctica de laboratorio, ensayo, reporte de investigación?

Modestamente al artículo académico expositivo se le atribuyen características “de tipo textual argumentativo o el expositivo”(p.49), ya no se le da el nombre de modalidad discursiva o estructura textual argumentativa y expositiva respectivamente ¿Por qué?.

Además de no abordar el carácter argumentativo del texto académico, tampoco se abordan características como su lenguaje formal, su objetividad, ni su intención demostrativa.

No se explicita que hay convenciones académicas y que la redacción e interpretación de un texto académico “Es un saber «situado» que integra forma y contenido.”<sup>24</sup>

En la unidad se establece una vinculación entre la lectura y la escritura, la apropiación del texto se inicia mediante la lectura exploratoria y analítica, al realizar la lectura analítica se pide identificar la estructura global y específica del texto de manera ambigua.

---

<sup>24</sup> Castelló, Montserrat (coord.). Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos:

Conocimientos y estrategias. Barcelona: Graó, 2012.pág. 10

Después de la apropiación del texto mediante el resumen, paráfrasis y elaboración de fichas de registro y de trabajo, se entra al proceso de la textualización (que debe contener argumentos y elementos valorativos, datos de investigación de otras fuentes sobre el tema del artículo –fichas-, intertextualidad) y la revisión del borrador.

El proceso de redacción del texto incluye las etapas de planeación, textualización y revisión del borrador, en la sección de estrategias sugeridas. No obstante, en la redacción de la reseña no se contempla el análisis de la situación comunicativa del texto reseñado.

El documento señala que el alumno debe desarrollar las **habilidades cognitivas para argumentar** en la reseña. Es necesario dedicar más tiempo e ilustrar sobre algunas formas de argumentar –ejemplo, razonamiento, preguntas retóricas. Esta habilidad cognitiva requiere ejercitarse de distintas formas para desarrollar progresivamente la comprensión de la diversidad textual y de la capacidad crítica.

Asimismo se señala que alumno debe desarrollar “las **habilidades de investigación**” propias de la materia” sin embargo, no se especifican pero si enfatizan que son necesarias para los dos siguientes semestres.

La unidad termina con los valores universitarios de la integridad académica, honestidad y respeto, son principios que deben enfatizarse desde el principio de la unidad y del semestre.

El propósito de la unidad es que el alumno lea varios artículos académicos sobre un

tema y que en una reseña crítica practique la intertextualidad entre el alumno y el autor del texto académico. Sin embargo deben precisarse los conceptos básicos que se utilizan y ejercer mecanismos que desarrollen la capacidad argumentativa y crítica del alumno.

#### PROPUESTAS DE SOLUCIÓN

- \* Especificar que debe entenderse por Artículo académico expositivo, parece que es un categoría general que puede referirse a: Un resumen, una reseña, un artículo de divulgación científica, un reporte de práctica, un informe de investigación. ¿Será así? ¿Bajo que fundamento? Monserrat Castello cuando habla de texto académico se refiere al texto que se produce en una comunidad científica académica, que tiene su propio contexto de producción y recepción, precisa que “Está situado en un acto de comunicación académica dentro del cual se definen los rasgos del contenido y tema, del emisor y del lector, del contexto, y de la finalidad y del medio de comunicación para ver cómo estas propiedades se concretan en un tipo particular de texto. El emisor: Miembro de la comunidad académica. El lector: son otros miembros que lo juzgan y evalúan; **el contexto impone los cánones para decidir qué es apropiado y qué inapropiado**; la finalidad del discurso es argumentar, convencer y persuadir; el medio de comunicación es fundamentalmente escrito, y el discurso toma posición

respecto a otros discursos de la misma área de conocimiento.”<sup>25</sup>

- ✱ Proporcionar información que contextualice artículo académico expositivo: Contexto académico, Lenguaje científico y objetividad. Destacar la denotación del texto académico y su respectivo efecto de sentido, la demostración.
- ✱ Enfatizar sobre la importancia de la argumentación con su respectiva intención comunicativa y el efecto de sentido la demostración, para que el alumno comprenda el propósito de abordar el artículo académico expositivo.
- ✱ Especificar y explicar la orientación teórica para que el profesorado oriente al alumno en el análisis de artículo académico expositivo.
- ✱ Fundamentar la terminología de:
  - ✱ a) Género académico.
  - ✱ b) Reseña descriptiva (¿debe incluir apoyo de otras fuentes sobre el tema o debe centrarse en reseñar exclusivamente el texto? En los anteriores programas la reseña se conceptualiza centrándose en un solo texto).
- ✱ Justificar porque no se retoma el término intertextualidad.

#### PROPUESTAS EN LO GENERAL:

Al inicio de cada semestre incluir una presentación que ubique el eje temático del curso.

Redactar la presentación de la unidad pensando en todo tipo de profesores: noveles y con experiencia; literatos y

comunicólogos, para poder dar consistencia en el programa indicativo y así evitar las naturales digresiones al interpretar y aplicar el programa, dado que el alumno se supone que es el centro y lo más importante en el quehacer educativo.

El uso de la lengua se debe analizar en sus distintos espacios coloquial, periodístico, académico, científico y literario. Por ello es necesario equilibrar los tipos de textos que se abordan en los programas enfatizando en los que se utilizan más, como son los géneros periodísticos (informativos y de opinión), académicos, de divulgación científica y literarios.

Es conveniente que desde el primer semestre se aborde la situación comunicativa ubicando todos sus elementos en especial los modos discursivos (descripción, narración, argumentación), la intención comunicativa y el efecto de sentido. Que sirvan como eje para todos los semestres.

Revisar las corrientes teóricas contemporáneas, rescatar los términos y enfoques que son suficientemente coherentes e indispensables para promover el desarrollo de la competencia comunicativa en especial en la comprensión y producción de textos.

Fundamentar y precisar los términos que se incluyen en la nueva propuesta, con bibliografía acorde.

Socializar la terminología en los cursos y diplomados dirigidos a los profesores.

Para concluir, no está demás enfatizar que los profesores –entre otras cosas-

---

<sup>25</sup> Ibid pág. 19

necesitamos un conocimiento detallado de la materia, un amplio conocimiento de los intereses y habilidades de los alumnos, y de las limitaciones que tenemos en la escuela. Empero, en especial necesitamos un programa de estudios institucional que sea lo suficientemente explícito como para que el profesor sepa lo que debe enseñar (contenidos básicos), para qué (propósitos generales), así como los principales autores en que se debe apoyar (bibliografía).

Pensemos siempre que los programas reducen la incertidumbre de la enseñanza, pero no la eliminan, por ello, estos documentos deben ser elaborados con la mayor precisión conceptual posible.

## BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Angulo, Teodoro. *El resumen escolar: teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro, 1998. Impreso.

Argudín, Yolanda. *Atrévete a pensar: desarrollo del pensamiento crítico por medio de la lectura crítica*. 2010

Björk Lennard e Ingeger Blomstrand *La escritura en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó, 2000. Impreso.

Castelló, Montserrat (coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó, 2012. Impreso.

# PROPUESTA DERIVADA DE LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES PARA LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE TLRIID

*Sandra Noemí Cuapio Campos*

*Paola Edith Jiménez Jiménez*

*Todos nosotros sabemos algo.  
Todos nosotros ignoramos algo.  
Por eso, aprendemos siempre*

*Paulo Freire*

**B**uenos días estimados compañeros profesores y profesoras, antes que nada, agradecemos su interés por acompañarnos en esta ponencia titulada *Propuesta derivada de la teoría de las inteligencias múltiples para la evaluación diagnóstica de TLRIID*, y así como su participación en este espacio de encuentros.

Si bien, en el nivel bachillerato nuestros alumnos comparten la juventud como característica homogénea, también se distinguen por su heterogeneidad, principalmente dentro del aula donde se observa que poseen distintas habilidades y capacidades para resolver problemas. De tal modo que algunos estudiantes obtienen mejores resultados escuchando, viendo un video, practicando, interactuando con otros, o bien, discutiendo y debatiendo. Estas diferencias desafían al sistema educativo, pues reflejan los tipos de inteligencia que poseen nuestros alumnos.

Al respecto, nosotras proponemos que a partir de la evaluación diagnóstica identifiquemos el tipo de inteligencias (a partir de la Teoría de Howard Gardner) que predominan en nuestros alumnos(as) y las tomemos en cuenta al momento de planear la clase. De tal modo que continuemos en el camino de crear y aplicar estrategias

novedosas, creativas e integradoras que les permitan a los jóvenes ir más allá del conocimiento cotidiano y al mismo tiempo potenciar otras inteligencias que desafíen sus límites y les ayude a descubrirse resolviendo problemas, tomando decisiones, desarrollando habilidades, destrezas, relacionándose con otras personas y con ellos mismos.

Empecemos por preguntarnos ¿qué entendemos por evaluación diagnóstica? Nosotras coincidimos en que es el proceso que realizamos para explorar los conocimientos de nuestros alumnos, antes de iniciar el curso, un tema o unidad temática.



Díaz Barriga Frida (2002) clasifica la evaluación diagnóstica en prognosis y diagnosis. La prognosis se realiza al inicio del curso a todo el grupo y la diagnosis se refiere a la evaluación específica y diferenciada para cada alumno y alumna. La evaluación diagnóstica puede realizarse de manera inicial –Díaz Barriga le llama Macro- porque se reconoce la presencia o ausencia de conocimientos, conceptos o procedimientos en nuestros alumnos al inicio del curso (o semestre); aunque nosotras agregaríamos también la evaluación de sus fortalezas y debilidades. La evaluación puntual se realiza en distintos momentos antes de iniciar la secuencia de un curso; diríamos que refiere una regulación continua. Por tanto, la evaluación diagnóstica puntual nos ayuda a identificar y utilizar continuamente los conocimientos previos de los alumnos luego de que se inicia un tema o unidad, por lo que puede modificar el grado de ajuste de la programación a nivel macro.

Por su parte, Rosales Carlos (2000) considera que tradicionalmente se venía empleando como objeto propio de la evaluación los aprendizajes de los alumnos, pero paulatinamente se ha introducido la evaluación al profesor, a la metodología, los recursos y la propia institución. Consideramos oportuna la aportación de este autor, debido a la invitación hacia la reflexión de la evaluación que realizamos en nuestra práctica docente, particularmente, en la fase diagnóstica.

Asimismo, Rosales señala que la misión específica de la evaluación diagnóstica consiste en determinar las características de la situación inicial para la puesta en marcha

de un determinado proceso didáctico; que sirve de base para la profundización del conocimiento y su recuperación (p. 34). Como estimulación de esta reflexión hacia la evaluación de la enseñanza, Rosales nos ofrece ejemplos como: la integración de personas discapacitadas, la educación ambiental, la innovación de recursos didácticos y la interacción contextualizada en el aula.

Con ello, podemos ver cómo la fase diagnóstica no sólo pretende que realicemos la evaluación del alumno sino también cuestionemos nuestra metodología y recursos a emplear para el semestre. De tal forma que pueda ayudarnos a esclarecer, reafirmar o reorientar la dirección de nuestras estrategias didácticas para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Consideramos que esta fase de la evaluación puede enriquecerse con la identificación de las inteligencias que poseen nuestros alumnos: la lingüística, la lógico-matemática, la visual - espacial, la musical, la kinestésica, la interpersonal, la intrapersonal y la naturalista, es decir, las “inteligencias múltiples”.

La Teoría de las Inteligencias Múltiples fue ideada por el psicólogo estadounidense Howard Gardner a principio de los años 80 como contrapeso al paradigma de una inteligencia única. Gardner propuso que la vida humana requiere del desarrollo de varios tipos de inteligencias y la define como la “capacidad de solucionar problemas o elaborar productos que son valorados en uno o más contextos culturales”, por tanto, el ambiente social, educativo, cultural, contribuye a su desarrollo.

La investigación de Howard Gardner ha logrado definir ocho tipos de inteligencias distintas:

- Inteligencia lingüística
- Inteligencia lógico matemático
- Inteligencia espacial
- Inteligencia musical
- Inteligencia kinestésica
- Inteligencia intrapersonal
- Inteligencia interpersonal
- Inteligencia naturalista

A continuación, una breve explicación de cada una de ellas:

*Inteligencia lingüística:* Es la habilidad que tienen las personas de usar las palabras para comunicarse de forma escrita o verbal, poniendo énfasis en el orden y el significado de éstas. Se utiliza esta inteligencia cuando se escriben cuentos, relatos o historias. Las personas con este tipo de inteligencia desarrollan actividades relacionadas con la política, la religión, la poesía, la escritura, entre otras.

*Inteligencia lógico-matemático:* utilizada para resolver problemas de lógica y matemáticas. Es la inteligencia que tienen los científicos. Se corresponde con el modo de pensamiento del hemisferio lógico. Demostraciones científicas, ejercicios para resolver problemas lógicos, clasificación y agrupaciones, juegos y rompecabezas de lógica, ejercicios de expansión cognoscitiva, cálculos mentales, pensamiento crítico.

*Inteligencia visual - espacial:* Es la habilidad de visualizar imágenes y crear diseños con forma, color y tamaño. Las personas con este tipo de inteligencia, tienen la capacidad de realizar

representaciones gráficas de conceptos, también de visualizar diferentes soluciones ante cierta situación y elegir la mejor. Los individuos con este tipo de inteligencia son artistas, fotógrafos, arquitectos, etc., sin embargo, también hay otras actividades en donde las personas requieren este tipo de inteligencia, como puede ser en una guerra, un piloto aviador, un jugador de fútbol, entre otras. Cabe mencionar que esta capacidad no está limitada a la visión, pues la inteligencia espacial también se desarrolla en personas ciegas.

*Inteligencia musical:* Es la habilidad de escuchar, apreciar y producir ritmos y melodías. Las personas con este tipo de inteligencia, tienen la capacidad de escuchar, cantar, además de tocar algún o algunos instrumentos musicales; en general tienen la capacidad de analizar diferentes tipos de sonido y desarrollarse como músicos o compositores.

*Inteligencia kinestésica:* La capacidad que tienen las personas de usar todo el cuerpo o una parte de él para expresar ideas y sentimientos, de igual forma, de emplear sus manos para producir o transformar cosas. Esta inteligencia incluye habilidades físicas como la coordinación, el equilibrio, la fuerza, la destreza y la flexibilidad. Tal es el caso de los actores, los mimos, los artesanos, los escultores, los mecánicos, los atletas, los bailarines.

*Inteligencia intrapersonal:* Es la capacidad que tiene el individuo de conocerse a sí mismo, autoevaluarse, tener la conciencia de los estados de ánimo interiores, las intenciones, las emociones, los temperamentos, los deseos y la capacidad para la autodisciplina, la auto comprensión

y la autoestima. Se hace uso de esta inteligencia cuando el sujeto trata de encontrar en su mundo interno algo que le está molestando.

*Inteligencia interpersonal:* La capacidad que tienen las personas de entender a otras en sus emociones, necesidades de motivar, cuidar y guiar, tienen la facilidad de comunicarse efectivamente. Los sujetos que poseen esta inteligencia son líderes naturales capaces de influir a otros porque atraen a la gente, tal es el caso de los vendedores, los políticos, las terapeutas, los maestros. Generalmente, se usa esta inteligencia cuando se trabaja en equipo.

*Inteligencia naturalista:* La poseen las personas que tienen conexión con la naturaleza, se emplea al hacer clasificaciones de elementos y preocuparse por el medio ambiente, es el caso de arqueólogos, agrónomos, biólogos, geólogos, etc.



Por lo anterior, consideramos que la evaluación diagnóstica la podemos complementar identificando las inteligencias múltiples que poseen nuestros alumnos para demostrar lo que saben o pueden hacer en torno a una temática. De esta forma, partiremos de sus capacidades aprovechando sus fortalezas y dándole la oportunidad de potenciar otras inteligencias.

A manera de propuesta, presentamos un instrumento titulado Inteligentómetro (v. anexo), el cual nos ayudará a identificar la o las inteligencias más desarrolladas por nuestros alumnos y aquellas que podamos fomentar.

Actualmente, en nuestro programa de estudios de TLRIID (2016) se privilegia la inteligencia lingüística, pues se enfatiza el desarrollo de habilidades como la lectura, la escritura, la escucha y el habla. De igual modo, como parte de las evidencias de aprendizaje se mencionan producciones orales y escritas, por ejemplo: “resúmenes, comentarios, reportes de lectura o indagación, ensayos, monografías y trabajos de investigación...” (p. 9), lo cual no es de extrañarnos pues Gardner ya había señalado que la escuela ha enfocado su práctica, principalmente, en dos inteligencias: la lógico-matemática y la lingüística.

Con lo anterior no buscamos excluir la competencia comunicativa en nuestras estrategias didácticas sino más bien complementar dicha competencia con las inteligencias múltiples. Al respecto, Boris Catherine (1997) refiere cuatro niveles de análisis de la competencia comunicativa: la técnica, la metodología, la teoría y la



epistemología. Nosotras sólo nos referiremos a la técnica como nivel de análisis de la competencia comunicativa, ya que es ésta en la que se pueden incluir actividades que potencialicen dichas inteligencias. Boris sugiere ejercicios en los que el alumno pueda deducir el conocimiento a partir de la presentación de ejemplos. En este caso podríamos considerar actividades interpersonales como trabajos en equipo, en pares, reflexiones grupales, entre otras.

Por ejemplo, con la elaboración del relato autobiográfico en la Unidad 1 de TLRIID I, podríamos aportar en el desarrollo de la inteligencia intrapersonal, ya que el alumno

tendrá que desarrollar la capacidad de autoconocerse para darle un significado personal a su anécdota, narrar en primera persona, transmitir ese sentir por la vivencia. Tal vez resulte chusco o banal, pero incluso algunos de nuestros alumnos podrían transmitir datos autobiográficos mediante composiciones musicales manifestando así la inteligencia musical, ¿o por qué no? realizando un video.

Observemos el siguiente cuadro donde podemos ubicar el tipo de inteligencia, las actividades en que destaca, las sugerencias de algunos materiales didácticos y actividades con las cuales se pueden potencializar.

**CUADRO 1**

Tipos de inteligencia

<b>Tipo de Inteligencia</b>	<b>Destaca en:</b>	<b>Materiales didácticos</b>	<b>Aprende mejor con:</b>
<b>Lingüística</b>	Discusiones en pequeño y gran grupo, lectura, escritura, contar historias, lectura o declamación de poemas, conferencias, juegos con palabras, memorizar fechas. Piensan en palabras.	Libros, grabadoras, diarios, juegos de palabras, audios, procesador de textos, manuales.	Lecturas, escrituras, decir, escuchar, hacer discursos, debatir, seguir direcciones, escribir diarios, grabar pensamientos e ideas propias, así como las de otros.
<b>Lógico-matemática</b>	Cálculos matemáticos, juegos con números, resolución de problemas, utilizar fórmulas, pensamiento crítico, pensamiento analítico, ejercicios.	Calculadora, juegos matemáticos, rompecabezas, material de manipulación para matemáticas.	El trabajo en abstracto. Pensamiento analítico, clasificar, categorizar, cuantificar, pensamiento crítico, conceptualizar, presentación de material con secuencia lógica.
<b>Visual-espacial</b>	Diseñar, dibujar, construir, crear, mirar dibujos, presentaciones visuales, mapas mentales, organizadores gráficos, imaginando cosas, juegos de	Películas, videos, material de arte, fotografías, transparencias, gráficos, collage, pósters, modelos,	Mapas mentales, colorear, mirar, dibujar, visualizar, hacer diagramas, buscar patrones

<b>Tipo de Inteligencia</b>	<b>Destaca en:</b>	<b>Materiales didácticos</b>	<b>Aprende mejor con:</b>
	imaginación, rompecabezas, hacer conexiones con patrones, dibujar palabras, crear metáforas, visitas guiadas.	ilusión óptica, software de gráficas y diseños, cámaras, telescopios, microscopios. Colores, dibujos, usar la imaginación.	visuales, crear, diseñar, imaginar.
<b>Corporal-kinestésica</b>	Atletismo, danza, arte dramático, baile, deportes, juego de roles, trabajos manuales, uso de herramientas. Le gusta poner en práctica, hacer experimentos.	Material de manipulación, materiales reales, software de realidad virtual, laboratorio de ciencias.	Procesar información a través de sensaciones corporales. Interactuar en el espacio por medio de objetos, experiencias táctiles, construir, componer, manipular materiales, aprender haciendo.
<b>Musical</b>	Cantar, reconocer sonidos, recordar melodías, ritmos. Usar música en vivo, tararear, actividades de apreciación de sonidos, rimas, identificar sonidos ambientales.	Instrumentos musicales, cassetes, discos compactos, software musical.	Escuchar música, responder asociaciones de sonidos, crear música y patrones musicales, cantar.
<b>Interpersonal (o social)</b>	Ser tutor, guía o líder de sus compañeros, aprendizaje colaborativo, mediación de conflictos, lluvia de ideas grupal, involucramiento con la comunidad, clubes, construcción grupal del conocimiento, exposiciones.	Juegos de mesa, juegos de simulación, software interactivo.	Interactuar con otros, aprender de otros, entrevistar, compartir, observar a otros, enseñar, debatir, conversar, cooperar.
<b>Intrapersonal (o individual)</b>	Instrucción individualizada, estudio independiente. Entendiéndose a sí mismo, reconociendo sus puntos fuertes y debilidades, estableciendo objetivos.	Diarios, material de trabajo individual.	Reflexionar, hacer conexiones de los sentimientos y la vida personal, tener su propio espacio.
<b>Naturalista</b>	Experimentos de ciencias, visitas al campo, involucramiento con el cuidado del medio ambiente.	Juegos de ciencias, equipo de ciencias. Elementos del medio ambiente, objetos, plantas o animales.	Trabajo en medios naturales, explorando los seres vivos, haciendo relaciones y clasificaciones. Promoción de que los demás amen la naturaleza.

Cuadro complementado con información tomada de S/A. *Inteligencias Múltiples. Material proporcionado por el Diplomado: La enseñanza y el aprendizaje para la comprensión en jóvenes de bachillerato y el curso Motivación acción y manejo de grupo: técnicas y dinámicas para generar ambientes de aprendizaje.*

Con base en lo anterior, como docentes proponemos considerar en la fase diagnóstica la evaluación también de los intereses e identificación de las inteligencias del alumnado. Entonces,

arriesguémonos a innovar en nuestras estrategias incluyendo materiales didácticos afines a las ocho inteligencias múltiples propuestas por Howard Gardner.

#### FUENTES DE CONSULTA:

Boris C. (1997). Competencia comunicativa - Enfoque Comunicativa. En Revista Nop'tik. (5), 7. Primavera-Verano de 1997.

Díaz-Barriga F. y Hernández G. (2002) Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista. 2a. ed. México: McGraw-Hill

Regader B. (s.f.). La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. Consultado en: <https://psicologiaymente.net/inteligencia/teoria-inteligencias-multiples-gardner#!>

Rosales C. (2000). Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Libro electrónico. Consultado en: <https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=4-4ZDg-63aQC&oi=fnd&pg=PA11&dq=related:zP>

[JwfPRTKGUJ:scholar.google.com/&ots=Ebj5Yq0buJ&sig=diVPw\\_IUMHB\\_vgG7L3I3AK23mZY&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](http://www.scribd.com/doc/133133133/Inteligencias-Multiples-Howard-Gardner)

S/A. Inteligentómetro. Material proporcionado por el Diplomado: La enseñanza y el aprendizaje para la comprensión en jóvenes de bachillerato. Recuperado el 10 de septiembre de 2015 de <http://madems.posgrado.unam.mx>

Suárez J., Maíz F. y Meza M. (abril 2010). Inteligencias múltiples: Una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje. En revista electrónica Scielo. Consultado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5330850>

UNAM-CCH (2016). Programas de Estudio Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV. México: UNAM-CCH.

# ANEXO

## INTELIGENTÓMETRO

Descubre tus inteligencias múltiples

Para resolver: Lee con cuidado cada uno de los 8 cuadros, evaluando y escribiendo en cada línea del 1 al 10 según te guste o coincida contigo (puedes repetir los valores asignados). Suma el total en cada cuadro. Al final anota cada valor en la línea circular que corresponda al total de cada cuadro y une los puntos.

**INTRAPERSONAL:**

Disfrutas la soledad  
 Te gusta la reflexión  
 Analizas y observas sin criticar  
 Conoces a la gente por dentro  
 Tienes tus propias opiniones  
 Te tomas tu tiempo para pensar y normar tu criterio  
 TOTAL

**VISUAL:**

Piensas en imágenes  
 Asocias espacialmente las cosas  
 Tienes buen gusto para los colores y los detalles  
 Visualizas las soluciones  
 Aprendes a través de la vista  
 Te gusta dibujar y crear  
 TOTAL

**KINESTÉSICO:**

tienes buena coordinación corporal  
 Gesticulas y haces ademanes  
 Aprendes haciendo  
 Disfrutas actuando  
 Disfrutas de los deportes y/o danzas corporales  
 TOTAL

**LÓGICO-MATEMÁTICA:**

Piensas en números, porcentajes o algoritmos  
 Piensas analíticamente  
 Aprendes con apego a la lógica  
 Usas símbolos abstractos  
 Resuelves problemas fácilmente  
 Eres bueno en matemáticas  
 TOTAL

**VERBAL:**

Aprendes a través de leer, debatir o escribir  
 Comunicas efectivamente tus ideas  
 Tienes un vocabulario amplio y adecuado  
 Escribes expresando claramente las ideas  
 Deletreas correctamente  
 Piensas en palabras  
 TOTAL

**NATURALISTA:**

Eres consciente del entorno natural  
 Te interesa la flora y la fauna  
 Eres bueno clasificando y seleccionando  
 Tienes habilidad para observar lo que te rodea  
 Entiendes de fenómenos naturales  
 Amas las plantas y los animales  
 TOTAL

**MUSICAL:**

Tienes sentido rítmico  
 Te gusta cantar  
 Disfrutas escuchando música  
 Aprendes a través del ritmo  
 Lees y escribes música  
 Disfrutas componiendo música o canciones  
 TOTAL

**INTERPERSONAL:**

Te relacionas fácilmente con los demás  
 Entiendes y respetas a las personas  
 Eres buen líder  
 Resuelves conflictos entre personas  
 Aprendes interactuando  
 Te gusta trabajar en equipo  
 TOTAL

S/A. Inteligentómetro. Material proporcionado por el Diplomado: La enseñanza y el aprendizaje para la comprensión en jóvenes de bachillerato.

## El TLRIID, fuente profunda de cultura

Ma. Refugio Serratos G.

Voy a empezar mi ponencia con un fragmento de la obra de Pablo Neruda Confieso que he vivido, en el cual el poeta expresa la importancia que tiene la palabra, y esto me hace recordar que en el inicio del Colegio los alumnos leían más de dieciséis obras literarias y, de esa manera, adquirirían un vocabulario extraordinariamente amplio, además de conocer y gozar de otras vidas, porque es una verdad que, leyendo, conocemos historias insólitas que nos pueden llevar a reflexiones profundas sobre nuestra propia existencia.

Pero oigamos al poeta chileno, quien obtuvo el premio nobel de literatura en 1971, el cual solo disfrutó dos años, porque murió en 1973, cuando Pinochet, con el apoyo de los Estados Unidos, destruyó la democracia que el pueblo chileno había ejercido al elegir al doctor Salvador Allende como su presidente.

Neruda dice:

*“...son las palabras las que cantan, las que suben y bajan... Me prosterno ante ellas... Las amo, las adhiero, las persigo, las muerdo, las derrito... Amo tanto las palabras... Las inesperadas... Las que glotonamente se esperan, se escuchan, hasta que de pronto caen... Vocablos amados... Brillan como piedras de colores, saltan como platinados peces, son espuma, hilo, metal, rocío... Persigo algunas palabras... Son tan hermosas que las quiero poner todas en mi poema... Las*

*agarro al vuelo, cuando van zumbando, y las atrapo, las limpio, las pelo, me preparo frente al plato, las siento cristalinas, vibrantes, ebúrneas, vegetales, aceitosas, como frutas, como algas, como ágatas, como aceitunas... Y entonces las revuelvo, las agito, me las bebo, me las zampo, las trituro, las emperejilo, las liberto... Las dejo como estalactitas en mi poema, como pedacitos de madera bruñida, como carbón, como restos de naufragio, regalos de la ola... Todo está en la palabra... Una idea entera se cambia porque una palabra se trasladó de sitio, o porque otra se sentó como una reinita adentro de una frase que no la esperaba y que le obedeció... Tienen sombra, transparencia, peso, plumas, pelos, tienen de todo lo que se les fue agregando de tanto rodar por el río, de tanto transmigrar de patria, de tanto ser raíces... Son antiquísimas y recientísimas... Viven en el féretro escondido y en la flor apenas comenzada... Qué buen idioma el mío...”*

Pablo Neruda expresa poéticamente la trascendencia que tienen las palabras, y nuestros alumnos, al leer textos llenos de belleza y sabiduría, logran amar su lengua que es el español, y conocer que nuestro español que, por cierto, posee una riqueza especial, diferente al español de otros lugares, porque usamos cotidianamente muchas palabras del náhuatl, tales como

itacate, guajolote, chis (orinar), papalote, tejocote por mencionar algunas y del maya otras tantas como: cenote, chapopote, chicle que han enriquecido nuestra lengua y de lo cual debemos estar orgullosos.

Por esta razón y otras muchas, los programas actuales del TLRIID deben tomar –como originalmente se hacía– como punto fundamental la lectura de los cuatro géneros literarios, cuento, novela, teatro y poesía; con lo cual los estudiantes ampliarán notoriamente su vocabulario y, tendrán un modelo de redacción impecable que les permitirá a largo plazo expresarse correctamente tanto en la lengua oral como en la escrita.

Debemos empezar a leer textos sencillos tanto en su forma como en su contenido, y que logren atrapar al joven estudiante y que poco a poco lo lleven a adquirir el gusto por la lectura. Que el alumno comience a escribir sinopsis, resúmenes y paráfrasis de lo leído y que, a la vez, realice comentarios, así como, pequeñas investigaciones sobre el autor y el contexto de producción. Con esto lo que digo es que la investigación se debe realizar desde el primer semestre y que se vaya graduando su avance.

El joven bachiller, al leer textos literarios, podrá adquirir un nivel cultural que todo universitario debe poseer, y logrará alcanzar un desarrollo académico en la lectura, en la redacción y en la investigación, que le facilitará realizar más tarde sus estudios profesionales.

El Colegio de Ciencias y Humanidades, que acaba de cumplir cuarenta y cinco años de existencia, tiene una problemática muy significativa: los programas originales han

sufrido cambios y, según mi opinión, no precisamente para avanzar en la capacidad de saber leer, escribir, expresar lo leído y escuchar. En los primeros programas, la Literatura era la fuente del conocimiento en nuestra área y se podría decir que el Colegio tuvo su época de oro. Las primeras generaciones que entraban a las facultades madres, si bien no tenían un conocimiento enciclopédico, sí sabían investigar, además de que siempre sobresalían porque eran alumnos muy críticos y participativos.



Desde el primer cambio que se realizó a los programas del Colegio, en las asignaturas del TLRIID, este no fue muy acertado, ya que el profesor de esta materia tenía que especializarse en enseñar a leer el texto histórico, el texto filosófico, el texto publicitario, el texto de divulgación científica y otros, es decir, el profesor que impartiera esa materia debería tener el conocimiento de toda esa gama de textos que los diversos especialistas deberían

enseñar en cada una de las asignaturas señaladas: los maestros de historia deberían enseñar a leer el texto histórico, los de filosofía el texto filosófico, los de experimentales el texto de divulgación científica, etcétera.

Mi propuesta es que se estudien los textos literarios desde la primera unidad del TLRIID, ya que estos son poseedores del saber universal y modelos de una redacción óptima; y los textos periodísticos, como la nota informativa y el artículo de opinión. El editorial se debe estudiar como un artículo de opinión, ya que, en él, el periódico manifiesta su opinión sobre el tema más trascendente de ese momento.

Es importante trabajar desde el primer semestre los elementos de la investigación, porque el alumno, desde un principio debe realizar pequeñas investigaciones, como buscar la vida de un autor, el contexto de producción, de la obra leída, etcétera. Desde el inicio el alumno debe ir registrando las fichas bibliográficas, las hemerográficas, las de cita textual, las de resumen y las de paráfrasis.

Se debe leer, por un lado, Literatura Mexicana para reforzar nuestra identidad y apreciar nuestras diferencias con otros países, y por otro, la Literatura Iberoamericana; para conocer a los escritores de nuestro continente con toda su problemática y, además, la Literatura Universal; para tener un conocimiento profundo de las obras de reconocidos escritores universales, que son, han sido y seguirán siendo fundamentales en el entorno cultural de un estudiante de nivel medio, como serían, entre otros, William Shakespeare, Miguel de Cervantes

Saavedra, Esquilo, Sófocles, Eurípides y Homero, por mencionar algunos. El profesor debe enseñar a leer, después a reflexionar sobre lo leído, para enseguida entrar al análisis, no solo de lo explícito, sino también de lo implícito.

En el primer semestre se puede trabajar con el libro *Lectura en voz alta*, que contiene una gran variedad de relatos de tamaños y complejidades diversas y de autores universales. Esta riqueza de narraciones, imágenes y pasajes conducirá a los alumnos al disfrute de los textos y a la vez, a adquirir nuevos conocimientos y a ampliar enormemente su vocabulario.

En el segundo semestre se pueden leer textos literarios de mayor complejidad y extensión, tales como cuentos, novelas cortas y obras de teatro. Las habilidades relacionadas con la lectura, la escritura, el escuchar, exponer e investigar se irán corrigiendo y puliendo. Los comentarios de las obras leídas serán más extensos y con mayor profundidad.

Para que el estudiante comience a desarrollar la habilidad de escuchar podemos oír los siguientes programas: Domingo seis con el maestro politólogo y escritor Tomás Mojarro, que se trasmite los domingos de 10:00 a 11:00 horas en Radio UNAM, que por cierto, casi nadie de los alumnos conoce. Se puede grabar un programa, oírlo en clase y analizarlo. Se pondrían en práctica todas las habilidades – escuchar, hablar, analizar, escribir e investigar–. También es interesante el programa de Radio Educación *Los contertulios* que pasa todos los miércoles a la 21:00 horas, en el cual participan cuatro conductores que tienen una vasta cultura en

especial, relacionada con la Lengua y con los temas diversos que tratan en cada uno de los programas; aparte de que los hacen muy amenos, por lo que se aprende mucho y de una manera agradable, de ellos. Otro programa que se puede escuchar en la misma estación es *Política en plural*, el cual se transmite los jueves de 20:30 a 21:30 horas y su temática siempre está relacionada con los problemas políticos del momento. El conductor es el politólogo José Luis Miranda, quien invita a maestros de la Facultad de Ciencias Políticas, como las doctoras Martha Singer y Marcela Bravo Ahuja, por mencionar a dos de los participantes.

En Radio Educación existen grabaciones de textos literarios como: La Tregua, de Mario Benedetti, cuentos de Guy de Maupassant, capítulos del Ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha y muchas otras obras clásicas. Todas estas grabaciones tienen un nivel de excelencia en la adaptación radiofónica, las voces, la musicalidad, la actuación y los efectos. Es importante que nuestros alumnos escuchen grabaciones de alta calidad y que desarrollen la habilidad de escuchar, desafortunadamente poco cultivada.

Los profesores debemos inducir a los alumnos a que escuchen estaciones de radio como Radio Educación, y nuestra Radio Universidad, verdaderos oasis en el cuadrante. Por lo general un alto porcentaje de alumnos desconoce estas radiodifusoras. El profesor debe inculcar el interés por ellas, para que, cuando el joven termine el ciclo de bachillerato, no solamente las conozca, sino que también las escuche habitualmente.

Es importante que el profesor del Área de Talleres asista regularmente a librerías, conferencias, obras de teatro, películas, cursos, talleres, actividades que le permitan estar al día en su área de conocimiento, para que, de esta manera, logre conducir acertadamente a los alumnos al mundo de la literatura, al mundo de la cultura, a un mundo de sensibilidad, que los induzca a comprender mejor su realidad.

Se debe retomar la lectura como base del aprendizaje y como fundamento del desarrollo de las habilidades lingüísticas de leer, escribir, escuchar, exponer e investigar. Leer es el mejor camino hacia el gusto por los libros.



## LA EDUCACIÓN BÁSICA, UN PROBLEMA MEDULAR EN LA FORMACIÓN ACADÉMICA DE LOS MEXICANOS

*María Guadalupe Garnica Miranda*

Buenas tardes:

El presente trabajo se centra en el 4° eje temático de la Convocatoria que se enfoca en la *Formación previa de los alumnos como un factor central para el cumplimiento de los propósitos de las materias*, en este caso, del Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental. Responde a dos objetivos de este Encuentro (ofrecer sugerencias de mejora, en específico para el programa de TLRIID I y sugerir actividades académicas dirigidas a alumnos y profesores para la implementación de este programa) y también tiene como un propósito hacer una reflexión acerca del tema para optimizar el trabajo docente.

El eje temático que nos ocupa en esta ocasión, pretende revisar la formación académica previa que tienen nuestros alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades, educación considerada como obligatoria que implica aspectos no sólo académicos, sino de carácter nacional que deben garantizar, tanto la cobertura como la calidad necesaria en este ámbito.

A partir de la revisión los programas de primero a tercero de secundaria podemos constatar que, en teoría, se contemplan una amplia variedad de temas que resultan pertinentes para la formación de un joven (en el área de Español se encuentran temas como texto expositivo, entrevista, cuento, novela, trabajos de investigación, texto argumentativo, biografía, ensayo, poesía,

texto dramático, entre muchos otros), sin embargo, al enfrentar las deficiencias de los alumnos en nuestras aulas, podemos identificar que algo está sucediendo y que aunque el currículo integre una serie de conceptos que supuestamente deben trabajarse a lo largo de tres niveles de estudio, los alumnos no adquieren todos estos aprendizajes o bien, no ponen en práctica estos conocimientos.

Es importante, entonces, cuestionar los métodos de enseñanza-aprendizaje al mismo tiempo que se revisan los procesos de evaluación que ponen de manifiesto el grado de conocimiento de los adolescentes, sobre todo porque, de manera interna, debe revisarse si los profesores evalúan a través de diversas herramientas si cumplen con las características necesarias, derivadas del aprendizaje a medir.

Al respecto, el Gobierno Federal indica que *los fines de la educación están establecidos en el Artículo 3° constitucional y se refieren al desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano. Es primordial que la educación se proponga formar a los estudiantes en la convicción y capacidades necesarias para contribuir a la construcción de una sociedad más justa e incluyente, respetuosa de la diversidad, atenta y responsable hacia el interés general.*

Esto resulta interesante al observar que la reforma educativa está encaminada hacia *fortalecer el sentido y el significado de lo*

*que se aprende. Se propone ensanchar y hacer más sólidos el entendimiento y la comprensión de los principios fundamentales, así como de las relaciones que los contenidos guardan entre sí. La memorización de hechos, conceptos o procedimientos es insuficiente y hoy ocupa demasiado espacio en la enseñanza. El desarrollo de las capacidades de pensamiento crítico, análisis, razonamiento lógico y argumentación son indispensables para un aprendizaje profundo. Los aprendizajes adquieren sentido cuando verdaderamente contribuyen al pleno desarrollo personal y social de los individuos.*

En esta propuesta, se encuentran las *cuatro competencias clave de este Modelo Educativo*, que guardan estrecha relación con el perteneciente al Colegio de Ciencias y Humanidades:

- *Aprender a aprender, que significa aprender a pensar.*
- *Aprender a convivir está relacionada con el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños y los adolescentes.*
- *Aprender a ser para que los alumnos desarrollen su autoconciencia, autogestión y conciencia social, así como habilidades para relacionarse con otros y para la toma de decisiones responsable.*
- *Aprender a hacer a través del currículo que debe favorecer el desarrollo de competencias profesionales mediante modelos que permitan un mayor equilibrio entre la formación teórica y práctica, así como el desarrollo de habilidades.*

Pero debemos cuestionar si esto será posible, ya que algunos estudiosos en el tema consideran la reforma como una utopía transformadora que se quedará en el papel pues para lograrlo debe existir una inversión millonaria en educación, parte incierta de este proceso y que hasta la fecha no se ha realizado. Sin inversión, la escuela se convierte en un lugar sufrible, el conocimiento está desfasado por la falta de condiciones y la educación posmoderna es sólo un concepto (Torres, 2016). En la actualidad un gran número de jóvenes estudian lo mismo, con el mismo programa, pero tienen características distintas y diferentes métodos de aprendizaje. ¿La Reforma Educativa en realidad está pensada para la sociedad donde se va a desarrollar? (Nolasco, 2016).

El mundo cambia (el transporte, los medios de comunicación, la familia, la sociedad) excepto la educación, las escuelas siguen siendo las mismas y las prácticas en el aula, en ocasiones, también. Por ello no se trata únicamente de actualizar los programas, de incluir las TIC en las estrategias didácticas, de profesionalizar a los docentes, sino de reinventar el sistema educativo para poder mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje porque si los alumnos no aprenden es, entre otras cosas, por la saturación de los contenidos y tampoco tienen tiempo de desarrollar habilidades. La parcialización no ayuda al aprendizaje significativo (Ruiz, 2016).

Lo anterior nos invita a considerar la propuesta de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), ya que propone una reducción de los contenidos en el aula:

Llegamos así a lo que representa una de las principales dificultades de toda reforma, es decir, cuál es la política que se debe llevar a cabo con respecto a los jóvenes y adolescentes que acaban la enseñanza primaria, durante todo el periodo que transcurre hasta su entrada en la vida profesional o en la universidad. ¿Nos atreveríamos a decir que estos tipos de enseñanza llamada secundaria son, en cierto sentido, los «impopulares» de la reflexión sobre la educación? De hecho, son objeto de innumerables críticas y generan buen número de frustraciones. Entre los factores que perturban se pueden citar las necesidades en aumento y cada vez más diversificadas de formación, que desembocan en un rápido crecimiento del número de alumnos y en un atascamiento de los programas. Aquí está el origen de los clásicos problemas de masificación, que los países poco desarrollados tienen gran dificultad en resolver tanto en el plano financiero como de organización. También se puede citar la angustia del egreso o de las salidas, angustia que aumenta la obsesión de acceder a la enseñanza superior, como si se

estuviese jugando a todo o nada.

En el mismo texto se encuentran los cuatro pilares de la educación que resultan familiares para nosotros como docentes del bachillerato universitario. En ese sentido, si la educación debe ser una institución transformadora, el Colegio de Ciencias y Humanidades lo es, cuenta con particularidades que lo diferencian del sistema educativo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), entre ellos está el modelo Educativo.

Por otra parte, la reflexión sobre el contenido temático de los programas de educación básica debe realizarse también con los programas del Colegio, en particular en las 4 unidades del Taller I, por ser el primer contacto que tienen los alumnos con el bachillerato universitario. Aunque los alumnos aprenden a leer y escribir desde el nivel primaria, en ocasiones no han desarrollado estas habilidades lo suficiente y eso se traduce en rezago potencial llegando al Medio Superior; si tenemos alumnos que leen con mucha dificultad, también será complicado que realicen ejercicios más complejos (comentario, autobiografía, etc.).

Por ello, es fundamental que una vez dentro del bachillerato universitario, el alumno realice pruebas diagnósticas que le permitirán al docente saber, por un lado, el grado de conocimiento que los alumnos adquirieron en sus estudios previos y, por otra, las prácticas de estudio que el alumno realiza para que el semestre tenga como partida una nivelación adecuada de los temas a abordar para que, paulatinamente se cumplan los propósitos del programa de

CCH, como se menciona en la primera unidad de TLRIID 1, (*con el fin de ir conformando un metalenguaje propio de la materia*).

De aquí surge la importancia de revisar otros temas para llegar a los contenidos del programa y regresar lo necesario para no generar más rezago académico en los alumnos. En efecto, puede ser muy cómodo sólo culpar a los profesores de secundaria porque nuestros alumnos no saben leer y desconocen las reglas básicas de ortografía, pero eso no ayudará a la clase ni a nuestros alumnos.

En la Unidad II, por ejemplo, se propone la lectura de, al menos, 6 cuentos y tres novelas, cuando, en general, nuestros alumnos difícilmente se acercan por gusto a la lectura. Es por eso que, para llegar a ello, debemos reestructurar las metas e ir de a poco en los contenidos, de lo contrario se pueden generar más conflictos en los procesos internos de los alumnos que al no lograr lo que se espera de ellos en la clase de TLRIID, pueden abandonar el aula.

En la Unidad III se inicia el semestre con el trabajo de un género con el que no todos los jóvenes están familiarizados: la nota informativa. Consideremos que nuestros alumnos se informan a través de redes sociales, cuyas notas tienen una estructura diferente. Al abordar este tema, por lo tanto, ya debe existir un antecedente efectivo que vaya contra la inmediatez del lenguaje en medios electrónicos y que se estructure con las bases formales de lo sugerido en el programa porque debemos tener presente las condiciones actuales de nuestros alumnos y que si los jóvenes no profundizan responde a las características de su realidad

inmediata. ¿Cómo lograrlo? Probablemente con la lectura ocasional del periódico o con la revisión de textos digitales desde el inicio del semestre, se encause al alumno en este tema.

Respecto de la Unidad IV, que es más compleja aún, es importante hacer una pausa y reflexionar que cada profesor, de acuerdo a las estrategias aplicadas y a la dinámica en el grupo, probablemente no llegue en el tiempo sugerido a la revisión de esta unidad. En una segunda instancia, se parte del supuesto que el profesor ha cumplido los tiempos, pero ha ocupado parte de sus clases a la nivelación necesaria para los alumnos, puede no tener el tiempo suficiente para revisar una unidad tan complicada como ésta.

El artículo de divulgación científica es un texto complejo por su estructura y por los temas que estudia, y considerando el tiempo propuesto para la revisión de esta unidad, que es menor al resto de las unidades (22 horas), es cuestionable que el alumno adquiera los aprendizajes sugeridos para esta sección del programa, al menos, de manera efectiva.

Los productos en el TLRIID I, en general, son ambiciosos, sin que esto signifique que nuestros alumnos no tengan la capacidad, de hecho, el programa en aras de ser “flexible” no solicita desarrollar los temas revisados (autobiografía, cuento, artículo de opinión, artículo de divulgación científica), sin embargo, eso no es reflejo de que las estrategias son suficientes o que la carga horaria es pertinente.

Un punto cuestionable en el programa de TLRIID I es que el último tema a revisar en las cuatro unidades refiere la práctica de

algunos valores que, supuestamente, tienen relación con el contenido temático de la unidad. No obstante, la práctica de los valores en clase debe ser constante y aplicable desde la primera sesión en el aula, por obedecer al perfil del estudiante universitario.

Para reestructurar las prácticas debemos atender el compromiso que como institución y como docentes tenemos, para esto debemos preguntarnos qué nos corresponde. ¿Qué hacer? Cambios en lo pedagógico, para ello es oportuno revisar el trabajo de algunos autores como Vygotsky y su postulado sobre el trabajo colaborativo, o de Ausubel sobre el aprendizaje significativo, incluso lo propuesto por Comenio, que hablaba desde el siglo XVI de una reestructuración educativa que todavía es necesaria.

También hay que reconocer las diferencias de nuestros alumnos. Darnos el tiempo de pensar, de planear, de aprender a aprender, de buscar estrategias adecuadas, activas y colaborativas. De enfocarnos en los alumnos y de innovar, como lo propuso el Dr. Pablo González Casanova y hacer del conocimiento una alternativa, no una obligación, orientando a nuestros alumnos al desarrollo del perfil universitario que contribuirá con la nación.

Ahora los alumnos pasan más tiempo en la escuela, pero invierten menos en la convivencia y el intercambio de ideas, de saberes y de experiencias. Cuando los jóvenes llegan al plantel, viven un cambio que impacta en lo académico, social y cultural, porque, en medida de lo posible, en Oriente buscamos alternativas para llegar a los resultados esperados, a pesar del número

de alumnos, del currículo o de lo que significa ser docente hoy en día.

Sin duda se reconoce el trabajo de las comisiones encargadas de la actualización de los programas y es evidente su esfuerzo para llegar a acuerdos que la mayoría sólo criticamos. Por ello, la propuesta de este trabajo es mejorar el cómo (los medios del proceso de enseñanza-aprendizaje) y no sólo el qué (contenido temático), reducir cuidadosamente los contenidos para asegurar los aprendizajes, y, en caso cubrir todo el programa, considerar las necesidades académicas de nuestro alumnos para que su tránsito por el bachillerato universitario sea efectivo.

### **Propuestas**

- ❖ Flexibilizar el currículo.
- ❖ Hacer un diagnóstico académico y uno de métodos de estudio.
- ❖ Repasar, en medida de lo necesario, los contenidos temáticos que los alumnos ya deben conocer para nivelar el grado de conocimiento del grupo.
- ❖ Revisar temas adicionales a los propuestos en el programa para entender lo que éste propone.
- ❖ Reestructurar la carga horaria y la distribución de los temas del programa para alcanzar los aprendizajes propuestos.

## FUENTES DE CONSULTA

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2015). México: UNAM. Consultado el 28 de septiembre de 2016 de <http://www.cch.unam.mx/modelo>

Comenio, Juan Amós. (1998). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.

Delors, Jaques. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Francia: UNESCO.

Dirección General de Desarrollo Curricular. (2011). México: SEP. Consultado el 03 de octubre de 2016 de <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx>

Gobierno Federal. (2016). *El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. México: SEP. Consultado el 26 de septiembre de 2016 de <http://www.gob.mx>

Nolasco, Jesús. (2016). *Entre la tradición y la innovación*. En el 5° Congreso del Sistema Incorporado. México: UNAM.

Pogliaghi, Leticia; Mata Zúñiga, Luis Antonio y Pérez Islas, José Antonio. (2015). *La experiencia Estudiantil: Situaciones y percepciones de los estudiantes de Bachillerato de la UNAM*. México: UNAM.

Ruiz Ocampo, Humberto. (2016). *La complejidad de la enseñanza entre el saber científico y los programas escolares en el Siglo XXI*. En el 5° Congreso del Sistema Incorporado. México: UNAM.

Torres Huitrón, Alejandro. (2016) *La posmodernidad educativa*. En el 5° Congreso del Sistema Incorporado. México: UNAM.

## Los Programa de Estudios actualizados del Taller de Diseño Ambiental I y II (V.2016)

Ramón Mateos Cruz

### ANTECEDENTES

A partir de la disposición por parte de la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades (DGCCH), en la implementación del proceso de actualización de los planes y programas de estudio en el año 2012 se formaron Comisiones Especiales para la Actualización de los Programas de Estudio de las Materias.

Para la materia de Taller de Diseño Ambiental I y II (TDA I y II) la Comisión estuvo integrada como presidente Montes Flores Abel (Diseñador Industrial) (CCH-S), como secretario Gallardo Lara Miguel Ángel (Arquitecto) (CCH-S y V) y María Guadalupe Soria Juárez (Arquitecta y Maestra de arquitectura del paisaje) (CCH-A) Ulises Mendoza Zamudio (Diseñador Industrial) (CCH-S), Roberto Alfredo Zárate Córdoba (Asentamientos humanos y Maestrante de arquitectura del paisaje) (CCH-V), Ramón Mateos Cruz (Arquitecto) (CCH-O) y Andrés Muñoz Pérez (arquitecto del paisaje) (CCH-S). integrantes que, de acuerdo a sus profesiones correspondientes, constituyeron dentro del ámbito del diseño una interdisciplina que enriqueció las propuestas de programa de estudios.

Esta comisión inició el análisis tomando en cuenta los documentos facilitados por la DGCCH de los cuales se menciona los siguientes: *MATERIAL DE LECTURA-COMISIONES ESPECIALES PARA LA*

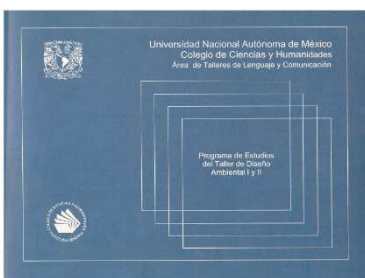
*ACTUALIZACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LAS MATERIAS, DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL-PARA LA REVISIÓN CURRICULAR, EQUIVALENCIAS TALLERES, REFLEXIONES SOBRE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO A PARTIR DE LA CONSTRUCCIÓN DEL EXAMEN DE DIAGNÓSTICO ACADÉMICO EDA Y EL ANÁLISIS DE SUS RESULTADOS DEL ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN*, entre otros. Del texto MATERIAL DE LECTURA se tomaron en cuenta los Criterios para la elaboración de los programas de estudios en donde se indica los siguientes puntos guía:

- situar al alumno en el centro de las decisiones y acciones;
- reconocer el carácter dinámico del sujeto de aprendizaje y la consecuente necesidad de formarlo en la cultura básica.
- la concepción del profesor como guía y facilitador de los aprendizajes.
- Los programas indicativos de 2004, aún vigentes, se tomarán como punto de partida para la actualización de los programas de estudio.
- Y las orientaciones útiles para la etapa de diseño.

Fue también importante rescatar los datos ofrecidos en el material del *Prontuario de Acreditación, Deserción, Reprobación* en la

orientación de los criterios y propuestas hechas

La estructura de la carta descriptiva ofrece el orden en cuanto a la ubicación correspondiente a los aprendizajes, las temáticas y las estrategias quedando en ese orden.



Además de los textos

proporcionados, la comisión se avocó a la revisión de los diferentes programas generados en el Colegio de Ciencias y Humanidades desde 1979 aparecido en el documento “Programas (Documento de trabajo)”, el programa del año 1996 que estuvo activo hasta el año 2004 en que se

presentó para su aplicación el documento “azul” programa que actualmente nos rige.

De acuerdo a lo dispuesto a que los programas indicativos de 2004 se tomarán como punto de partida para la actualización de los programas de estudio Se procedió a un análisis del programa TDA I y II, aplicando la *Guía para el Diagnóstico* proporcionada por la DGCCCH en la cual se desglosaba el análisis de acuerdo a la asignatura en donde se describieron las fortalezas, las debilidades y los cambios y/o innovaciones propuestas por la comisión para los aprendizajes, los contenidos, los resultados de los aprendizajes de los alumnos, los criterios de evaluación, las estrategias de enseñanza aprendizaje, el tiempo destinado a la enseñanza, el perfil del docente, las tutorías y las asesorías destinadas a la signatura.

GUÍA PARA EL DIAGNÓSTICO DE TALLER DE DISEÑO AMBIENTAL I			
Área/asignaturas	Fortalezas Características distintivas que tienen resultados de aprendizaje positivos, de acuerdo a lo planeado	Debilidades Características distintivas que no permiten o favorecen el logro de los resultados de aprendizaje planeados	Cambios y/o innovaciones necesarias Nuevos procedimientos, prácticas, métodos o cambios requeridos para la obtención de los resultados de aprendizaje esperados o planteados
a) Aprendizajes esperados por área y asignaturas correspondientes.	Los aprendizajes esperados en el área continúan vigentes por su pertinencia y relevancia y actualidad.	Los aprendizajes esperados en el área han dejado de ser vigentes, pertinentes, relevantes y de actualidad debido a:	Es necesario hacer cambios o ajustes de los aprendizajes esperados en:

Con este diagnóstico se hizo la versión entregada en año 2013.

Es importante resaltar que del análisis que se hizo del programa de 1979 se destaca en



la parte de la presentación del programa de TDA I y II lo siguiente; “*El hombre, al satisfacer sus necesidades transforma permanentemente la*

*naturaleza de los objetos y, provoca un desequilibrio en el sistema ecológico, que se agudiza con el desarrollo tecnología y la industrialización; y trae consigo consecuencias graves en el medio ambiente natural y artificial.*

*En las asignaturas de taller de Diseño Ambiental se intenta que El alumno comprenda y diferencie las causas que provoquen el desequilibrio entre los organismos y el medio, así como las*



*consecuencias del mismo y que además los elementos fundamentales para dar soluciones reales a los problemas encontrados con el fin de mantener el equilibrio necesario.” En el caso específico del Taller de Diseño Ambiental I y II (TDA) del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), se considera dotar al estudiante de una conciencia social y ambiental, que le permita identificar en este siglo, las necesidades de interacción entre la humanidad y la naturaleza, para garantizar el derecho humano a una economía y cultura propia, así como un ambiente sano gracias a la construcción de objetos y espacios mediante el proceso y herramientas propias del diseño; imaginación, creatividad y técnicas de dibujo para la reflexión y mejoramiento del espacio físico desde la perspectiva ambiental.*

Es evidente la orientación que desde un principio se le dio a la materia ya que se percibe en un alto grado una preocupación por la acción del hombre al ambiente y la propuesta de orientar hacia una búsqueda de soluciones para detener el desequilibrio originado por un desarrollo tecnológico e industrial, además de que el alumno conozca y maneje el proceso de diseño.

Ante la complejidad ambiental que actualmente vivimos y de acuerdo los primeros planteamientos del programa ya mencionado para la materia, fue determinante para la nueva propuesta retomar la orientación hacia la sustentabilidad, retomado de la publicación de la *Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo de la ONU* (La Comisión partió de la convicción de que es

posible para la humanidad construir un futuro más próspero, más justo y más seguro.) de ahí se desprendió el informe Brundtland (abril 1987) denominado *Nuestro Futuro Común*, donde el concepto de desarrollo sostenible es definido como aquel que “satisface las necesidades del presente sin comprometer las necesidades de las futuras generaciones” (ONU. De las diferentes interpretaciones del termino Desarrollo sustentable (entendido solo como desarrollo económico) se retoma el concepto sustentabilidad, a partir de la definición de Moacir Gadotti (2002:52), *existen otras expresiones que parten de una base conceptual similar, como la de desarrollo humano o desarrollo humano sustentable, ambas tienen la ventaja de situar al ser humano en el centro del desarrollo. Además, En el discurso que se ha elaborado sobre el desarrollo humano sustentable, éste es presentado como una alternativa frente a los modelos económicos y sociales basados en el control, sobreexplotación y degradación de la naturaleza. Se presenta también como una salida a la crisis ambiental, la cual es síntoma de los límites de la racionalidad economicista, productivista y cosificadora (Leff: s/f).*

En el año 2015 la DGCCH con objetivo de “Organizar, sistematizar y enriquecer las versiones preliminares de los Programas de estudio de las materias de 5° y 6° semestres, con el propósito de homologar su estructura didáctica a partir de los componentes establecidos para fortalecer las propuestas de enseñanza y de aprendizaje con base en el Modelo Educativo del Colegio” convocó a la formación de una nueva comisión para la revisión al programa entregado en 2013,

la nueva comisión estuvo conformada por algunos integrantes de la Comisión anterior, la nueva estructura estuvo presidida con las funciones de presidenta a María Guadalupe Soria Juárez (Arquitecta y Maestra de arquitectura del paisaje) (CCH-A) y como secretaria a Vigueras Medina Guadalupe Patricia (arquitecta) (CCH-V), Rosa Ilescas Vela (artista visual) (CCH-O), Castillo Hernández Silvia Esther (Diseñadora gráfica) (CCH-N), Guzmán Núñez Nohemí (diseñadora gráfica) (CCH-A) además de Montes Flores Abel (Diseñador Industrial) (CCH-S), Roberto Alfredo Zárate Córdoba (Asentamientos humanos y Maestrante de arquitectura del paisaje) (CCH-V) y Ramón Mateos Cruz (Arquitecto) (CCH-O).

Bajo la revisión de esta nueva Comisión se entregó en junio 2016 la presente versión que posiblemente ya haya sido pasada a revisión de pares.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
ESCUELA NACIONAL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN  
TALLER DE DISEÑO AMBIENTAL I Y II

Castillo Hernández Silvia Esther  
Gallardo Lara Maguel Angel  
Guzmán Núñez Nohemí  
Ilescas Vela Rosa  
Montes Flores Abel  
Montes Flores Abel  
Montes Flores Abel  
Montes Flores Abel  
Montes Flores Abel  
Soria Juárez María Guadalupe  
Vigueras Medina Guadalupe Patricia  
Zárate Córdoba Roberto Alfredo

JUNIO 2016



El de  
acuerdo a  
los  
*Estructura de*  
*los*  
*Programas y*  
*de*  
*Lineamientos*  
*pedagógicos,*

fijados por la DGCCCH y La Comisión de Planes y Programas de Estudio (COMPLANES) del Consejo Técnico, propone

en cada Programa de Estudios clarificar los siguientes elementos contenidos en la actual propuesta, la Presentación, la Relación con el Área y Otras Asignaturas, el Enfoque Disciplinario, la Evaluación, la Concreción en la Asignatura de los Principios del Colegio, la Contribución al Perfil del

Egresado y el Propósito General de la Materia así como los propósitos correspondientes a cada uno de los semestres V y VI los cuales son TDA I y TDA II. Posteriormente en la carta descriptiva se presentan cada una de las Unidades con su respectiva nomenclatura, su Propósito, el tiempo considerado para cada unidad y la ordenación de los aprendizajes, temáticas y las estrategias sugeridas, se contempla la evaluación de cada unidad así como la bibliografía tanto para alumnos como para profesores

A continuación, se describe y se trata de dar una explicación de cada una de estos elementos.

En la PRESENTACIÓN se resalta el dotar al alumno de una conciencia social y ambiental ya que se ha ido perdiendo la relación estrecha entre la humanidad con la naturaleza, además se hace notar el carácter propedéutico de la materia enfocada a las carreras superiores de la UNAM las que corresponden a Arquitectura, Arquitectura del Paisaje, Diseño Industrial y Urbanismo, además de otras designadas como auxiliares como Biología, Geografía, Ecología, Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento, Ciencias de la Tierra, Ciencias Ambientales Y Ciencias de Materiales Sustentables, las cuales no se mencionaba en el anterior programa sin embargo en recientes publicaciones del Esquema Preferencial hacen su aparición para el TDA.

Asimismo, se presenta la materia con un enfoque interdisciplinario y con sus herramientas metodológicas en el proceso enseñanza-aprendizaje de acuerdo a los

principios del CCH, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

En la RELACION CON EL ÁREA Y OTRAS ASIGNATURAS, se menciona que la materia pertenece al Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, por el manejo en cuanto a un lenguaje iconico verbal de acuerdo a la formación de estudiantes con habilidades comunicativas incluyendo los aspectos subjetivos de un objeto o ambito y entorno que motive a la percepcion de emociones y sentimientos para lograr el confort deseado por la comunidad o grupo social demandante. La materia se auxilia de otras materias como es Biología, la Química, la Física, las Matemáticas, la antropología, la Historia y el Taller de Expresión Gráfica

En el ENFOQUE DISCIPLINARIO, se plantea como marco teorico una concepcion de la Educación Ambiental, en sus correspondientes campos de explicación: en el campo Epistemologico, el campo Ambiental y el campo educativo, en donde se pretende una concepción de los Paradigmas Emergentes, asi como una forma de concebir el conocimiento en base a tomar en cuenta las otras formas de consebir al mundo no sólo desde la optica de la ciencia y el modelo de desarrollo imperante. En el campo Ambiental, se plantea la relacion humano naturaleza y la apropiación de esta para su beneficio, con la consecuencia de un desequilibrio ambiental en el ambito ecologico, atmosférico y global del cual somos victimas y en lo social ya que existe un disfrute de unos cuantos de este confort sin embargo la gran mayoría esta sin satisfacer sus necesidades basicas y son relegadas a

una explotación de sus fuerza de trabajo asi como a pobreza extrema. En el campo Educativo se prentende bajo el Modelo Educativo del CCH, establecer actitudes de responsabilidad social cooperativa bajo una enseñanza ética, para lograr en acciones y actitudes, ciudadanos democráticos y ambientalmente responsables.

En cuanto a la ENFOQUE DIDÁCTICO, se menciona la importancia del trabajo en forma de Taller, ya que es ahí en donde bajo un marco teórico el estudiante partir de una vision interdisciplinaria tiene un acercamiento a la realidad expresada en propuestas diversas y creativas para su vida cotidiana logrando un conocimiento significativo.

En cuanto a la EVALUACIÓN, de acuerdo a los postulados filosoficos del CCH, se abordan los aprendizajes conceptuales, los procedimentales y los actitudinales que se reflejan en cada una de las unidades, se destaca la característica de la evaluación formativa mediante la estructura; inicio, desarrollo y cierre con los diversos instrumentos de evaluacion propuestos en la carta descriptiva dando opcion a otras que formulen los propios profesores.

Con relación a la CONCRECION EN LA ASIGNATURA DE LOS PRINCIPIOS DEL COLEGIO, esta principalmente aplicada a la relacion de aprendizajes que los estudiantes han logrado en la materia y en otras materias en sus propuestas de diseño de objetos o ambitos y entornos en relacion con la naturaleza y la cultura mexicana y asi asumir una consumo responsable y una actitud civica propositiva.

De la CONTRIBUCIÓN AL PERFIL DEL EGRESADO, se destaca la orientación

profesional de la materia a partir de los planteamientos teóricos, prácticos y metodológicos ya que los conduce a temas transversales para un lograr una óptica integral a partir de la relación y aplicación de los conocimientos en problemas cotidianos mediante propuestas de diseño para brindar una solución. Construye procesos que le permiten adquirir nuevos aprendizajes, detecta nuevos problemas reales en su entorno inmediato, aprende a representar gráficamente su ámbito y entorno, conoce el proceso lógico racional de los diseños, adquiere herramientas metodológicas de investigación, aprende a ser una persona éticamente responsable, respetuosa, solidaria para contribuir a satisfacer necesidades sociales y en el

cuidado del ambiente, desarrolla su creatividad, se logra el compromiso en su aprendizaje en la solución de los problemas de diseño y ambientales ante la vida en sus distintas esferas y se forma con una conciencia crítica ya que está inmerso en una autoevaluación y coevaluación a través de sus procesos de cambio.

Y por último EL PROPÓSITO GENERAL DE LA MATERIA en el cual se describe los objetivos que deben alcanzar los estudiantes al terminar el curso de TDA, se destaca que el alumno propondrá objetos y espacios sustentables, comprendiendo una problemática ambiental para mejorar su calidad de vida en la responsabilidad con la naturaleza y la comunidad.



## PRINCIPALES CAMBIOS

En la carta descriptiva se planteó la necesidad de incrementar una unidad más para que dar una mejor organización a las actividades a los aprendizajes y que ofreciera primero un acercamiento teórico, posteriormente un aspecto práctico y en la unidad III se llegara a las propuestas de los alumnos aplicando lo aprendido en las unidades anteriores.

Con la intención de buscar la mitigación del deterioro ambiental que se vive en cualquier lugar con los procesos de degradación del ecosistema, el calentamiento global, la contaminación de ríos mares y la atmósfera, de la destrucción de grandes extensiones de bosque y manglares que representan “grandes pulmones” que pueden mitigar el aumento de CO<sub>2</sub> en la atmósfera pero que para el sistema capitalista no tiene importancia solo se ve las posibles ganancias económicas y con esto también las consecuencias de desplazamiento de gente cuyos lugares origen son arrasados por otras imposiciones políticas y económicas como las mineras a cielo abierto, hidroeléctricas, energía eólica, energías etc. generando condiciones socioculturales de pobreza e inmigración a y la acción del hombre en el ambiente en que vivimos y en este marco, se pretende que el alumno adquiriera una conciencia ética, crítica y reflexiva, ante su ámbito y entorno retomando la relación del hombre con la naturaleza buscando el bienestar de las futuras generaciones (sustentabilidad)

El término sustentabilidad acuñado como desarrollo sostenible o sustentable en el Informe Brundtland (1987) por la Comisión Mundial Para el Medio Ambiente y el

Desarrollo de la ONU, encabezada por la doctora noruega Gro Harlem Brundtland bajo el título *Nuestro Futuro Común*, el concepto de desarrollo sostenible es definido como aquel que “satisface las necesidades del presente sin comprometer las necesidades de las futuras generaciones” lo que significa que se deben satisfacer las necesidades presentes sin poner en riesgo la posibilidad de que las futuras generaciones satisfagan sus propias necesidades. Este concepto tiene diversas interpretaciones ya que el concepto de desarrollo pertenece a una ideología de desarrollo económico el cual es desigual socialmente y cuyo beneficio es para solo a una minoría.

Se vincula la Educación Ambiental como eje transversal de la materia al concebir bajo sus tres campos el Epistemológico, el Ambiental y el Educativo

Buscando La interdisciplina a partir del Modelo Educativo del Colegio es una característica de ver o analizar de forma compleja los fenómenos ya que todo está explicado de forma parcializada, en cada una de las disciplinas y esto hace que solo veamos un aspecto sin ser conscientes del contexto. Y así en la intervención en el proceso del diseño se traten de explicar desde diferentes áreas del conocimiento y que considere los aspectos socio cultural y lo ecológico

## CONCLUSIÓN

Se debe destacar la participación de entre todos la de la maestra Guadalupe Soria Juárez ya que su aportación en cuanto al planteamiento de las lecturas y videos para la concepción de la complejidad ambiental

y en la integración de la Educación Ambiental, al profesor Roberto Alfredo Zárate Córdova en sus propuestas y análisis profundos de los temas y elementos del programa y de la participación animada de todos los integrantes de las comisiones en las dos etapas de trabajo.

Debo mencionar la importancia de darle un giro a la materia hacia la sustentabilidad y el medio ambiente ya que el programa del año 2004 enfatizaba al proceso de diseño.

Con esta conferencia se logran los propósitos del XVIII Encuentro de profesores al mencionar dentro de algunos de sus objetivos el que se informará sobre

los avances de los programas por parte de alguno de los integrantes de las comisiones que tuvimos esa tarea.

#### BIBLIOGRAFÍA

Gadotti, Moacir (2002) *Pedagogía de la tierra*, México: Siglo Veintiuno Editores.

Leff, Enrique (1998) “La capitalización de la naturaleza y las estrategias fatales del crecimiento insostenible”, en *Saber Ambiental: Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*, México: Siglo XXI y PNUMA.

## El ensayo: ese tema infinito

*Miguel Ángel Pulido Martínez*

El propósito de esta ponencia es contribuir a que las controversias acerca del ensayo sean menos contrastantes, es decir, no pretendo dilucidar la discusión, lo cual no sería posible. Sólo busco que el debate sea más completo.

El asunto del ensayo corresponde a la Unidad IV, del Tercer semestre del Programa de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID). Esta ponencia está relacionada con el propósito de la unidad y con varios de los aprendizajes que se esperan de los alumnos, entre ellos, diferenciar el ensayo académico del ensayo literario. Por ello, al final se presenta una descripción de las características de ambos tipos de ensayo.

### EL ENSAYO, LOS ENSAYOS

Lo primero que es necesario puntualizar es que el ensayo literario y el ensayo académico, aun cuando presentan algunos puntos en común, pertenecen a dos ámbitos distintos, con perspectivas didácticas de comprensión y producción, igualmente diferentes.

El ensayo se presenta en muchísimos ámbitos sociales. En estos momentos, por ejemplo, es muy probable que el editor de una publicación periódica impresa o digital, especializada o no, esté solicitando a un periodista o escritor el ensayo literario semanal, sobre algún tema, quizás, acordado.

En otra parte, parece razonable suponer que un profesor de nivel bachillerato o de alguna escuela de estudios superiores esté solicitando a sus alumnos la elaboración de un ensayo académico.



¿A qué le llamamos ensayo? Hoy día, el ensayo presenta una enorme diversidad discursiva. Si a ello le sumamos que, a lo largo de su historia, el ensayo se ha mostrado multiforme y heterogéneo, se comprende una de las razones por las que se torna huidizo a la hora de definirlo.

Con todo, muchos estudiosos del ensayo plantean algunos rasgos comunes, básicos, abiertos a la controversia, pero que permiten acercarse al tema. Entre ellos, Liliana Weinberg, quien ha hecho del tema del ensayo su principal línea de investigación, propone las siguientes características:

*Prosa no ficcional, punto de vista personal, discurso de origen situacional, opinión fundamentada sobre algún asunto, carácter no acabado ni concluyente, tono polémico, tratamiento de casi cualquier tema o asunto desde la perspectiva del autor, dialógico, escéptico, portador de libertad expositiva, no necesariamente sistemático, en una apertura contemplada por el mismo modo de discurrir, provisorio, interpretativo.*<sup>26</sup>

Para nuestros fines, conviene acercarse a la historia del ensayo.

#### ÉSTE ES UN LIBRO DE BUENA FE, LECTOR

Si bien se reconoce la actitud ensayística de Sócrates, Platón, Séneca o Plutarco, el nacimiento del ensayo moderno puede datarse en 1580, con la publicación del

primer tomo de los *Essais* de Michel de Montaigne.

Montaigne no solo asignó un nuevo significado al concepto ensayo, sino que inauguró una modalidad de escritura. En esos textos fundacionales, el escritor ofrece su punto de vista sobre temas variados: la amistad, las palabras, las leyes, la soledad, etcétera.

Montaigne deja constancia en la misma obra -es decir, con plena conciencia- algunas reflexiones sobre la novedad de su escrito, así como de aspectos que serán de utilidad a la hora de enlistar las características del ensayo. Los rasgos primigenios tienen que ver con el autor y el tema: el ensayo ha de ser una escritura sobre cualquier tema desde una visión personal. Él mismo así lo consigna desde su advertencia al lector:

*Éste es un libro de buena fe, lector. Te advierto desde el comienzo que no persigo sino un fin doméstico y privado. [...] Quiero mostrarme en mi manera de ser sencilla, natural y ordinaria sin contención ni artificio, porque es a mí mismo a quien pinto. [...] Así, lector, yo mismo soy el asunto de mi libro.*<sup>27</sup>

#### EL ENSAYO Y LA BALANZA

El rastreo etimológico ha servido para anclar algunas características con las que se asocia en el presente. La palabra ensayo proviene del griego *exagiom* y éste del latino *exagium*, balanza, que alude al acto de pesar y probar. Con el sentido que le da

<sup>26</sup> Liliana Weinberg, *Unbrales del ensayo*, colección Cuadernos de los seminarios permanentes, México, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, UNAM, 2004, p. 33.

<sup>27</sup> Michel de Montaigne, *Ensayos*, México, Conaculta/Océano, 1999, p. 7.



Montaigne, ensayo puede significar prueba, intento, examen. A partir del renacimiento, se carga de nuevos significados y hoy ensayo puede expresar un experimento moral o físico, un examen -que puede ser de conciencia o de otra índole-, así como un intento, un ejercicio o una prueba; ensayar designa intentar, examinar, juzgar, probar o poner a prueba.<sup>28</sup>

La caracterización del ensayo se reviste de polémica con la difusión, años después, de textos ensayísticos de otros autores, ya sea con el nombre ensayo en los mismos títulos -como los de Francis Bacon- o porque es posible identificar en la obra algunos rasgos descritos.

Los dos fundadores del ensayo hacen un uso del lenguaje desde un yo, aquí y ahora.

Las convivencias de la prosa ensayística con otros tipos de textos -cuadernos de viaje, autobiografías, reflexiones filosóficas, apuntes sobre la naturaleza, textos periodísticos, entre otros- posibilitan la diversificación del ensayo: al ensayo científico le siguen el histórico, el ideológico, el periodístico y el literario.

## EL ENSAYO LITERARIO

¿Qué es el ensayo literario?, ¿cómo el ensayo llegó a ser parte de la literatura?, ¿el ensayo literario aborda solo temas de la literatura? Encontrar respuestas no es sencillo. Habrá de imaginar posibles rutas. El desarrollo histórico de lo que se ha llamado ensayo en general ofrece algunas pistas. Hemos visto que, luego de

Montaigne, van surgiendo los diversos tipos de ensayos.

La inserción en el periodismo -sobre todo, en las revistas-, durante los Siglos XVII y XIX en Europa y América, primero allá que acá, será vital para configurar el ensayo literario. Los escritores comienzan a conformar la crítica literaria con textos que aparecen, sobre todo, en publicaciones especializadas y periódicas.

A partir de la labor de los críticos literarios europeos -entre ellos, Charles Baudelaire y Charles Augustin Sainte-Beuve- el ensayo literario cobra fuerza.

Más tarde, escritores como Rubén Darío y José Martí, en América, inician una historia del ensayo literario en la región. En palabras de Gonzalo Cataño, “el ensayo [...] Junto con la poesía, tendió a dominar la crítica literaria de la región y a monopolizar todas las manifestaciones de la prosa.”<sup>29</sup>

Los autores se multiplican y a la par de su creación en el campo de su producción literaria, su legado ensayístico es de primer nivel: Carpentier, Sábato, Alberti, Borges, Vargas Llosa, etcétera. Los ensayos abordan críticas sociales, políticas o literarias.

Será “con el establecimiento de las facultades de antropología, economía, sociología e historia en las universidades- el ensayo comienza a refugiarse en su entorno literario más restringido, buscando nuevos

<sup>28</sup> Liliana Weinberg, *Situación del ensayo*, México, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos / UNAM, p.204.

<sup>29</sup> Gonzalo Cataño, *La artesanía intelectual*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional y Plaza & Janes Editores Colombia, p. 35.

aires en las grandes tradiciones europeas y norteamericanas.”<sup>30</sup>

Los escritores realizan ensayos sobre asuntos que les competen en su profesión, incluida la crítica literaria, y los especialistas universitarios escriben ensayos de sus respectivos campos.

#### ENTRE LA CREACIÓN ESTÉTICA Y LA PROSA DE IDEAS

Esta perspectiva histórica hace posible, sin olvidar su carácter proteico, la caracterización del ensayo literario, cuando menos con fines operativos, pero siempre abierto a la discusión: a veces hay un desbalance hacia la creación y predomina la libertad de forma, conceptualización mínima, empleo de lenguaje poético, libre juego de la imaginación, humor, ironía, anécdotas, todo ello dirigido a dialogar con el lector; en ocasiones se desbalancea hacia el ensayo formal: exposición clara, argumentación lógica, fin persuasivo y el estilo literario cede un poco para dar paso a la prosa de ideas. Por estas disyuntivas, Alfonso Reyes lo llama “ese centauro de los géneros”.<sup>31</sup>

Si definir el ensayo en general es una tarea ardua, pensar el ensayo literario como categoría estética, lo es aún más; sobre todo porque el ensayo literario puede a su vez dividirse en, cuando menos, dos tipos: el ensayo sobre un tema social o histórico, en el que predomina la retórica del texto argumentativo y el estilo cuidado propio de

la literatura, y, además, el que con los mismos rasgos retóricos y poéticos discurre sobre algún aspecto de la literatura misma: libros, estilos, escritores.

En el primer caso, el ensayo es literario por el estilo, aunque realice una crítica social, filosófica, histórica; mejor aún: el ensayo producido es valioso para la literatura como para la disciplina a la que pertenece el tema de crítica.

En el segundo caso, estamos frente a lo que algunos autores llaman “la doble pertenencia de la producción escrituraria”;<sup>32</sup> es decir, el ensayista (un novelista y crítico, por ejemplo) pertenece a un campo del saber -lo literario- que le autoriza a examinar algún aspecto de ese ámbito; por otra, este ensayista literario pertenece también a un campo -la creación literaria- con el que persigue una intención estética en el texto que crea. Este último es el ensayo literario por antonomasia.

Para terminar esta parte, comparto una definición: el ensayo literario es “una composición en prosa de esmerado estilo y extensión moderada, que desarrolla un tema con entera libertad a partir de la visión personal del escritor, evitando los tecnicismos profesionales y los peligros de una inmersión en la narrativa.”<sup>33</sup>

#### CARACTERÍSTICAS DEL ENSAYO LITERARIO:

Para finalizar, se resumen los rasgos del ensayo literario -en un intento operativo por

<sup>30</sup> *Ibíd.*, p. 37.

<sup>31</sup> Alfonso Reyes, “Las nuevas artes”, en *Tricolor*, México, 1944, reproducido en *Obras completas*, t. IX, México, FCE, 1955, p. 403.

<sup>32</sup> Norma Matteucci, *Estrategias para comprender y producir ensayos. Análisis y escritura de un género discursivo*, Buenos Aires, Noveduc, 2013, p. 49.

<sup>33</sup> Gonzalo Cataño. *Op. Cit.*, p. 44.

aprehenderlos- de conformidad con el Programa de la asignatura:

- *Intención estética.* La pertenencia del ensayista al quehacer literario o al ámbito de la creación le permite y le autoriza a producir ensayos con esmerado estilo literario. Este empleo del lenguaje poético tiene el propósito de conseguir un efecto estético, de disfrute, en el lector, sin detrimento de la comunicación de sus ideas. Un lector aguzado puede dejar constancia si esta intención estética se ha logrado o no.

- *Originalidad.* En principio, el ensayista literario escoge un producto acabado de la literatura -o de otro ámbito social, cultural, histórico - como referente de su ensayo, pero para ejercer la crítica hace un recorte de esa totalidad. Para la reflexión, el escritor selecciona una parte que le ha llamado la atención, que le conmueve y que mueve sus ideas.

- *Polémica.* El ensayista arriesga, evidencia, asume una postura crítica sobre algún tema y emplea los recursos para convencer o persuadir al lector de adherirse a su punto de vista. A veces lo consigue, a veces, no. En todo caso, el ensayo nunca es algo acabado. El aparato argumentativo -tesis, argumentos, conclusión- puesto al servicio de la persuasión conduce a la polémica y al debate.

- *Diálogo con el lector.* La crítica y la interpretación que un lector hace de los ensayos no es otra cosa que participar de la discusión y continuar con el diálogo que el escritor de ensayos propone en su obra. La intención comunicativa y estética -no sólo informativa- asegura y confirma el diálogo con el lector. Al comunicar sus ideas y

posicionamientos sobre un tema lo que requiere es un lector que comprenda, relacione, infiera, interprete.

- *Lenguaje retórico.* Lo importante es la persuasión y ésta proviene de los recursos retóricos y estilísticos, más que de la lógica de las afirmaciones que presenta el ensayista. En ese afán de construir un producto que concilie estética y argumentación, el ensayista emplea una estructura argumentativa (tesis, argumentos, conclusión) y los recursos retóricos a su alcance. Ambos tienen la finalidad de persuadir o convencer al lector.

- *Libertad temática.* Por la libertad con la que aborda las temáticas, el ensayista es frecuentemente caracterizado como alguien que procede de manera caprichosa, arbitraria, fuera de las normas. El ensayista realiza un recorte del texto literario o cultural que le interesa y sigue su propia intuición. La libertad no solo está en el tema, sino en la estructura, en los contenidos, en las reglas. El escritor puede emplear anécdotas, información, divagaciones, impresiones.

- *Tono subjetivo.* El ensayista siempre está ejerciendo la crítica desde el lugar que ocupa en el mundo: sugiere, critica, ensaya, sopesa, divaga o se arriesga desde un yo-aquí-ahora. El diálogo que intenta con el lector también es desde las subjetividades de ambos. Esa posición interpretativa es siempre un ensayo desde su experiencia y su particular manera de ver la realidad. A veces le alcanza para profundizar sobre un asunto; a veces se queda en la orilla. Utiliza la primera persona del singular y a veces un plural inclusivo(nosotros).

## EL ENSAYO ACADÉMICO

El ensayo académico forma parte de los discursos escritos que se generan en entornos académicos, universitarios. Una vía para entender el ensayo académico y, por consiguiente, utilizarlo con fines didácticos en las materias curriculares,<sup>34</sup> es la que ofrecen las más recientes teorías del discurso y del aprendizaje a través de la escritura. Dicho de otra manera, conviene y parece más útil estudiarlo desde la investigación reciente que intentar formular las transformaciones que le dieron origen. Para ello, es necesario acercarse a la reflexión sobre los géneros.

A Mijaíl Bajtín se le debe la reflexión de los géneros a partir de atender al dinamismo de la lengua en su aspecto social. El especialista les llama géneros discursivos a los tipos más o menos estables de enunciados que son elaborados por cada ámbito social (científico, técnico, periodístico, entre otros) donde se realiza un particular uso de la lengua.<sup>35</sup>

El ensayo académico o estudiantil es uno de los numerosos textos que se exigen en la academia; otros, son: exámenes, resúmenes, reseñas, análisis, proyectos y reportes de investigación, aunados a los que de manera particular se exigen en cada disciplina.

A diferencia con otros tipos de textos, el ensayo académico carece de una categorización estable y sólida que garantice su elaboración. Las razones tienen que ver, entre otras, con la ambigüedad en

el término, las diferentes funciones que le asignan en la academia -tanto en las disciplinas como en las materias de cada una- y el modelo o expectativa que tiene en mente tanto docentes y alumnado.

El ensayo suele ser un tipo de discurso que se solicita en el ámbito académico con el propósito de evaluar el aprendizaje. Consiste básicamente en la exposición y argumentación de un tema y su problemática, respectivamente, para dejar constancia de los conocimientos sobre ellos y de su punto de vista al respecto.

El ensayo puede ser utilizado como prueba de admisión a una escuela, para analizar un tema curricular, como requisito para acreditar un curso o como síntesis de un proyecto pedagógico. Incluso, a ciertas preguntas abiertas le llaman tipo ensayo.

Hay que agregar que la concepción de ensayo que se exige en una disciplina puede diferir con la de otra: su elaboración en carreras de las llamadas ciencias “duras” se distingue de otro en ciencias sociales. La controversia es que docentes suelen exigir a los estudiantes la elaboración de “trabajos” de escritura y en muchas ocasiones se les da el nombre de “ensayos”. De esta manera, los reportes de lectura, reseñas críticas, artículos de opinión y otros estarían comprendidos en la categoría de ensayos.

En otros casos, se solicita un ensayo argumentativo sobre un tema sin ofrecer un modelo o estrategias didácticas que guíen el desarrollo de escritura; esto puede ser por

---

<sup>34</sup> La práctica habitual en el Colegio de Ciencias y Humanidades lo exige en algunas materias, pero a partir del siguiente ciclo escolar será parte de los aprendizajes explícitos en la asignatura de Taller de

lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III.

<sup>35</sup> “El problema de los géneros”, en *Estética de la creación verbal*, 10ª. Ed., México, Siglo XX Editores, p. 252.

negligencia, ignorancia o por prejuicio: considerar que los estudiantes ya saben realizarlo.

Con todo, las investigaciones sobre Alfabetización académica, Escritura a través del currículo o Escritura a través de las disciplinas dan cuenta del problema de escritura, sobre todo en niveles superiores.<sup>36</sup> El ensayo académico, sus problemas y forma de elaborarlo, comienza a ser parte de dichos estudios.

Estos estudios establecen que la enseñanza en las materias de nivel medio o superior está centrada en los contenidos disciplinares y solo en contadas ocasiones los docentes comparten con sus estudiantes la manera de abordar las formas expresivas y de comprensión de dichos conocimientos.

Así, la escritura en estas disciplinas es una práctica cultural que forma parte de un pacto académico, que posee “una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales.”<sup>37</sup>

Por tanto, es menester que los profesores ayuden a los alumnos a comprender este convenio; dicho de otra manera, “implica estar dispuesto a compartir con los alumnos la cultura académica que los profesores han

adquirido como miembros de sus comunidades disciplinares.”<sup>38</sup>

Para concluir, hay que decir que, desde esta perspectiva, no existe un ensayo académico en singular. Cada centro de estudios y cada disciplina conoce los rasgos del ensayo que solicita. Por ello, intentar elaborar un tipo de ensayo estudiantil depende de la materia de conocimiento y de los propósitos académicos.

#### CARACTERÍSTICAS DEL ENSAYO ACADÉMICO:<sup>39</sup>

*Propósito.* El ensayo académico es un texto expositivo-argumentativo, elaborado a través de un proceso cognitivo y retórico, que tiene el propósito de persuadir o convencer al lector sobre una postura del ensayista acerca de un tema, generalmente, asignado por el docente o por alguna instancia académica. Por lo general, este tipo de ensayo se utiliza para demostrar un pensamiento crítico a la hora de interpretar, criticar, relacionar, jerarquizar o evaluar información.

*Premisas.* Las premisas son parte del argumento. Se les conoce así a los enunciados -razones- que se presentan antes de la conclusión y que, muchas veces, la

---

<sup>36</sup> Un importante número de estudios están registrados, a manera de ejemplos, en libros y textos de los siguientes autores: Charles Bazerman y otros, *Reference guide to writing across the curriculum*; Paula Carlino, *Alfabetización académica diez años después*; Daniel Cassany, *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad*. Otra forma de ver la dimensión de estos estudios está en la enorme cantidad de trabajos que especialistas de diversas disciplinas presentan cada vez con mayor frecuencia, en eventos académicos relativos a la escritura y la lectura (foros, congresos, coloquios).

<sup>37</sup> Daniel Cassany, *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona, 2006, p. 38.

<sup>38</sup> Paula Carlino, “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”, ponencia presentada en el 6º. Congreso Internacional de la Lectura y el Libro, llevado a cabo en Buenos Aires el 2, 3 y 4 de mayo de 2003.

<sup>39</sup> Gran parte de esta caracterización ha sido retomada de Álvaro Díaz Rodríguez, *Retórica de la escritura académica. Pensamiento crítico y argumentación discursiva*, Colombia, Editorial Universidad de Antioquía, 2014.

implican. Las premisas se presentan para fundamentar la conclusión con el propósito de que el lector acepte el punto de vista que se le propone. Las marcas textuales para identificar las razones son: ahora bien, como es evidente, en todo caso, debido a, se asume que, mientras que.

*Tesis.* Se le llama tesis al contenido proposicional, expreso o implícito, que resume la posición del autor sobre un tema. Se relaciona con la idea que se propone y que se defenderá, es decir, con la afirmación que sintetiza el punto de vista del escritor. De todas las proposiciones, la tesis es la principal y, generalmente, se expresa en una oración o dos. Las demás ideas están subordinadas a la tesis para justificarla o sustentarla. Existen diversas clases de tesis: evaluadoras, explicativas, predictivas, opinativas.

*Argumentos.* La tesis necesita sustentarse a través de argumentos. Ninguna tesis es convincente por sí misma, a pesar de su originalidad. Un argumento consiste en el razonamiento o las pruebas que sostiene la tesis. Es un conjunto de enunciados, relacionados entre sí, en los cuales se aducen razones para justificar la tesis expuesta. El argumento está integrado por un conjunto de proposiciones: premisas y conclusión. Con su utilización se pretende persuadir o convencer al lector, ya que la interpretación que hace acerca de la relación entre los argumentos y la tesis es lo que genera el diálogo intelectual. La argumentación se relaciona con la organización retórica: introducción, cuerpo o desarrollo y cierre o conclusión.

*Conclusión.* La conclusión es parte del argumento y se presenta al final para

reformular la tesis que se defiende y que, al derivarse de las premisas, la posición del autor se presenta fortalecida. Los marcadores textuales con los que se puede identificar la conclusión son: en mi opinión, en conclusión, por estas razones, en consecuencia, por tanto, en definitiva, en síntesis.

*Aparato crítico.* La tesis de una argumentación requiere estar sustentada en razones y datos pertinentes que confirmen su validez. Al conjunto sistematizado de citas, referencias y notas aclaratorias sobre estos datos que es necesario incluir para otorgar fuerza a los argumentos se le llama aparato crítico. Esos datos, también conocidos como evidencias, pueden ser testimonios, ejemplos, pasajes de obras, datos estadísticos o valoraciones de expertos, entre otros. Las convenciones académicas presentan diversas formas de citación. El aparato crítico se relaciona con la honestidad intelectual y el no plagio de ideas.

#### FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

BATJIN, Mijail, *Estética de la creación verbal*, 10<sup>a</sup>. Ed., México, Siglo XX Editores.

CASSANY, Daniel, *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Anagrama, Barcelona, 2006.

CATAÑO, Gonzalo, *La artesanía intelectual*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional y Plaza & Janes, Editores Colombia.

DÍAZ RODRÍGUEZ, Álvaro, *Retórica de la escritura académica. Pensamiento crítico y argumentación discursiva*, Colombia, Editorial Universidad de Antioquía.

MATTEUCCI, Norma, *Estrategias para comprender y producir ensayos. Análisis y escritura de un género discursivo*, Buenos Aires, Noveduc, 2013.

MONTAIGNE, Michel de, *Ensayos*, México, Conaculta/Océano, 1999.

REYES, Alfonso, *Obras completas*, t. IX, México, FCE, 1955.

WEINBERG, Liliana, *Situación del ensayo*, México, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos / UNAM.

WEINBERG, Liliana, *Unbrales del ensayo*, colección Cuadernos de los seminarios permanentes, México, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, UNAM, 2004.

#### INTERNET

BAZERMAN, Charles y otros, *Reference guide to writing across the curriculum* [En línea], Parlor Press, USA, [consultado el 12 de julio de 2016]. Disponible en:

[http://wac.colostate.edu/books/bazerman\\_wac/front.pdf](http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/front.pdf).

CARLINO, Paula “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”, [En línea], ponencia presentada en el 6º. Congreso Internacional de la Lectura y el Libro, llevado a cabo en Buenos Aires el 2, 3 y 4 de mayo de 2003. [Consultada el 11 de julio de 2016]. Disponible en: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/12289/11146>.

CARLINO, Paula *Alfabetización académica diez años después* [En línea], Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 18, núm. 57, 2013, [consultada el 17 de julio de 2016]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>.

CASSANY, Daniel, *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad* [En línea], Catedra UNESCO, Chile. [Consultada el 14 de julio de 2016]. Disponible en: <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>.

## La argumentación y el pensamiento crítico en el ensayo académico

Alejandra Gasca Fernández

Ante la implementación de los nuevos Programas de Estudio en el Colegio de Ciencias y Humanidades, y en particular en la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III, es pertinente considerar la relevancia que tiene el ensayo escolar o académico para el desarrollo del pensamiento crítico y las habilidades argumentativas en los alumnos.

Por ello, se presenta a continuación la integración de un modelo que permite el desarrollo del pensamiento crítico y las habilidades argumentativas a través de la elaboración de un ensayo escolar o académico.

Empezaremos con el término “crítico”, palabra que con frecuencia es interpretada como opinar libremente, sin fundamentos, encontrar los aspectos negativos o fallas de algo, estar en contra o no aceptar la opinión de los demás y no ver sus cualidades o aciertos. Sin embargo, “crítico” también significa la habilidad de observar y tener un juicio de valor. Es decir, pensar clara e inteligentemente, pues implica una amplia gama de habilidades cognitivas e intelectuales necesarias para identificar, analizar y evaluar los argumentos y afirmaciones de verdad de manera pertinente; formular y presentar razones convincentes para apoyar conclusiones; así como descubrir y superar prejuicios personales y sesgos; y de este modo tomar decisiones razonables e inteligentes sobre qué creer y qué hacer (Bassham et al. 2005, p. 1).



Por otro lado, la argumentación es una forma discursiva que permite expresar opiniones, hechos o ideas, las cuales se defienden a través de razones, con la finalidad de convencer, persuadir o demostrar al otro, como lo refieren Plantin y Muñoz (2011, p. 13):

*En este pasaje de un argumento a la conclusión hay un salto inferencial. Si se transfiere cabalmente la verdad de las premisas a la conclusión, se trata de una demostración, como en el caso del razonamiento deductivo; pero si la conclusión es solo aceptable o plausible en relación con el argumento, se trata de una argumentación.*

Sin embargo, saber argumentar no es nada fácil si se considera que la argumentación es un tipo textual que se adquiere más tardíamente y es el más difícil de



comprender para los alumnos, los cuales muestran dificultad para comprender y producir textos académicos argumentativos al dejar de lado su potencialidad epistémica (Padilla, 2012), debido a que no se atiende su enseñanza explícita ni la discusión crítica (Padilla, Douglas y López, 2010a). De acuerdo con la revisión de Peón (2004), las investigaciones en el medio anglosajón destacan como limitantes el poco tiempo dedicado a la argumentación en las escuelas; su enseñanza de forma descontextualizada, con estructura rígida (tesis, síntesis, antítesis); así como la falta de materiales suficientes (textos, ejercicios) que puedan servir como modelo para su mejor comprensión.

En otros estudios, la principal dificultad a la que se enfrentan los jóvenes es producir evidencia relevante, así como contraargumentos y refutaciones (Mason y Scirica, 2006), los cuales dan lugar a una buena argumentación (Reznitskaya, 2009) y al pensamiento crítico (Clavijo, 2010). A su vez, han predominado los estudios con un enfoque más lingüístico y menos los que se interesan en su proceso de razonamiento lógico, como es el caso de la identificación de falacias (Monzón, 2011) o el concebir los problemas matemáticos como algo para resolver y no para justificar, por lo que se concluye que se tiene que enseñar a argumentar de manera dirigida (Arellano, 2014).

En nuestro contexto, investigadores latinoamericanos como Parodi y Núñez Lagos (citados por Peón, 2004), basados en la teoría de Toulmin (2007), han desarrollado algunos criterios para la

evaluación escrita y la competencia argumentativa (p. 44):

I. La opinión y los argumentos no se relacionan con el tema de la tarea, o el texto no es argumentativo.

II. No hay opinión explícita, sino argumentos que la presuponen. Hay opinión seguida de argumentos no válidos, o se mezcla un argumento válido con otros no válidos o ideas no relacionadas.

III. Hay opinión y por lo menos un argumento válido.

IV. Hay opinión y por lo menos dos argumentos válidos.

V. Hay opinión, dos o más argumentos válidos y consideraciones de otros puntos de vista.

Ahora bien, el ensayo escolar o académico es un texto que conlleva el desarrollo de las habilidades argumentativas y de pensamiento crítico, por lo que uno de los retos que implica la enseñanza de este tipo de texto es que ha sido abordado principalmente como un medio de “prueba” para medir conocimientos de un tema, de manera repetitiva, y no como un instrumento para expresar opiniones, pasando a segundo plano su calidad argumentativa o reflexiva (Rodríguez, 2007).

Ante esta problemática, distintas investigaciones sobre el ensayo escolar coinciden en que profesores y alumnos no tienen claro qué es un ensayo; y en su didáctica no se fomenta el pensamiento argumentativo como resultado del análisis, discusión y confrontación de lo que se escribe en el aula (Peón, 2004; Sánchez,

2001; Torres, 2004). Al no haber una práctica eficiente de este tipo de texto académico, es difícil aprender su tipología pues no tiene una estructura formal única (Rodríguez, 2007).

Asimismo, estudios destacan el papel del ensayo escolar como medio para fomentar un conocimiento amplio del tema en cuestión, conocer opiniones de distintos autores y enfrentar los propios marcos de referencia al considerar otras cosmovisiones. Recomiendan fomentar contextos adecuados de aprendizaje e instrucción guiada en la enseñanza de la escritura de textos como el ensayo, para fomentar la generación de ideas y el pensamiento crítico (Mason y Scirica, 2006; Torres, 2004).

El ensayo escolar ha sido considerado un “género en prosa que aborda cualquier tema, en el cual el autor combina datos objetivos con su propia opinión, experiencias y visión del mundo” (Cassany, Luna, y Sanz, 1994, p. 496). A su vez, exige que el alumno dé su interpretación personal, sepa buscar y organizar la información de distintas fuentes, así como saber citar las diferentes opiniones y distinguirlas de la propia (Sánchez, 2001).

Estas características del ensayo, que tienen su origen desde Montaigne, requieren el desarrollo de operaciones intelectuales y plasmar el propio yo del autor (Weinberg, 2010); así como de habilidades cognoscitivas y de una organización lógico-conceptual para construir conocimiento (Campos, 2010; Zubiria, 2011).

En el modelo que proponemos, retomamos la propuesta de Arenas (1997) al concebir la

estructura del ensayo en su dimensión retórica con los siguientes elementos: exordio, exposición-narración; argumentación y epílogo. El exordio permite preparar favorablemente al receptor; la narración o exposición de hechos proporciona la información necesaria; la argumentación presenta las pruebas en favor de una tesis, y el epílogo facilita la descarga emocional por parte del interlocutor.

En cuanto a la vertiente argumentativa del ensayo escolar, abordamos tres perspectivas que se complementan: la nueva retórica (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989), la lógica informal (Toulmin, 2007), y la pragmadialéctica (Van Eemeren y Grootendorst, 2011; Van Eemeren, Grootendorst, y Snoeck, 2007).

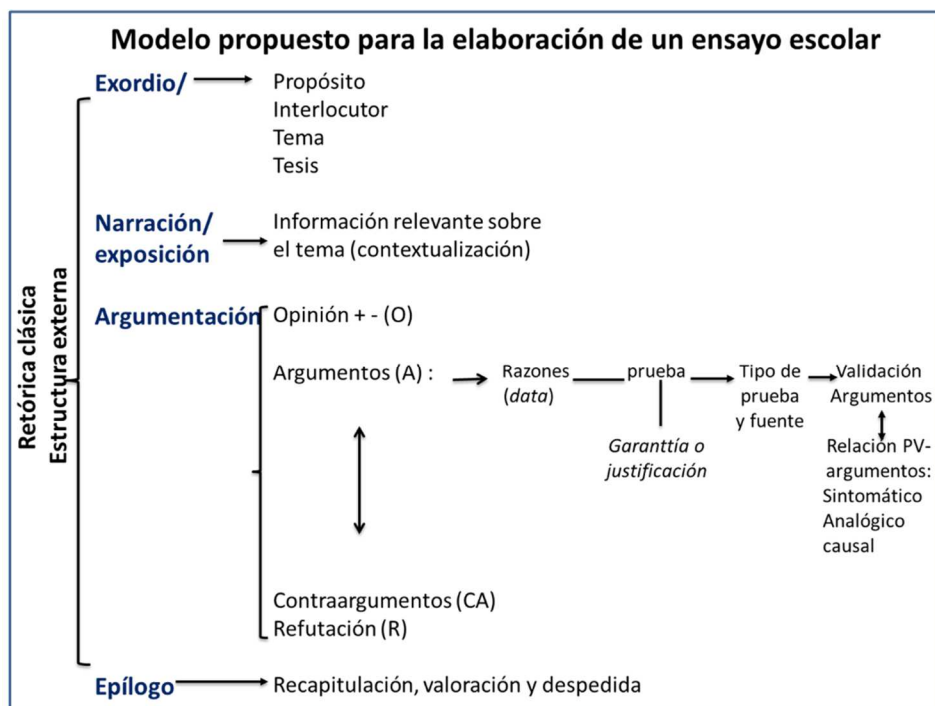
Los aportes de las anteriores vertientes teóricas al integrarse resultan útiles para la implementación del modelo propuesto en el presente trabajo: Perelman, Olbrechts-Tyteca y Toulmin enfatizan la argumentación como una actividad procedimental de la razón. Así, mientras Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) se centran en el auditorio y en los recursos retóricos para lograr su adhesión. Por su parte Toulmin (2007), destaca el modo de encontrar razones y su justificación (a través de la garantía) para que determinada aseveración sea aceptada por el interlocutor (Harada, 2009; Marafioti y Santibáñez, 2010). Aunque no considera los aspectos emotivos y no verbales de la argumentación, su modelo permite elaborar razonamientos para justificar una pretensión (Harada, 2009; Santibáñez, 2010).

Por su parte, el modelo dialogal de Van Eemeren (Padilla, Douglas, y López, 2010b; Plantin, 2012; Santibáñez, 2014; Van Eemeren et al., 2011) implica una situación interaccional, una actividad social en la que intervienen dos partes que tratan de resolver una diferencia de opinión al considerar otros puntos de vista, y de este modo concebir un antagonista para generar contraargumentos y refutaciones.

Los anteriores enfoques permitieron generar un estudio de diseño, el cual se caracteriza porque permite mejorar la práctica educativa y convalidar los sustentos teóricos planteados (Rinaudo y Donolo, 2010). A partir de estos fundamentos, hacemos la propuesta de un modelo educativo enfocado a desarrollar las habilidades argumentativas de los alumnos a través de la elaboración de un ensayo escolar con la siguiente estructura (ver Figura 1).

FIGURA 1

Estructura del modelo educativo para la elaboración de un ensayo escolar



Fuente: Elaborado a partir de Arenas (1997).

En el modelo anterior, la estructura externa corresponde a la propuesta de Arenas (1997) respecto a la retórica clásica del ensayo: exordio, narración/exposición, argumentación y epílogo. La secuencia argumentativa integra los siguientes elementos y perspectivas: el propósito e

interlocutor, a partir de la retórica de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989); las razones, pruebas, tipo de prueba y fuente, con base en el modelo analítico de Toulmin (2007); mientras que los contraargumentos y refutaciones, así como la validación de argumentos, se retoman de la propuesta

dialógica de Van Eemeren y Grootendorst (2011) y Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck (2007). Dicha integración pretende facilitar la enseñanza guiada del ensayo escolar y la argumentación, para lograr una mejor comprensión de las dificultades y del proceso de aprendizaje de este género académico.

De este modo, para elaborar un ensayo escolar se requiere:

- Determinar un tema.
- Determinar un punto de vista a defender.
- Hacer lecturas previas, aplicar estrategias de búsqueda de información, seleccionar y organizar la información.
- Elaborar operaciones textuales de resumen, paráfrasis, citas textuales.
- Estructurar la parte expositiva del ensayo (información, hechos, datos, investigaciones, etc.)
- Estructurar la parte argumentativa del ensayo (dar razones con pruebas (objetivas y subjetivas) -argumentos-; CA y refutación).
- Considerar las otras voces (polifonía) y distinguirla de la nuestra, usar pie de página (o APA).
- Elaborar conclusiones e introducción.
- Hacer distintos borradores y las correcciones necesarias.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arellano, C. (2014). La argumentación de alumnos de bachillerato al resolver problemas matemáticos. (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Querétaro. México. Recuperado de <http://ri.uaq.mx/handle/123456789/1232>

Arenas, M. E. (1997). Hacia una teoría general del ensayo. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Bassham, G. et al. (2005). Critical Thinking. A student's introduction. USA: The McGraw-Hill Companies.

Campos, M. A. (2010). Argumentación y habilidades en el proceso educativo. México: Plaza y Valdés.

Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). Enseñar lengua. Barcelona: GRAÓ.

Clavijo, R. G. (2010). Habilidades de pensamiento crítico en el bachillerato: la capacidad argumentativa. (Tesis de Maestría). Universidad de Cuenca. Cuenca, Ecuador. Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/2779>

Harada, E. O. (2009). Algunas aclaraciones sobre el "modelo" argumentativo de Toulmin. *Contactos*, 73, 45-56. Recuperado de <http://www.izt.uam.mx/newpage/contactos/anterior/n73ne/toulmin.pdf>

Marafioti, R., y Santibáñez, C. (2010). Teoría de la argumentación. A 50 años de Perelman y Toulmin. Buenos Aires: Biblos.

Mason, L., y Scirica, F. (2006). Prediction of students argumentation skills about controversial topics by epistemological

understanding. *Learning and Instruction*, 16, 492-509.

Monzón, L. A. (2011). Argumentación: objeto olvidado para la investigación en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 41-54. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-monzon.html>

Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. Magis. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 31-57. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281024896003>

Padilla, C., Douglas, S., y López, E. (2010a). Competencias argumentativas en la alfabetización académica. *Revista d'innovació educativa*, 4. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3236896.pdf>

Padilla, C., Douglas, S., y López E. (2010b). La comunicación académica como construcción argumentativa: perspectivas de lectura y de escritura de estudiantes universitarios. En V. M. Castel y L. Cubo de Severino (Eds.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística* (pp. 963-970). Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.

Peón Z., M. (2004). Habilidades argumentativas de alumnos de primaria y su fortalecimiento. (Tesis doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Perelman, Ch., y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.

Plantin, C. (2012). *La argumentación. Historia, teorías, perspectivas*. Buenos Aires: Biblos.

Plantin, C., y Muñoz, N. (2011). *El hacer argumentativo*. Buenos Aires: Biblos.

Reznitskaya, A. (2009). Measuring argumentative reasoning: what's behind the numbers? *Learning and Individual Differences*, 19, 219-224.

Rinaudo, M., y Donolo, D. (2010) Estudios de diseño. Una perspectiva promisoriosa en la investigación educativa. *Revista de Educación a Distancia*, 22, 1-29. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/>

Rodríguez, A. Y. (2007). El ensayo académico: algunos apuntes para su estudio. *Sapiens*, 8(1), 147-159.

Sánchez, L. C. (2001). Ensayos: Anotaciones preliminares sobre su composición en el entorno escolar. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(31), 135-148.

Santibáñez, C. Y. (2010). Retórica, dialéctica o pragmática: A 50 años de los usos de la argumentación de Stephen Toulmin. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 42, 91-125. Recuperado de <file:///C:/Users/Frida/Downloads/41845-58575-1-PB.pdf>

Santibáñez, C. Y. (2014). ¿Para qué sirve argumentar? Problematizando teórica y empíricamente el valor y la función de la argumentación. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 58, 163-205. Recuperado de:

<http://www.ucm.es/info/circulo/no58/santibanez.pdf>

Torres, I. (2004). Una mirada pedagógica a la escritura de un ensayo argumentativo. *Revista de Estudios Sociales*, 19, 97-105.

Toulmin, S. E. (2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Península.

Van Eemeren, F., y Grootendorst, R. (2011). *Una teoría sistemática de la argumentación. La perspectiva pragmatológica*. Buenos Aires: Biblos

Van Eemeren, F., Grootendorst, R., y Snoeck, F. (2007). *Argumentative indicators in discourse. A pragma-Dialectical Study*. The Netherlands: Springer.

Weinberg, L. (2010). *Estrategias del pensar*. México: UNAM.

Zubiria, S.J. (2011). *Competencias argumentativas*. Bogotá: Magisterio.

## Prácticas innovadoras en el TLRIID. Reflexiones para su diseño

Virginia Frago Ruiz

**A**l ubicar el tema prácticas innovadoras en el ejercicio de la docencia, se abre un debate que atraviesa las recomendaciones, las propuestas, los ejes disciplinarios y psicopedagógicos inscritos en los programas para el TLRIID, versión 2016.

Hoy es posible distinguir posturas y enfoques encaminados a vincular las reformas educativas con la innovación, sin embargo, en diversos foros se reconoce que la innovación debe distinguirse del simple cambio y de su correlación con la tecnología, ya que toda innovación supone un cambio, pero no todo cambio presupone innovación.

Así pensar en prácticas innovadoras para nuestras asignaturas hace necesario precisar algunos aspectos y reflexiones asociadas al contexto de la UNAM, del currículum del CCH y avanzar hacia la innovación que generar cambios significativos en el aprendizaje.

### I. ALGUNAS NOTAS SOBRE LA DOCENCIA EN LA UNAM.

En el *Marco Institucional de Docencia de la UNAM*, se destaca que la actividad docente se concreta en los diversos planes y programas de estudio de los diferentes niveles y áreas de conocimiento, en ellos se abordan los criterios pedagógicos en relación con el nivel de participación de profesores y alumnos; las formas de evaluación y seguimiento académico; se

define la responsabilidad social, personal y académica del estudiante; las necesidades a las que el egresado debe responder, y los criterios didácticos, tanto en relación con la adquisición de habilidades, conocimientos y actitudes, como en lo que se refiere a los medios que se utilizan, e incluso la relación entre la enseñanza teórica y práctica.



En este contexto, las *actividades docentes* de la Universidad consisten en:

- una enseñanza y un aprendizaje continuos que jamás terminan;
- un proceso complejo y dinámico que parte de la definición de lo que se debe enseñar y como se enseña, e implica la planeación, la programación, la ejecución y la evaluación de lo enseñado y lo aprendido.
- un proceso donde intervienen diferentes actores condicionados por diversos elementos entre los que se ubican las características de profesores y estudiantes; la naturaleza, tipos y niveles de aprendizaje; las características del entorno social, los

métodos, técnicas, procedimientos y los recursos de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, se destaca que la tarea docente de la UNAM es consustancial al principio de libertad de cátedra, la cual no exime de ninguna manera a maestros y alumnos de la obligación de cumplir con los respectivos programas de estudio.

Bajo el ordenamiento institucional que guía la docencia en la UNAM y particularmente en el CCH, se plantea la 1ª. Reflexión:

¿Conocemos, comprendemos y hacemos valer los principios que rigen el ejercicio de las actividades docentes en la UNAM, o reinan las representaciones que, como exalumnos, o profesores de otras instituciones educativas que ubicadas en tiempos y espacios diversos, vulneran la formación que apunta el Plan y los Programa de estudios del CCH?

## II. ALGUNAS NOTAS SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL CCH.

Al definir qué entender por docencia en el CCH, se obtienen diversas concepciones alojadas en documentos normativos y de la vida académica de directivos y profesores. Así por docencia se entiende:

*“... el conjunto de actividades que el profesor realiza con la finalidad de estimular en el alumno procesos cognitivos para la adquisición de conocimientos teórico-prácticos, habilidades y destrezas, y actitudes y valores que permitan el logro del perfil señalado en el Plan de Estudios del Colegio... una docencia en la que los*

*maestros transmiten altas expectativas a sus alumnos, los motivan a seguir estudiando y a fijarse objetivos de su desempeño escolar, a mediano y largo plazo, lo cual promoverá un mejor rendimiento escolar (CCH. Formación de Profesores)*

*“... El desarrollo de la docencia en el Colegio... es un proceso social y comunitario en el cual es necesaria la reflexión y discusión colegiada” (Salinas, 2014: 8).*

*Docencia De Alta Calidad cuya definición, inscrita en el protocolo de equivalencias, se rige por cuestiones de orden administrativo y académico, y para la cual sólo será reconocida para aquellos profesores ordinarios de carrera que inserten su proyecto en esta actividad; esto ha ocasionado cuestionamientos sobre la calidad en su docencia que el grueso de la planta académica desarrolla.*

A partir de esta serie de datos, se plantea la 2ª. Reflexión:

*¿Cómo integrar los principios y postulados del Modelo educativo, las particularidades de cada área y cada asignatura, cuando confrontamos grupos numerosos, carentes de conocimientos, de habilidades e incluso de motivación para el estudio?*

*¿Cómo apuntar hacia prácticas innovadoras educativas si no reconocemos que la innovación implica cambiar para mejorar, no cambiar por el simple afán de hacer algo distinto?*

*¿Cómo reconstruir y construir propuestas de prácticas innovadoras que sólo se enuncian más no se fundamentan y*



*respaldan con una formación de profesores sólida?*

### III. INNOVACIÓN O DECADENCIA EN LOS PROGRAMAS DEL TLRIID.

La meta principal del TLReIID es el desarrollo de la competencia comunicativa (CCH. 2016b: 19), para ello los ejes disciplinares, didácticos y psicopedagógicos que se proponen enfatizan la literacidad, el enfoque comunicativo, la recursividad, la clase tipo taller, el texto, las habilidades comunicativas, el lenguaje, el predominio de los contenidos procedimentales y de los productos orales o escritos (CCH, 2016).

Dos categorías que destacan en la propuesta 2016, son literacidad y recursividad. De acuerdo con Cassany (2005), la literacidad abarca todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos y de los códigos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes y las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas, entre otros temas.

Sin embargo por los contenidos que dan forma y cuerpo a los programas de estudio del TLREIID, es posible advertir la incoherencia al citar categorías trascendentes sin apuntalar el proceso. Por ejemplo la literacidad requiere no sólo de cultura y seres humanos dispuestos a promoverla, ella demanda salud y buena alimentación, libros, bibliotecas, acceso a Internet y computadoras, escuelas bien dotadas y procesos evaluativos que

promuevan los procesos lectores y que no se estigmaticen a aquel que carece de ellos, implica el desarrollo de la inteligencia, de la promoción de procesos lectores, de confrontar el mundo del conocimiento para obtener ideas novedosas, para generar opiniones valiosas. La literacidad demanda ser indagador del mundo, de resolver problemas, de buscar auto-eficacia para una participación social más efectiva. La literacidad es una manera de pensar, sentir y actuar.

Así de acuerdo Zenteno Ríos (2015), el poder de la *literacidad* no sólo consiste en dominar la lectoescritura, sino en la capacidad de la persona para usar esas habilidades en un curso de aprendizaje más relevante y duradero que permita la transformación de su entorno y la creación de una literacidad para la vida. Otro concepto relevante, que la autora apunta, es el de literacidad crítica que consiste en la capacidad de leer textos en forma activa y reflexiva con el fin de entender mejor el poder, la desigualdad y la injusticia en las relaciones humanas. La literacidad crítica se fundamenta en la Teoría Crítica, la Pedagogía Crítica, el Análisis Crítico del Discurso, los Nuevos Estudios de Literacidad, entre otros. El desarrollo de habilidades críticas permite a las personas interpretar los mensajes en el mundo moderno a través de un lente crítico y cuestionar las relaciones de poder dentro de esos mensajes, supone la interpretación por parte del lector a partir del diálogo con otros lectores, considera las diversas situaciones y contextos en que se escribe un texto, es consciente del ejercicio de poder que se encuentra inserto en todo escrito, así como

considera necesario el conocimiento de los géneros discursivos y sus características

La otra categoría, *recursividad*, desde el campo de la Filosofía se enuncia que se apoya en los avances de la neurociencia, de la psicología, de la antropología, de la arqueología y de los estudios sobre el comportamiento animal; y cuestiona la idea de que es el lenguaje lo que distingue al hombre de los animales; se dice que es la capacidad de incluir pensamientos dentro de otros pensamientos, es lo que nos permite tener conciencia del paso del tiempo, de pensar en nosotros mismos y en los demás. Así la recurrencia (recursividad) suele ser mucho más compleja que la mera repetición. Se utiliza en el lenguaje humano para aportar matices o dar mayor contenido a lo manifestado. También se cita que la recurrencia no se limita al lenguaje, sino que cabe también aplicarla a otros aspectos del pensamiento humano (Corballis, 2007: 81).

En el caso de los programas del TLRIID sólo se enuncia que la recursividad implica el desarrollo de la lectura, la escritura, la escucha y el habla, a los cuales se suma la investigación que será desarrollada de forma gradual (CCH, 2016:14). Bajo esta sencilla indagación apunto la 3ª. Reflexión:

*¿En la estructura y contenido de nuestros programas, la literacidad y la recursividad son una realidad o una fantasía, o por su discurso vacío son falacias que sostienen el predominio de los contenidos procedimentales?*

### III. LOS ESTUDIANTES DEL TLREIID.

En junio de 2015, se realizó el *Encuentro Más y Mejores Oportunidades para los Jóvenes*, celebrado en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), en este evento, Gómez Morán (citado por Garduño, 2015), reconoció que en promedio, cada 30 segundos en algún lugar del país un joven deserta de la educación media superior, lo que significa que 651 mil muchachos dejan de estudiar al año.

En este evento, un grupo de organizaciones sociales enunció las principales fallas en la atención a la población joven entre las que figuran:

1. *El modelo del sistema educativo formal es obsoleto y ya no satisface las necesidades y expectativas de los jóvenes.* Por un lado, el sistema educativo formal a nivel media superior está fragmentado; cada institución cuenta con programas y visiones distintas. Hay poca movilidad entre sistemas (CONALEP, Bachilleratos, CECATI, etc.)
2. *Falta capacitación y formación de docentes.* No saben responder a las nuevas demandas e intereses de los jóvenes. Tampoco cuentan con las herramientas necesarias para formar a los jóvenes con las habilidades para la vida para su desarrollo personal y profesional.
3. *Los contenidos académicos de la educación formal para los jóvenes tienen poca relevancia y pertinencia.* Hay una desconexión entre los contenidos académicos y los conocimientos y habilidades.

4. *La deserción es uno de los principales problemas que hay que abordar, así como entender los principales motivos de los jóvenes de tomar esta decisión.*
5. *Falta una comprensión mayor de los jóvenes y su problemática.* Se reconoce que existen varios esfuerzos de investigación en este tema, pero se encuentra dispersa y muchas veces no se conocen todos los trabajos existentes.

Bajo este contexto se plantea la 4ª Reflexión:

*¿Nuestro CCH, su Modelo Educativo y su Plan de Estudios está siendo un incentivo para los jóvenes, o lo es el acceso a la Educación Superior? pues los significados que adquiere la escuela para los jóvenes, se ubican en los límites de ser un espacio afectivo lúdico, un espacio de libertad y escape, un espacio de control e injusticia, un espacio de desorden, y, finalmente como un espacio educativo útil.*

### III. LÍNEAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PROPUESTAS INNOVADORAS EN EL TLREIID.

Ante las propuestas que se alojan en los programas del TLRIID, se hace necesario generar una práctica docente innovadora, la cual de acuerdo con Imbernón (1996:64) conlleva la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, que efectuada de manera colectiva logre la solución de situaciones problemáticas de la práctica, por lo cual algunas implicaciones asociadas a la operatividad son:

1. Diagnosticar y reconocer los saberes que portan los alumnos.
2. La selección de diversos textos: visuales, orales, auditivos, audiovisuales, etc. que sean atractivos e interesantes para los alumnos.
3. El desarrollo de saberes y de cultura general en los profesores, que más allá de la tecnología, se asocie con las problemáticas, temas e inquietudes de los jóvenes de la segunda década del S. XXI.

Así, el reto es abandonar nuestros estados de confort y avanzar hacia:

1. Revisar y analizar los ejes disciplinares, didácticos y psicopedagógicos para lograr construir nuestros programas operativos, nuestras guías para el profesor e incluso los exámenes extraordinarios.
2. Reconocer el cambio de paradigmas en la forma y en el contenido de los programas del TLReIID, centrados en:
  - a. Los procesos cognitivos;
  - b. El grado de complejidad en la elaboración de los productos orales, escritos, visuales, audiovisuales, etc., por cada unidad temática.
  - c. Las competencias comunicativas y textuales para el desarrollo de cada aprendizaje.
  - d. Las concepciones filosóficas, psicopedagógicas y disciplinares para integrar el Marco institucional de Docencia-Modelo Educativo- Docencia en el CCH.
3. Conocer el perfil de alumnos en el grupo escolar para diseñar o adecuar estrategias didácticas.
4. Promover actos de formación de profesores (Seminarios, cursos, mesas

redondas, ciclos de conferencias) para la comprensión de las propuestas teóricas que subyacen en el marco teórico-conceptual de los Ejes de los programas de estudio.

5. Avanzar en la construcción de estrategias y prácticas docentes integrales para lograr el desarrollo de las competencias comunicativas y textuales, para ello los vacíos que se

alojan en los programas indicativos deberán ser valorados como áreas oportunidad para promover aprendizajes imprescindibles para sus cursos posteriores en el bachillerato y en la educación superior. Está en nosotros, los profesores, acrecentar la cultura básica y propedéutica que amplíe su horizonte cultural.

## REFERENCIAS

Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. En: Conferencia presentada en Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, Universidad de Concepción (Vol. 24, p. 25). (Consultado 25 de octubre de 2015).

CCH (2016). Programas de estudio del Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental I-IV. México: UNAM, CCH. (Consultado 16 de junio de 2016).

CCH. Formación de Profesores <http://www.cch.unam.mx/formacion/> (Consultado 15 de octubre de 2016).

Corballis, M.C. (2007) Pensamiento recursivo, en: *Mente y cerebro*, núm 07, 2007. En línea: <http://amscimag.sigmaxi.org/4Lane/ForeignPDF/2007-05CorballisSpanish.pdf> (Consultado 15 de octubre de 2016).

Garduño, V. (2015). Un millón de jóvenes abandona la escuela cada año: Gómez Morin, en: *Educación Futura*. En línea: <http://www.educacionfutura.org/un-millon-de-jovenes-abandona-la-escuela-cada-ano-gomez-morin/> (Consultado 25 de octubre de 2015).

Imbernón M. F. (1996).

Literacidad y contexto. ¿Dónde y cuándo adquirimos la competencia lectora? En

línea:

[http://cca.org.mx/ps/profesores/cursos/lectora\\_k/descargas/mod1/PSM3.pdf](http://cca.org.mx/ps/profesores/cursos/lectora_k/descargas/mod1/PSM3.pdf) (Consultado 15 de octubre de 2016).

Margalef García, Leonor; Arenas Martija, Andoni (2006) ¿qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular perspectiva educacional, formación de profesores. Núm. 47, 2006, pp. 13-31 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Viña del Mar, Chile. En línea: [www.redalyc.org/pdf/3333/333328828002.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828002.pdf) (Consultado 15 de octubre de 2016).

Zenteno Ríos, G. (2015). La literacidad crítica y el desarrollo de habilidades de lectoescritura en textos académicos en la universidad. Octavo Coloquio Interdisciplinario de Posgrados – Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. En línea: <http://upaep.mx/micrositios/coloquios/coloquio2015/memorias/mesa6/Zenteno,%20G.pdf> (Consultado 15 de octubre de 2016).

La Recursividad. La guía de Filosofía. En línea:

<http://filosofia.laguia2000.com/filosofia-y-antropologia/la-recursividad#ixzz4O48ZrYqR>

Salinas, H. J. (2014). Plan General de desarrollo 2014-2018. En línea: [http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/PlanGeneralDesarrollo\\_2014-2018.pdf](http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/PlanGeneralDesarrollo_2014-2018.pdf) (Consultado 25 de junio de 2016).

## Anexo

Ejemplo:

Unidad I. Autobiografías literarias. Relato personal

Unidad II. Cuento y novela. Variación creativa.

Unidad III. Nota informativa y artículo de opinión. Comentario libre.

Unidad IV. Artículo de divulgación científica. Reseña descriptiva.

Competencias comunicativas: Leer, escribir, hablar, escuchar, investigar (observar, interpretar).

Modelos textuales: Autobiografía, Cuento, Nota informativa y artículo de opinión, Artículo de divulgación científica

Tipología textual:

<p>Cuento PDF</p> <p>EL EXTRAÑO CASO DE BENJAMIN BUTTON.</p> <p>Fitzgerald, Francis Scott</p> <p><a href="http://www.bartleby.com.ar/wp-content/uploads/El-extra%C3%B1o-caso-de-Benjamin-Button.pdf">http://www.bartleby.com.ar/wp-content/uploads/El-extra%C3%B1o-caso-de-Benjamin-Button.pdf</a></p>	<p>Película.</p> <p>Audio latino. El curioso caso de Benjamín Button</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=N2r7gRm8tao">https://www.youtube.com/watch?v=N2r7gRm8tao</a></p>	<p>Nota informativa.</p> <p>Artículo de investigación científica</p> <p>Enfermedad: S</p> <p>índrome progeria de Hutchinson-Gilford, o simplemente “progeria” o “HGPS”</p>
--	---	--

<p>Cuento PDF</p> <p>DE BARRO ESTAMOS HECHOS.</p> <p>Allende, Isabel. Cuentos de Eva Luna</p> <p><a href="http://www.cuentosinfin.com/d-e-barro-estamos-hechos/">http://www.cuentosinfin.com/d-e-barro-estamos-hechos/</a></p>	<p>Video:</p> <p>Armero 25 Años, La trágica historia de Omayra resume el dolor de lo ocurrido en Armero</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=ZC9sGpExzPM">https://www.youtube.com/watch?v=ZC9sGpExzPM</a></p>	<p>La tragedia de Armero, una mirada para la historia</p> <p><a href="https://fotografiasconhistoria.wordpress.com/2012/04/19/tragedia-de-armero/">https://fotografiasconhistoria.wordpress.com/2012/04/19/tragedia-de-armero/</a></p>
--	--	--

## Formación de los alumnos en el modelo educativo Propuesta para organizar los contenidos temáticos del TLRIID I Y II.

*María del Carmen Hernández García*

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), cuenta en su Bachillerato Universitario con el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), una institución educativa que ofrece a los jóvenes estudiantes una cultura básica para que posteriormente puedan ingresar a las diferentes facultades y escuelas y acceder a una formación integral que les permita capacitarse en el área de su preferencia, así como adquirir herramientas para la vida.

Desde sus orígenes, hace más de cuatro décadas, el Modelo Educativo del Colegio tiene como base los postulados:

- Aprender a aprender
- Aprender a hacer
- Aprender a Ser
- Aprender a convivir

A través de los cuales los estudiantes asisten a sus clases y adquieren habilidades de estudio y técnicas de investigación que posteriormente pondrán en práctica en trabajos individuales o colectivos; practican continuamente también la expresión oral y escrita; revisan y comentan trabajos de sus compañeros. La mayor parte del tiempo de clase se expresan ellos y no el profesor; adquieren también el hábito de escuchar cuando es necesario y de opinar con respecto a lo que otros dicen y sobre todo, el modelo educativo introyecta valores morales y sociales para una sana convivencia dentro y fuera de las instalaciones educativas



Los jóvenes que ingresan año con año al Colegio de Ciencias y Humanidades Generalmente tienen entre quince y diecisiete años, son solteros e hijos de familia; su nivel socio económico es bajo, son sostenidos por sus padres quienes luchan por un mejor modo de vida y por eso los envían a la escuela.

Evaluación diagnóstica.- Mediante la técnica Lluvia de ideas, el profesor conocerá las condiciones académicas de los estudiantes. Algunas de las preguntas que formule al grupo serán:

\* ¿En casa están suscritos a algún periódico o revista?

\* ¿Cómo está constituida la Primera Plana en un periódico?

\* ¿Qué es un Editorial?

\* ¿Cuáles son las partes que componen una nota informativa?

\* ¿Haz leído algún artículo de opinión?  
¿Cuál?

\* Menciona el nombre de alguna revista de divulgación científica que hayas leído.

\* ¿El nombre de tres poetas mexicanos y el título de algunos de sus poemas?

(El ejercicio se realizará en el aula y el profesor será quien conteste a las dudas que surjan)

Los alumnos realizarán sus apuntes en un cuaderno tamaño profesional, a raya o cuadros y la primer actividad será la realización de su autorretrato seguido de un mapa mental en el cual escriban las obras literarias que hayan leído (cuentos, novelas, poemas obras dramáticas).

Así mismo, entre los propósitos generales de la asignatura se encuentran los siguientes:

“Al finalizar los cuatro semestres del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental se pretende que el alumnado:

- Desarrollará su competencia comunicativa, por medio de un conjunto de habilidades, estrategias y conocimientos sobre la lengua para intercambios comunicativos en diferentes ámbitos sociales, académicos y personales.
- Reconocerá la lengua oral y escrita como una herramienta fundamental, mediante la identificación de los elementos de la situación comunicativa para la adquisición de conocimientos, la

comprensión de diferentes contextos y la expresión de sus pensamientos, emociones y puntos de vista.

- Identificará los propósitos comunicativos de textos escritos, orales e icónicos, a través de la lectura de tipos y géneros textuales con estrategias personales para su comprensión, interpretación y valoración.
- Producirá textos pertinentes y adecuados a diferentes situaciones académicas, sociales y personales, mediante el conocimiento de tipos, géneros y propiedades textuales para el logro de sus propósitos comunicativos.
- Utilizará las TIC de modo reflexivo y crítico, por la vía de aprovechamiento de sus recursos y el reconocimiento de sus riesgos para la consecución de sus propósitos de comunicación e investigación.
- Empleará estrategias de investigación documental ajustadas a necesidades académicas, sociales o personales, a través del procesamiento, la certificación y confiabilidad de las fuentes, impresas o digitales para la solución de problemas.
- Reconocerá en el texto literario una fuente de conocimientos de diferentes contextos, formas de vida, manifestaciones culturales, mundos posibles y pluralidad de sentidos, por medio del empleo de elementos de análisis literario para el disfrute estético y la construcción de su identidad”. (Programas de Estudio Actualizados del tronco común/Colegio de Ciencias y Humanidades, pág. 17)



El programa indicativo de estudios propone para el primer semestre las siguientes unidades:

Unidad I. Autobiografías literarias. Relato personal.

Unidad II. Cuento y novela. Variación creativa.

Unidad III. Nota informativa y artículo de opinión. Comentario libre.

Unidad IV. Artículo de divulgación científica. Reseña descriptiva.

Para el segundo semestre las unidades:

Unidad I. Anuncio publicitario

Unidad II. Poema lírico. Lectura de poemas en voz alta y exposición oral de una paráfrasis.

Unidad III. Cuento y novela. Comentario analítico.

Unidad IV. Artículo académico expositivo. Reseña crítica.

El programa indicativo, como se observa, combina diversos tipos de textos en ambos semestres, así, propone estudiar textos literarios (autobiografía, cuento, novela y poema), textos periodísticos (Nota informativa, Artículo de opinión, anuncio publicitario), textos de divulgación científica, así como artículo académico y expositivo. Pues bien, es necesario agregar que la lógica de los textos indica que en el primer semestre sería conveniente abarcar únicamente los textos literarios (autobiografía, cuento, novela y poema lírico) en tanto que para el segundo semestre quedaría por trabajar lo concerniente al texto periodístico (Nota

informativa, Artículo de opinión y anuncio publicitario), así como el Artículo de divulgación científica y el artículo académico. Reorganizados así los bloques permitirán que se lean más textos y quizá llegue a profundizarse en ellos.

Todo programa indicativo es flexible y permite a los profesores hacer las modificaciones, ajustes e interpretaciones de acuerdo con su experiencia en el proceso enseñanza aprendizaje. Con base en lo anterior y de acuerdo con la propuesta planteada, las unidades quedarían de la siguiente manera:

Primer Semestre

I. Autobiografía literaria. Relato personal.

II. Cuento y novela. Variación creativa.

III. Cuento y novela. Comentario analítico.

IV. Poema lírico. Lectura de poemas en voz alta. Exposición oral de una paráfrasis

Segundo Semestre

I. Nota informativa y Artículo de opinión. Comentario libre.

II. Anuncio Publicitario.

III. Artículo de divulgación científica. Reseña descriptiva.

IV. Artículo Académico y expositivo. Reseña crítica.

PRIMER SEMESTRE

De suma importancia es darles a conocer el temario de la asignatura, así como una introducción a lo que será el primer semestre de labores, las actividades que

realizarán en forma individual y los trabajos que presentarán en equipo. Las formas de evaluación tienen un papel importante ya que se tendrán que adaptar sus necesidades y estilo de vida al Modelo Educativo del Colegio.

En lo que respecta a los materiales para la asignatura del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental 1, para la Primera Unidad, Autobiografía literaria. Relato personal, se leerán fragmentos de las autobiografías de Pablo Neruda, Gabriel García Márquez y el Diario de Ana Frank. (<https://educación.elpensante.com/autobiografia-de-gabriel-garcia-marquez>)

Se buscará que los jóvenes comprendan “la situación comunicativa como un entramado textual donde se conjugan diversos elementos: enunciador, enunciatario, canal, código, referente, contexto y propósito comunicativo; para ello, se identificará en los textos modelo tales elementos, con la finalidad de que se empiecen a utilizar al escribir y se cobre conciencia sobre el papel del enunciador.” (Programa cit. pág. 19). Dependiendo de la dedicación y tiempo con que cuenten los estudiantes, se verá la posibilidad de que redacten su autobiografía.

Para la Segunda Unidad, Cuento y novela. Variación Creativa, así como para la Tercera Unidad, Cuento y novela. Comentario analítico, se han seleccionado cuentos y novelas para que el estudiante se forme o incremente una cultura literaria que le permita el disfrute estético de la obra en cuestión. En un primer momento los estudiantes darán un giro a la manera como el autor concluyó su historia y propondrán

un nuevo final para el cuento o la novela. Se propone conservar el estilo del mismo así como la coherencia y adecuación que caracteriza al texto original. Los jóvenes también realizarán un comentario analítico en el cual comparen las acciones de los personajes Cuellar (Los cachorros) con Eladio Linacero (El pozo). La lista de textos literarios es la siguiente:

\* *Cuentos*: La muerte, Réquiem con tostadas, La noche de los feos, cinco años de vida y El otro yo, de Mario Benedetti; Las ruinas circulares y El jardín de senderos que se bifurcan, de Jorge Luis Borges; Es que somos muy pobres y Nos han dado la tierra de Juan Rulfo; La tristeza y Enemigos de Anton Chéjov; El gato negro y El corazón delator de Edgar Allan Poe.

\* *Novelas*: El pozo, de Juan Carlos Onetti; Los cachorros y travesuras de la niña mala, de Mario Vargas Llosa; Cien años de soledad de Gabriel García Márquez.

En la cuarta unidad Poema lírico. Lectura de poemas en voz alta y exposición oral de una paráfrasis, se propone la lectura de poemas de Mario Benedetti compendiadas en el libro “El amor, las mujeres y la vida”. El profesor explicará algunas de las figuras retóricas que se encuentran en las obras de Benedetti ejemplificando éstas en dos poemas. Posteriormente cada estudiante elegirá un poema y trabajará en él. Se estudiarán algunas de las figuras retóricas siguientes:

- Metáfora
- Reiteración
- Anáfora
- Hipérbole

## SEGUNDO SEMESTRE

### Unidad I. Nota informativa y artículo de opinión. Comentario libre

Se inicia con el estudio de la nota informativa y el artículo de opinión como géneros periodísticos. En un primer momento se solicitarán los textos impresos, es decir, el alumno y el profesor llevarán al aula el diario La jornada completo para ojear y hojear su contenido, dar cuenta de las secciones que lo conforman, leer las notas y artículos de opinión que prefieran y en general que se familiaricen con la publicación.

Posteriormente se verá la posibilidad de leer el diario en línea, dependiendo del número de estudiantes que cuente con dispositivo móvil. Los estudiantes observarán la estructura de ambos tipos de textos: la coherencia, cohesión y disposición espacial, esto con el fin de que los jóvenes desarrollen su capacidad crítica, al tiempo que se fomente entre los participantes del proceso enseñanza aprendizaje el respeto, la libertad de expresión y el compromiso con el trabajo académico fundamentales en la formación profesional.

Unidad II. Anuncio publicitario. Los estudiantes seleccionarán ejemplos de textos icónico verbal que aparezcan en carteles, revistas, diarios, medios electrónicos, cines; ante el grupo; el profesor analizará uno de los textos seleccionados empleando para ello los cuatro aspectos básicos: color, plano, línea y perspectiva. Posteriormente se formarán equipos de trabajo para estudiar en forma colectiva varios de los anuncios seleccionados. Darán a conocer su trabajo

en una plenaria que les permitirá socializar los avances alcanzados. De forma individual, los jóvenes elaborarán un anuncio publicitario tomando en consideración los aspectos estudiados; participarán en la exposición de tareas que organiza anualmente la Academia de Talleres de Lenguaje y comunicación.

Unidad III. Artículo de divulgación Científica. Reseña descriptiva. En el acervo hemerográfico existente en el plantel, los alumnos seleccionarán revistas de divulgación científica para y leerán varios artículos de acuerdo a sus gustos e intereses poniendo en práctica la lectura exploratoria. El primer acercamiento al texto de divulgación científica se puede realizar en la hemeroteca del plantel, accediendo a las revistas ¿Cómo vez?, Ciencia y desarrollo y Ciencias y Humanidades; posteriormente se decidirá si el grupo adquiere un número en particular de éstas publicaciones. Los muchachos analizarán algunos artículos tomando en consideración los facilitadores textuales (paralingüísticos y paratextos), subrayarán las ideas principales, descartarán los aspectos menos relevantes; posteriormente redactarán resumen y paráfrasis del artículo seleccionado. Como trabajo final de esta unidad, redactarán una reseña descriptiva con las orientaciones del profesor; primero un borrador, el cual será revisado y corregido las veces que sean necesarias hasta llegar a la versión definitiva.

Unidad IV. Artículo académico y expositivo. Reseña crítica. El alumno conocerá algunos artículos académicos de la revista eutopía, número especial conmemorativo de los cuarenta y cinco años

de la fundación del Colegio, abril 2016, puede ser en fotocopia o medio digital. Un ejemplo de artículo académico expositivo es “El colegio a través del espejo: donde las cosas ocurren como pueden ser”, escrito por María Dolores Alcántara Montoya, ex alumna y docente del CCH. Este y otros textos se presentarán al grupo y se realizará una lectura analítica para la comprensión de su contenido y sus características textuales. Como trabajo final de la unidad y como cierre del semestre los estudiantes redactarán una reseña crítica de un artículo académico expositivo, versión borrador y sucesivas revisiones hasta llegar al trabajo definitivo.

#### FUENTES CONSULTADAS

Programas de Estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV.

Barthes, Roland y otros, Análisis estructural del relato, 9na. ed., México, ediciones Coyoacán, 2011, 229 pp.

Bryan key, Wilson, Seducción subliminal, México, Diana, 1988, 284 pp.

Lozano, Jorge y otros, Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual, España, Cátedra, 1999, 253 pp.

Moreiro, Julián. Cómo leer textos literarios. El equipaje del lector, España, Edaf, 1996, 233pp.

Packard, Vance, Las formas ocultas de la propaganda, 17ª. ed, Ed. Sudamericana 1989, 319 pp.

Pimentel, Luz Aurora. Relato en perspectiva, Estudio de teoría narrativa, México, Ed. Siglo XXI, 1998, 191 pp.

Regalado Baeza María Eugenia, Lectura de imágenes. Elementos para la alfabetización visual. Curso básico, México, Ed. Plaza y Valdéz, 2006, 160.

[http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/...Camilo Casallas Torres](http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/...CamiloCasallasTorres)

## Leamos poesía. Dos estrategias didácticas

María Edith Talavera Córdova

### ACTIVIDADES PREVIAS

- ❖ El profesor informará a los jóvenes que la clase siguiente tendrán como herramientas de trabajo a las palabras.
- ❖ Deberán llegar a la clase con tres listas de palabras, entre las que se encuentren: verbos, sustantivos y adjetivos (éstos, evocadores de los cinco sentidos de la percepción). En total, diez de cada tipo.
- ❖ Llevarán hojas de colores, marcadores, cartulinas, tijeras y pegamento.

### ACTIVIDADES DE INICIO

- ❖ La(o)s jóvenes se reunirán en equipos de cuatro integrantes.
- ❖ El profesor proyectará, para su lectura en la clase, el texto “A la casa de las palabras” de Eduardo Galeano.
- ❖ Se procederá a realizar una lectura de comprensión, mediante una lluvia de ideas dirigida por el profesor.
- ❖ La(o)s jóvenes realizarán una reflexión sobre el contenido del texto de E. Galeano, considerando las palabras que han llevado a la clase.

#### *A la casa de las palabras*

Eduardo Galeano

*A la casa de las palabras, acudían los poetas. Las palabras, guardadas en viejos frascos de cristal, esperaban a los poetas y se les ofrecían, locas de ganas de ser elegidas: ellas rogaban a los poetas que las miraran, que las olieran, que las lamieran.*

*Los poetas abrían los frascos, probaban palabras con el dedo y entonces se relamían o fruncían la nariz. Los poetas andaban en busca de palabras que no conocían, y también buscaban palabras que conocían y habían perdido.*

*En la casa de las palabras había una mesa de los colores. En grandes fuentes se ofrecían los colores y cada poeta se servía del color que le hacía falta: amarillo limón o amarillo sol, azul de mar o de humo, rojo lacre, rojo sangre, rojo vino...*

### DESARROLLO

- En equipos de trabajo, la(o)s jóvenes compartirán sus palabras.
- Agruparán sus adjetivos por sensaciones (“frascos” 1-5).
- Conjuntarán los sustantivos y los verbos, por separado (“frascos” 6 y 7).
- De acuerdo con los grupos de palabras que poseen en cada equipo, acordarán la producción de **cuatro versos**. Deben considerar la unidad de sentido.
- Si entre los “frascos” no se encuentran las palabras que necesitan, podrán implementarlas. Lo mismo, modificar las que ya tienen.
- Para la construcción de sus versos, utilizarán sus hojas de colores, los marcadores y la cartulina.
- El equipo será consciente del tema y las emociones que expresan sus versos.
- Presentarán al grupo sus productos.

## ACTIVIDADES DE CIERRE

- Seleccionar un número de versos para construir un “Cadáver exquisito”.
- Redacción de conclusiones, considerando:
- La importancia de la palabra en la elaboración de un poema.
- Reflexión resultante del contenido del texto de Galeano con las actividades que realizaron.

## EVALUACIÓN

Tarea: 20%  
Participación: 20%  
Desarrollo: 30%  
Producto: 30%

## **Unidad II. Poema lírico. Lectura de poemas en voz alta y exposición oral de una paráfrasis**

### APRENDIZAJE

Identifica los recursos retóricos y su función en el texto lírico, mediante el contraste con el uso del lenguaje denotativo, para la percepción de las desviaciones propias del lenguaje poético

#### Tema

Recursos léxico-semánticos: anadiplosis, metáfora, prosopopeya.

Recursos morfológico-sintácticos: hipérbaton, elipsis

## ACTIVIDADES PREVIAS

### **Investigación**

Al azar, el profesor asigna las tareas que deberán realizar los estudiantes:

- La reina de Saba. Copiar una síntesis del tema en una cartulina blanca.
- Sansón y Dalila. Copiar una síntesis del tema en una cartulina blanca.
- Esquema de una piña. Copiar en una cartulina blanca.
- Vocabulario: allegar, plantío, amazona, manajo, tafeta.
- De las notas de clase, copiar en cartulinas blancas la definición de:
  - 1) metáfora, 2) prosopopeya, 3) anadiplosis; 4) hipérbaton, 5) elipsis.

Un concepto en cada cartulina. A cada cartulina le corresponde el número indicado.

## ACTIVIDADES DE INICIO

- Lectura del poema “La piña” de Gabriela Mistral. Un(a) estudiante lee en voz alta.
- Comentario libre. Lluvia de ideas.
- Colocar las cartulinas sobre los pizarrones.
- Lectura del contenido de las cartulinas.

***La piña***  
Gabriela Mistral

*Allega y no tengas miedo  
de la piña con espadas...  
Por vivir en el plantío  
su madre la crió armada...  
Suena el cuchillo cortando  
la amazona degollada  
que pierde todo el poder  
en el manojo de dagas.  
En el plato va cayendo  
todo el ruedo de su falda,  
falda de tafeta de oro,  
cola de Reina de Saba*

**DESARROLLO**

- Realizar una segunda lectura del poema para identificar las figuras retóricas.
- Se otorgará tiempo para que, en equipos, la(o)s jóvenes deliberen.

- En plenaria, exponer el resultado del ejercicio. El representante de cada uno de los equipos es quien toma la palabra.
- El profesor solicita a otro equipo evaluar la aportación de los equipos, justificándola con los datos de las cartulinas.

**ACTIVIDADES DE CIERRE**

- Enfatizar la correcta identificación de las figuras retóricas.
- Solución de dudas.
- Presentar conclusiones, mediante una lluvia de ideas.

**EVALUACIÓN:**

Tarea: 20%

Participación: 20%

Desarrollo: 30%

Resultado del ejercicio: 30%

## Los contenidos actitudinales en los programas actualizados del Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental.

Hernández Valencia Martha Leticia  
Romero Martínez Brisa

Como sabemos, el Plan de Estudios del CCH concibe a los y a las alumnas como sujetos de la cultura y no como receptores de la misma. A esto se suma que los conocimientos que adquieren deben relacionarlos con su realidad y experiencias, adaptarlos y criticarlos. Es así como uno de los principios filosóficos del Colegio es Aprender a ser el cual expresa el objetivo de la formación de los y las estudiantes en valores éticos, cívicos y humanos, y no sólo en los conocimientos de las asignaturas que se dan.

En los programas actualizados del Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) 2016, se hacen explícitas las actitudes y los valores ya que se “incluye los aprendizajes actitudinales, de acuerdo con la propuesta

de la Universidad Nacional Autónoma de México, que indica los valores laicos promovidos por ella, para atender una de las zonas más relevantes de la formación integral del alumnado”<sup>40</sup>.

Las actitudes son las disposiciones de la persona para actuar de una forma determinada, éstas impulsan y orientan la conducta<sup>41</sup>. Según J. E. Noro, “Las actitudes se sitúan entre los valores y las conductas, constituyendo la mediación vivida entre los primeros y las segundas. Se derivan necesariamente de los valores y orientan efectivamente la conducta, comunicándole dirección, sentido, tensión y fuerza”<sup>42</sup>. Desde esta perspectiva se pueden identificar tres tipos de actitudes en el escenario escolar:



<sup>40</sup> *Programas de Estudio Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016, p. 15.

<sup>41</sup> *El desarrollo de habilidades, valores y actitudes propuestos en la misión*, [en línea] <<http://sitios.itesm.mx/va/dide/documentos/inf->

[doc/havs.pdf](http://sitios.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/havs.pdf)> [Consultado el 22 de octubre de 2016], p. 4.

<sup>42</sup> Noro, Jorge Eduardo. *Actitudes y valores. Puerta de entrada a una nueva escuela significativa*. Revista Iberoamericana de Educación, [en línea] <<http://rieoei.org/deloslectores/576Noro.PDF>> [Consultado el 22 de octubre de 2016], p. 5.



1) **Las relacionadas con el comportamiento escolar;** tales como la disposición para aprender y cumplir con las obligaciones académicas, el interés por trabajar en equipo, y la disposición para realizar tareas y desarrollar trabajos de investigación.

2) **Las actitudes propias de cada disciplina,** que se derivan de los aprendizajes que cada materia estipula dentro de un plan de estudios y que forman parte del perfil del egresado; por ejemplo, la honestidad y el rigor intelectuales, la disposición para propiciar la objetividad, la veracidad, el rigor, el análisis, la reflexión y la crítica, o la disposición para aplicar los conocimientos en la solución de problemas.

3) Por último, **las actitudes morales,** que comprenden las disposiciones que tenemos para relacionarnos unos con otros; por ejemplo, la tolerancia y la solidaridad, o el interés por evitar la discriminación, el cuidado del medio ambiente y los recursos naturales, así como la disposición para ser responsables, tener un compromiso social y actuar de manera más cuidadosa o considerada<sup>43</sup> [las negritas son nuestras].

Sin embargo, consideramos pertinente y necesario agregar una cuarta categoría las *actitudes medioambientales*, aquellas que

tienen como objeto la relación con el medio ambiente, aprender a estar en el mundo en relación con uno mismo, con otro ser humano, con otros seres humanos y con los sistemas de vida que habitan el planeta al que pertenecemos y como parte de *Aprender a ser*.

Por otra parte, en el contexto actual y bajo un modelo económico además de otros factores, han provocado una crisis en la familia, de tal modo que los padres no han cumplido con su deber de inculcar en sus hijos e hijas los valores y actitudes indispensables para la convivencia social armónica.

Es por eso que existe una necesidad de educar en valores y actitudes en la escuela, así también, para que las y los alumnos “conecten sus personales y específicas afirmaciones de valores y actitudes con un marco más amplio de significados”<sup>44</sup>. En este mismo punto, el programa actualizado de TLRIID señala que “Corresponde también a la escuela, y a la materia, el fomento de actitudes y valores laicos, encarnados en conductas del alumnado que repercutirán en la vida adulta”<sup>45</sup>. No obstante, los y las estudiantes y los y las profesoras hemos sido destinatarios de una cultura violenta, en la que la agresión hacia el otro (otra) es una constante, por lo que al llegar al Colegio lo que hacemos es reproducir, en nuestras prácticas, esa violencia que hemos aprendido.

---

<sup>43</sup> Gardea Pichardo, Jorge L. “Elementos constitutivos de las actitudes”, *Eutopía. Revista del colegio de ciencias y humanidades para el bachillerato*, núm. 20, enero-junio de 2014, pp. 41 y 42.

<sup>44</sup> Ahumada Acevedo, Pedro. “Capítulo 8. Evaluación del conocimiento actitudinal”, en *Hacia*

*una evaluación auténtica del aprendizaje*, México, Paidós, 2010, p.117.

<sup>45</sup> *Programas de Estudio Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016, p. 13.

En el programa 2016 del TLRID, también se dice sobre los contenidos actitudinales que “Resulta obvio que dichos aprendizajes se presentan a lo largo de todo el proceso de desarrollo de la materia, pero se subrayan aquéllos directamente relacionados con el propósito de cada unidad, aunque se hallen siempre al final de cada una de éstas”<sup>46</sup>. Aunque se enuncia que el abordaje de contenidos actitudinales es un proceso, por la manera en que están en la carta descriptiva parecen un añadido, un contenido aparte o incluso complementario. Además, éstos parecieran ser una obligación impuesta desde la ingenuidad de quienes diseñaron el programa, puesto que varios de esos valores y actitudes no corresponden a la realidad que se vive en el día a día del Colegio, dentro del aula o fuera de ella.

Por ejemplo, en el primer semestre, en la *Unidad I. Autobiografías literarias. Relato personal*, los aprendizajes son: reconoce el derecho de expresión de los otros, mediante la escucha con respeto de su discurso, para una convivencia académica dentro del salón de clase; las actitudes y valores que se señalan: libertad de expresión y tolerancia y una de las estrategias sugeridas es: lee con actitud positiva y reflexiva para aportar elementos que mejoren los textos de sus compañeros<sup>47</sup>. A partir de esto surge la pregunta ¿es posible que un profesor (a) logre que un alumno o alumna tenga una actitud positiva y reflexiva, que antes no tenía, con la simple acción de leer si dicha actitud es una disposición interna de los

sujetos que se desarrolla a través del tiempo?

En la *Unidad II. Cuento y novela. Variación creativa*, también del primer semestre, los aprendizajes son: comparte las variaciones elaboradas, mediante una lectura realizada con pasión, para la comunicación de efectos de sentido; las actitudes y valores: pasión, creatividad y respeto; y en las estrategias sugeridas dice: a lo largo del desarrollo de la unidad, se observa el fomento de los valores y actitudes propios del trabajo colaborativo en el ámbito universitario; especialmente se cultiva la pasión y la creatividad, en la elaboración de las variaciones creativas, así como el respeto tanto en la presentación oral de los productos como en los comentarios de las redes sociales<sup>48</sup>. En esta parte nos preguntamos ¿cómo cultivar la pasión en la elaboración de un producto que aquí llaman variación creativa y que ni siquiera ha quedado claro en qué consiste para varios de los (las) docentes que llevamos a la práctica el programa? ¿No será que quién escribió esta parte del programa es el apasionado por la creación literaria y asumió que el alumnado al hacer esto que nombraron variación creativa se entusiasmaría?

En la *Unidad II. Poema lírico. Lectura de poemas en voz alta y exposición oral de una paráfrasis*, del segundo semestre, el aprendizaje es: manifiesta su asombro ante la realidad poética, al interpretar la pluralidad de sentidos propia del género, para el desarrollo de su sensibilidad estética; los valores que se promueven son

---

<sup>46</sup> V. *Ibidem.*, p. 15.

<sup>47</sup> V. *Ibidem.*, p. 21.

<sup>48</sup> V. *Ibidem.*, p. 25.

afán por el saber, la tolerancia y la libertad de expresión, y las estrategias que se sugieren son: respeta las interpretaciones y los sentidos hallados por sus colegas, a la vez que fundamenta los propios y, publica en la red social o el blog sus textos orales y comenta, con respeto, los trabajos del resto del grupo. Nos volvemos a interrogar ¿es posible que los y las jóvenes con los que trabajamos hoy en día se asombren ante la realidad poética y que hagan comentarios con absoluto respeto en un blog o en una red social?

No estamos diciendo que los contenidos actitudinales no debieron hacerse explícitos en el programa operativo, al contrario, deben trabajarse con los y las alumnas ya que muchas veces representan la verdadera educación, más que los contenidos de la propia asignatura. Por lo que consideramos un acierto enunciar la incorporación de algunos de los valores laicos de la UNAM como parte de los contenidos transversales, los cuales no deben ser sólo para el TLRIID sino también para el resto de las asignaturas.

La cuestión es abordar actitudes y valores con el estudiantado desde problemáticas reales y cotidianas, tales como no querer trabajar en equipo porque los de la sección A no les hablan o se llevan mal con los de la sección B, tirar gran cantidad de basura en el salón, no contestar un saludo, pintar las bancas y las paredes, no escucharse a ellos mismos ni tampoco a los (las) profesores (as), hablarse a “mentadas de madre” incluso hasta en presencia del maestro o de la maestra, decir de forma

constante comentarios despectivos, sexistas, homofóbicos y misóginos, la mayoría de las veces sin tener conciencia de ello. Al hacer esto y otras cosas, reflejan que no han dimensionado el lugar privilegiado que tienen como estudiantes universitarios y la responsabilidad que también conlleva eso. ¿De qué sirve que un sujeto esté estudiando en la mejor universidad del país si parece que no hubiera recibido siquiera una educación elemental? (la que le permite relacionarse con las demás personas). En esa parte tenemos mucho que hacer como docentes porque no es una labor sencilla, ya que el desarrollo actitudinal es todo un proceso que va más allá de hacer una o dos actividades con el alumnado por unidad. Inclusive, a veces fomentamos actitudes sin tener la intención de hacerlo porque ni siquiera nos damos cuenta.

¿Qué actitudes básicas debemos fomentar en los y las estudiantes del Colegio? *Valoración y cuidado de las instalaciones:* las bibliotecas, los libros, los materiales de trabajo, los baños, las salas de audiovisual, los salones y su mobiliario, las áreas verdes, etcétera. *Reconocimiento y respeto hacia los compañeros* (compañeras) de aprendizaje: la necesidad de guardar silencio, de hacer uso de la palabra, el trabajo personal, el trabajo grupal, la participación general, la atención, la escucha y la espera. “*Reconocimiento del valor del sujeto que enseña:* respeto a la función social del docente, de su saber, de su profesión y de su vocación [...]”<sup>49</sup>. *Valoración del esfuerzo, del cumplimiento y de la honestidad:* tratar de

---

<sup>49</sup> Noro, Jorge Eduardo. *Actitudes y valores. Puerta de entrada a una nueva escuela significativa. Op. Cit.*, p. 8.

erradicar la copia, el plagio, la improvisación en las actividades y tareas escolares<sup>50</sup>, en torno a las actitudes medioambientales sólo mencionaremos el bien común a través de la ciudadanía y la solidaridad, la concertación social, conocimiento de la comunidad biótica,<sup>51</sup> entre otros.

Para finalizar, estamos totalmente de acuerdo con Noro cuando dice que no hay educación sin formación en contenidos actitudinales, pero éstos no deben ser un

añadido a los contenidos conceptuales y procedimentales (los cuales sí son considerados como realmente importantes) porque da la impresión de que los valores y las actitudes son un relleno en el programa indicativo del cual podemos prescindir. Además, no se trata de un único tipo de actitudes, debemos fomentar las que están relacionadas con el comportamiento escolar, las actitudes morales y desde luego, las actitudes relacionadas con nuestra propia asignatura.

#### FUENTES CONSULTADAS

Ahumada Acevedo, Pedro. “Capítulo 8. Evaluación del conocimiento actitudinal”, en *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*, México, Paidós, 2010, pp.117-122.

El desarrollo de habilidades, valores y actitudes propuestos en la misión, [en línea] <<http://sitios.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/havs.pdf>> [Consultado el 22 de octubre de 2016], 44 p.

Gardea Pichardo, Jorge L. “Elementos constitutivos de las actitudes”, *Eutopía. Revista del colegio de ciencias y humanidades para el bachillerato*, núm. 20, enero-junio de 2014, pp. 41-47.

Noro, Jorge Eduardo. *Actitudes y valores. Puerta de entrada a una nueva escuela significativa*. Revista Iberoamericana de

Educación, [en línea] <<http://rieoei.org/deloslectores/576Noro.PDF>> [Consultado el 22 de octubre de 2016], 13 p.

Plan de estudios actualizado. Colegio de Ciencias y Humanidades, Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, México, UNAM, 1996.

Programas de Estudio Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016, 86 p.

Suavé Lucie. “La educación ambiental y la ‘primavera’ social”, en *Jandiekua, Revista Mexicana de Educación Ambiental*, México, Año 1, Núm. 1, Noviembre de 2013.

diversos tipos de organismos conservan la estructura y función de la comunidad y brindan la base para la regularización ecológica de la sucesión en la misma.

---

<sup>50</sup> V. *Ídem*.

<sup>51</sup> Comunidad biótica es el conjunto de poblaciones que viven en un hábitat o zona definida que puede ser amplia o reducida. Las interacciones de los

## RELATORÍA

El XVIII Encuentro de profesores del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación del plantel Oriente inició con el mensaje del Lic. Víctor Efraín Peralta Terrazas, director del plantel. En su alocución destacó la importancia del intercambio de opiniones en cada uno de los claustros de profesores como una forma de favorecer el trabajo docente. En virtud de ello, un trabajo colegiado como el de este Encuentro es un factor relevante en la instrumentación de los programas actualizados.

Por su parte de la Dra. Frida Zacaula Sampieiri, coordinadora del Consejo Académico del Bachillerato, subrayó que el CCH sigue siendo un proyecto pues sus integrantes “nos empeñamos en hacerlo más fuerte”, una muestra clara de ello es el Encuentro que inauguró. Deseó que esta actividad diera los resultados esperados y fuera fructífera. Subrayó su interés por

apoyar cualquier proyecto académico del Área a través del CAB, emanado de esta actividad universitaria.

El Encuentro inició con la conferencia magistral dictada por el maestro Eduardo Juan Escamilla y la maestra Cinthia Reyes Jiménez, quienes plantearon un panorama general sobre los trabajos realizados en sobre los programas de estudio actualizados del Taller de Comunicación. Ofrecieron información sobre la manera en que se organizó la revisión. En su exposición mencionaron que se intentó vincular los contenidos con el contexto actual; así como, trabajar la imagen y su abordaje con otras disciplinas hasta lograr la multidisciplina. En esta nueva revisión, se rediseñaron las estrategias de acuerdo a la propuesta central e hicieron referencia a la ubicación de conceptos fundamentales y conceptos emergentes.



Indicaron que las TIC y el sentido humano de la comunicación representan un punto de referencia para definir el contenido del programa; aunque, precisaron, que la formación de alumnos críticos se da con o sin TIC; los medios sean eso medios no fines; se retomen los principios del Colegio; es necesario tener presente que las TIC son instrumentos; los alumnos deben ser usuarios de los medios para el aprendizaje. También señalaron la importancia, apoyo y aportaciones del Seminario Permanente de Comunicación. Apuntaron que el éxito o no de los programas del Taller de Comunicación se ubica en los propios profesores de la materia.

A continuación, la profesora Gloria Caporal Campos presentó la ponencia “Los programas de estudio del Taller de Comunicación I y II”. La ponente se cuestionó acerca de la utilidad de la comunicación como objeto de aprendizaje de los alumnos. Anteriormente, dijo, existía una relación semántica entre el nombre de la materia, Ciencias de la Comunicación, y la carrera que se cursaba en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, se creía que quien la elegían iban a estudiar esa carrera. A través del tiempo y la experiencia se observó lo erróneo de la apreciación. La profesora se preguntó para qué sirve un programa sobre un Taller de Comunicación, para qué enseñarles a los alumnos a comunicarse. Lo responde al destacar que unos autores consideran a la comunicación como el pegamento de la sociedad; que la comunicación siempre existirá. Aunque hay otros autores quienes escriben que no necesariamente siempre está presente la comunicación, pues ésta debe ser recíproca; que la comunicación es

relación, interacción, es estar con el otro; por lo que la comunicación es sumamente difícil.

Caporal Campos mencionó que la comunicación permea casi todas las disciplinas. Sugirió la posibilidad de trabajar el albur como elemento histórico-social de la lengua y señaló la necesidad de considerar el lenguaje no verbal. Nos habló también de la narrativa transmedia y de la importancia de la tecnología, la cual sirve para mejorar relaciones humanas. El devenir tecnológico no puede ser un obstáculo para que nuestros alumnos puedan adquirir herramientas que les permitan analizar el lenguaje digital.



La segunda ponencia de esta primera sesión la presentó la profesora Margarita Berenice Muñoz Lomelí cuyo título es “TIC para los TLRID”. Apuntó que estos talleres son esenciales para la educación media superior; el alumno utiliza herramientas para comunicarse a través de las TIC; como profesores habrá que orientarlos en el uso de esas tecnologías; se deben considerar los aprendizajes previos para desarrollar las habilidades en su manejo; el uso de las TIC

deben abrir espacio para propuestas pedagógicas con la finalidad de compartir experiencias; las distintas plataformas, foros, programas libres, aplicaciones pueden contribuir en nuestra actividad docente.

Sugirió algunos programas informáticos, así como una forma de utilizarlos, esbozó ventajas y desventajas; es trascendental la exploración de los medios por parte del profesor, antes de utilizarlos con los alumnos, ya que la guía del docente es básica; el uso de las TIC tiene ventajas como la ruptura de las barreras espacio temporales, favorecen un proceso formativo abierto, son flexibles, de acceso rápido a la información, mejoran la práctica educativa. Existen desventajas, afirmó, como el que no todos los alumnos cuentan con una computadora en casa, son también un elemento de distracción, existen obstáculos técnicos, la mayoría de las actividades requieren de internet. Aseveró la profesora que la utilización de TIC permitirá trascender, tanto maestros como alumnos, en el proceso de enseñanza aprendizaje, negar su uso es como seguir escribiendo con cincel sobre piedra.

La sesión vespertina de este primer día inició con la ponencia “Literacidad en los programas del TLRIID” del profesor Alfredo Enríquez Gutiérrez. En ella se dice que la Literacidad es un concepto que nos remite a la idea de una cultura letrada, a una cultura escrita. Éstas y la práctica social le dan significado a lo que se escribe. Bajo esta idea existe un amplio abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes, entre otros aspectos. En ella se reconocen niveles como el digital,

electrónico, académico, familiar, laboral, y algunos más; además unifica los conceptos de alfabetización, alfabetismo, lectura, cultura escrita, etc. La amplitud del concepto nos lleva a asumir que conocemos algunas cosas, pero que somos analfabetos en muchas más. Frente a la idea de Literacidad debemos asumir la necesidad de apropiarnos de una práctica letrada, esto es, darle significado a lo que se escribe; para ello se requiere disponibilidad, acceso, participación y apropiación.

A continuación, se escuchó al profesor Bernardo Pérez Casasola con el trabajo “Propuesta de unificación de criterios en el TLRIID”. En su ponencia, el profesor Pérez Casasola detalló las siguientes propuestas: reformulación del proyecto de investigación, promover el consenso entre los docentes sobre los temas a investigar, así como del estilo de citación y de los protocolos a emplear; atender adecuadamente los elementos básicos de una investigación. Propuso considerar los siguientes aspectos: a) planteamiento del problema, b) definición de objetivos, c) justificación, d) hipótesis.

En el interés de socializar los programas actualizados de las materias optativas del Área, se presenció la conferencia magistral “Los programas de estudio del Taller de Análisis de Textos Literarios I y II”, dictada por el Dr. Pablo Ruiz Bravo. En ella se dijo que el programa indicativo de la materia Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios propone trabajar la competencia literaria de carácter estético desde un ángulo filosófico. El quid de la materia es el discurso literario. En el diseño de los programas se mantuvo la relevancia de

aprendizajes por sobre las temáticas. El profesor propuso rescatar el concepto de taller en la práctica docente de la materia, así como la lectura personal del alumno validada a través de sus propios argumentos. Finalmente, hacer notar la visión parcelada que se tiene en cuanto al concepto término de texto; apela por la búsqueda de la apertura en cuanto a la interpretación del programa indicativo.

Las presentaciones del día cerraron con la ponencia “Entre Reformas y otras cosas. Una reflexión en torno al reconocimiento de conocimientos previos”, expuesta por la profesora Martha Angélica Hernández Patiño. La docente subrayó la importancia de los conocimientos previos de los alumnos y el conocimiento que de éstos tengan los profesores. Nombra las reformas de la educación básica que se han dado en las últimas décadas; hace una breve presentación numerológica de la educación básica y de la media superior. Afirma que existe un estancamiento en la educación nacional, una reducción de materias a nivel secundaria y la implementación del enfoque por competencias. Indicó que un problema al que se enfrenta el profesor es la actitud del mínimo esfuerzo que muestra un importante número de alumnos. Refiere que se ofrece como competencia lo que el estudiante puede realizar automáticamente y a lo largo de su vida, sin ir más allá.

Enunció algunas características importantes de la población del CCH plantel Oriente. Nos dijo, por ejemplo, que el 25 % de la comunidad estudiantil es de bajos recursos económicos; el rango de edad de los alumnos que ingresan al Colegio es de 14 a 18 años. Apuntó que el narcotráfico es un

factor de riesgo cada vez más visto en las escuelas. También explicó que la comunicación inmediata por medio de las TIC provoca el aislamiento de los alumnos. Hecho que se refleja en la dificultad de los estudiantes para trabajar en equipo. Subrayó que en el turno vespertino hay mayor deserción de los alumnos.

El segundo día de actividades del Encuentro inició con la Conferencia Magistral del profesor Gilberto Reyes Martínez intitulada “Los programas de estudio actualizados del Taller de Expresión Gráfica”. Este Taller, señaló el docente, es una materia artística en donde se estimula el disfrute del arte y la belleza de la pintura. Una de sus finalidades es formar espectadores críticos del arte. Llevó a cabo una descripción del proceso de revisión de la propuesta inicial y cómo se dio la valoración de la propuesta final con una crítica al tema de la imagen, bajo la perspectiva semiótica. Indicó que en esta nueva propuesta se reduce la temática y con ello la cantidad de trabajos sugeridos. Mencionó que la comisión pretende, a través del programa, formar alumnos críticos. Sugirió que la materia se inserte en la formación básica del alumno del CCH, ya que en sí no es propedéutica. Sustentó la propuesta al destacar la importancia del quehacer artístico y de acercar al alumno a su valoración e identificación.

El siguiente turno fue para la ponencia “Crítica al programa de TLRIID II”, escrito por la profesora María Genoveva Montealegre Avelino. A partir de la revisión que la profesora efectúa al programa del TLRIID, mencionó que existe una ausencia de fundamentación y evaluación, hizo un recuento de las





unidades y observó el predominio de lo literario. Resaltó la falta de un diagnóstico como el que se dio previo a la elaboración de los programas de 1996 y 2003. Además, mencionó que no hay claridad sobre la tipología textual, ni un eje rector en los semestres.

Las profesoras Sandra Noemí Cuapio Campos y Paola Edith Jiménez Jiménez dieron lectura a su ponencia “El uso de las inteligencias múltiples en la evaluación diagnóstica del TLRIID”. Propusieron un cuadro de inteligencias múltiples que pudiera ser integrado al diagnóstico de los alumnos. Explicaron que las personas no tienen una forma unificada de pensar; son las diferencias las que motivan distintas formas de aprendizaje. Proporcionaron un cuestionario para determinar la tendencia del sujeto hacia un tipo de inteligencia: interpersonal, visual espacial, kinestésico, lógico matemático, naturalista, musical, verbal o interpersonal. Un diagnóstico sustentado en este paradigma teórico, nos dijeron, permitirá observar de otra manera a

nuestros alumnos, conocerlos mejor y con ello desarrollar más su creatividad e imaginación, sustentándonos en sus capacidades e intereses

“El TLRIID fuente de cultura” fue la ponencia de la profesora Ma. del Refugio Serratos González quien afirmó que el Taller es una materia que se relaciona con el resto de las asignaturas del Colegio pues todas ellas requieren de la escritura, la lectura, así como el saber leer y expresar el pensamiento por escrito. Ante la problemática que presenta el alumnado en cuestiones de lectura, escritura y aprendizaje, en primer lugar, debe hacerse hincapié en el fomento de la lectura para crear en ellos un hábito y, por ende, hacerlos sujetos de la cultura. Indicó que el lenguaje es un vehículo de comunicación esencial, que la riqueza de la lengua española depende en gran parte de la influencia de las culturas con las que ha tenido contacto. La lectura de actores mexicanos refuerza en el estudiante la identidad nacional, señaló, y a través de ella será testigo de diversos acontecimientos históricos. Situación similar se dará con la lectura de otros tipos de autores.

El acto de escuchar es una habilidad que debe crearse en el alumno, para ello es importante que el profesor les solicite escuchar programas culturales como los de radio UNAM. Resaltó el hecho de enseñar aspectos culturales por diversos medios, como lo es el texto icónico verbal o los textos argumentativos.

La siguiente ponencia se dio bajo la autoría de la profesora Guadalupe Garnica Miranda, “La educación básica un problema medular”. Aludió a la importancia de que

los alumnos cuenten con una adecuada formación en su educación básica, pues las deficiencias en ésta complican el aprendizaje en educación media superior. El profesor debe aprender, innovar e inculcar valores en todo momento y espacio.

La sesión matutina cerró con la conferencia magistral de la Dra. Elsa Guerrero Salinas, “Uso de las TIC en los programas de estudio”. En su disertación, Guerrero Salinas destacó la importancia de las prácticas educativas transformadoras como producto de un diagnóstico del uso de las tecnologías. Hizo referencia a la multimodalidad, esto es, a los recursos utilizados para comunicar una idea. De acuerdo a Günther Crest, el aprendizaje promovido por los videojuegos alcanza un sentido de competencia y destrezas que generan un aprendizaje por logros.

Por la tarde, el Arq. Ramón Mateos Cruz describió el proceso de revisión y actualización del programa de estudios del Taller de Diseño Ambiental I y II. En su conferencia comentó que el proceso tuvo los ejes guía aportados por la autoridad central: situar al alumno en el centro de las decisiones y acciones, junto con la concepción del profesor como guía y facilitador de los aprendizajes. Destacó la revisión y consideración de aspectos importantes presentes en los programas anteriores de la materia. Subrayó “la orientación que desde un principio se le dio a la materia ya que se percibe en un alto grado una preocupación por la acción del hombre al ambiente y la propuesta de orientar hacia una búsqueda de soluciones para detener el desequilibrio originado por un desarrollo tecnológico e industrial.” La

sustentabilidad, mencionó, es un concepto básico en la formación del alumno. Esbozó el contenido de cada uno de los apartados que integran el programa de estudios de la materia en cuestión. También listó los principales cambios sugeridos por la Comisión al programa.

A continuación, se escucharon las reflexiones que sobre el ensayo pronunciaron, por una parte, el profesor Miguel Ángel Pulido Martínez y, por la otra, la profesora María Alejandra Gasca Fernández.

El primero presentó la ponencia “El ensayo, ese tema infinito”, en donde hizo un breve recorrido etimológico e histórico del ensayo. En su lectura, da cuenta de los rasgos que distinguen a un ensayo literario y un ensayo académico, además de establecer algunas líneas generales para su elaboración.

Posteriormente, la profesora Gasca expuso “La argumentación y el pensamiento crítico en el ensayo escolar”. En su ponencia ofreció una visión de la estructura de un ensayo a partir del planteamiento de Perelman, Toulmin y Van Eemeren. Propuso un esquema a partir de cual se puede guiar al alumno en la elaboración de un ensayo escolar y los pasos a considerar en su producción.

El tercer día del Encuentro principió con la conferencia magistral del maestro Ernesto García Palacios quien llevó a cabo una revisión retrospectiva del CCH. En ella aludió al proceso de construcción intelectual gestado en las reflexiones del Dr. Pablo González Casanova que derivó en la creación del Colegio de Ciencias y

Humanidades. Refirió algunas de las circunstancias académicas y políticas presentes en los primeros años del Colegio. Su exposición ofreció un rico panorama histórico y socioeducativo que permite comprender parte de lo que hoy es nuestro subsistema de bachillerato universitario.

La primera ponencia la presentó la profesora Virginia Frago Ruiz, cuyo título fue “Prácticas Innovadoras en los Programas del TLRIID”. En ella precisó aspectos y reflexiones asociados al contexto de la UNAM y del currículum del Colegio para avanzar hacia la construcción de prácticas innovadoras en el ejercicio de la docencia en el TLRIID. En su trabajo propuso revisar y analizar los ejes disciplinarios, didácticos y psicopedagógicos para lograr construir los programas operativos, las guías para el profesor e incluso los exámenes extraordinarios. Reconocer los sustentos y paradigmas en la forma y el contenido de los programas indicativos del TLRIID. Explicar la importancia de conocer el perfil de los alumnos en el grupo escolar para diseñar o adecuar estrategias didácticas, así como promover actos de formación para la comprensión de las propuestas teóricas que subyacen en el marco teórico conceptual de los ejes del TLRIID. A partir de los vacíos que se detectan en los programas indicativos ubicar áreas de oportunidad para promover aprendizajes imprescindibles de curso posteriores al bachillerato.

“Formación de los alumnos y el Modelo Educativo. Propuesta para organizar los contenidos temáticos del TLRIID I y II” es el título de la ponencia presentados por la profesora María del Carmen Hernández

García. La docente señaló que en los programas de estudio se observa exceso de contenidos temáticos para abordarlos en un solo semestre, además de la gran diversidad de textos propuestos a trabajar con los alumnos, como el literario, periodístico, de divulgación científica y el artículo académico, por mencionar algunos. Cada uno de estos tipos de texto tiene especificidades en cuanto a su didáctica, forma de leer y de producirse. Combinarlos en un solo semestre torna denso el trabajo y provoca la desorientación de alumnos y profesores.



Por ello, la profesora propuso que en el primer semestre se abarquen sólo textos literarios (autobiografía literaria, cuento, novela y poema lírico), mientras que en el segundo se trabajen los textos periodísticos (nota informativa y artículo de opinión), artículo científico y artículo académico. Esta organización dará la oportunidad de realizar investigaciones en cada semestre y

los adolescentes tendrán la oportunidad de participar, desde su ingreso al CCH, en el programa institucional “Jóvenes hacia la Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades”.



La siguiente presentación estuvo a cargo de la profesora María Edith Talavera Córdova con “Leamos poesía. Dos estrategias didácticas”. El escrito gira en torno a la presentación de dos estrategias, una de ellas con la intención de llenar un hueco del TLRIID II, Unidad 2. Propuso un material específico con el fin de vitalizar las palabras, usarlas para elaborar poesía; esculpirlas, modelarlas; lograr que el alumno advierta su valor emotivo y perceptivo. De esta manera se pretende subrayar la necesidad de sensibilizar a quienes se inician en la lectura de textos poéticos. Asunto que por ningún lado se

advierte su presencia en el programa de estudios señalado.

El turno siguiente fue para la profesora Guillermina Basurto Estrada quien abordó dos tópicos, el primero fue “Los valores en los Millenials” y el segundo “La lectura, su importancia”. Sobre el primer asunto listó algunas características de esta generación nacida con el siglo XXI. A partir de la diferenciación de generaciones precedentes, destacó que los Millenials son una generación tecnológica que vive el aquí y ahora, porque los cambios tan críticos que se han dado en el mundo y en México no les da seguridad ni certeza en el futuro. La educación, actualmente, no les garantiza un buen empleo o nivel de vida. Es por ello que pueden ser presa fácil del consumismo, la falta de valores, la depresión, adicciones y hasta caer en el narcotráfico, como un medio fácil de tener dinero, poder y superficialidades. Son vulnerables ante los riesgos de la vida. Frente a ello propone fomentar valores sociales, establecer límites y estructuras.

En cuanto el segundo tema, mencionó que, como parte del nuevo plan de estudios, es importante fomentar el gusto por la lectura y la cultura. Esbozó pequeñas estrategias y concluyó subrayando que los alumnos se deben de enamorar de la lectura, que no sólo utilicen la tecnología sino conozcan el placer de tener un libro en las manos.

El ciclo de ponencias de los profesores del Área de Talleres de Comunicación y Lenguaje del plantel Oriente se cerró con el trabajo “Los contenidos actitudinales en los programas del TLRIID”, de las profesoras Brisas Romero Martínez y Martha Leticia Hernández Valencia. Las autoras

mencionaron que el principio filosófico del Colegio aprender a ser expresa el objetivo de la formación de los alumnos en valores éticos, cívicos y humanos, yendo más allá de los contenidos; es tal su relevancia que en los recién aprobados programas de estudio se hacen explícitos. A los tipos de actitudes que se identifican en el escenario escolar, propusieron incluir la de actitudes medioambientales, definiéndola como aquella cuyo objeto es la relación con el medio ambiente.

A través de una revisión al programa del TLRIID I, las profesoras reflexionaron sobre los pros y contras que existen en la consideración de las actitudes señaladas en el programa de estudios correspondiente, comentaron que, aunque se enuncia que el abordaje de contenidos actitudinales es un

proceso, parece un añadido, un contenido aparte, pues varios de esos valores y actitudes no corresponden a la realidad que se vive en el CCH. Sugirieron el abordaje de actitudes y valores desde problemáticas reales y cotidianas, contemplando: valoración y cuidado de las instalaciones, reconocimiento y respeto hacia los compañeros, valoración del esfuerzo, del cumplimiento y de la honestidad, entre otros. Coinciden con Jorge Eduardo Noro cuando éste afirma que no hay educación sin formación en contenidos actitudinales.

El Encuentro de Profesores del Área de Talleres del Lenguaje y Comunicación culminó con la lectura de la presente Relatoría y la precisión de propuestas. El Director del plantel, Lic. Víctor Efraín Peralta Terrazas, clausuró el evento.



## CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Las ideas y propuestas más relevantes expuestas en las ponencias y en las intervenciones orales de los asistentes al XVIII Encuentro de profesores se compendian en las siguientes líneas.

- ❖ Los profesores debemos insertar las TIC de fácil acceso y usarlas poco a poco como herramienta didáctica o apoyo en la elaboración de estrategias didácticas, en la planeación de las actividades que ayuden a alcanzar aprendizajes significativos, orientando a los alumnos acerca de cuáles utilizar, que sean coherentes al tipo de contenidos como a las necesidades académicas, que desarrollen los objetivos.
- ❖ Generar nuevas propuestas pedagógicas que se encuentren al alcance de los grupos donde trabajamos, quizá la apuesta más importante sea implementar actividades con ayuda de algunos medios electrónicos, compartiendo de modo dinámico actividades, conocimientos y experiencias.
- ❖ Debemos explorar los medios para nosotros y nuestro desarrollo tecnológico, motivado por algún factor personal y después aplicarlo como auxiliar en los procesos de aprendizaje del alumnado.
- ❖ Para concretar los aprendizajes del nuevo programa de estudios del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación es vital la recuperación de conocimientos previos.

- ❖ La evaluación diagnóstica la podemos complementar identificando las inteligencias múltiples que poseen nuestros alumnos para demostrar lo que saben o pueden hacer en torno a una temática. De esta forma, partiremos de sus capacidades aprovechando sus fortalezas y dándole la oportunidad de potenciar otras inteligencias.
- ❖ Se propone el uso de un instrumento titulado Inteligentómetro (v. anexo de la ponencia), el cual facilita la identificación de la o las inteligencias más desarrolladas por nuestros alumnos y aquellas que podamos fomentar.



- ❖ Los programas actuales del TLRIID deben tomar –como originalmente se hacía– como punto fundamental la lectura de los cuatro géneros literarios, cuento, novela, teatro y poesía; con lo cual los estudiantes ampliarán notoriamente su vocabulario y, tendrán

un modelo de redacción impecable que les permitirá a largo plazo expresarse correctamente tanto en la lengua oral como en la escrita.

- ❖ Empezar a leer textos sencillos tanto en su forma como en su contenido, y que logren atrapar al joven estudiante y que poco a poco lo lleven a adquirir el gusto por la lectura. Que el alumno comience a escribir sinopsis, resúmenes y paráfrasis de lo leído y que, a la vez, realice comentarios, así como, pequeñas investigaciones sobre el autor y el contexto de producción.
- ❖ Es necesario que se estudien los textos literarios desde la primera unidad del TLRIID.
- ❖ Los profesores debemos inducir a los alumnos a que escuchen estaciones de radio como Radio Educación y Radio Universidad.
- ❖ Se propone un modelo para concebir la estructura del ensayo en su dimensión retórica con los siguientes elementos: exordio, exposición-narración; argumentación y epílogo.
- ❖ En la elaboración de un ensayo escolar se requiere: determinar un tema; determinar un punto de vista a defender; hacer lecturas previas, aplicar estrategias de búsqueda de información, seleccionar y organizar la información; elaborar operaciones textuales de resumen, paráfrasis, citas textuales; estructurar la parte expositiva del ensayo (información, hechos, datos, investigaciones, etc.); estructurar la parte argumentativa del ensayo (dar razones con pruebas (objetivas y subjetivas) -argumentos-; CA y

refutación); considerar las otras voces (polifonía) y distinguirla de la nuestra, usar pie de página (o APA); elaborar conclusiones e introducción; hacer distintos borradores y las correcciones necesarias.

- ❖ La literacidad es una manera de pensar, sentir y actuar.
- ❖ Se requiere abandonar nuestros estados de confort y avanzar hacia: revisar y analizar los ejes disciplinares, didácticos y psicopedagógicos para lograr construir nuestros programas operativos, nuestras guías para el profesor e incluso los exámenes extraordinarios; reconocer el cambio de paradigmas en la forma y en el contenido de los programas del TLRIID; conocer el perfil de alumnos en el grupo escolar para diseñar o adecuar estrategias didácticas; promover actos de formación de profesores (Seminarios, cursos, mesas redondas, ciclos de conferencias) para la comprensión de las propuestas teóricas que subyacen en el marco teórico-conceptual de los ejes de los programas de estudio; avanzar en la construcción de estrategias y prácticas docentes integrales para lograr el desarrollo de las competencias comunicativas y textuales.
- ❖ En el primer semestre sería conveniente abarcar únicamente los textos literarios (autobiografía, cuento, novela y poema lírico) en tanto que para el segundo semestre quedaría por trabajar lo concerniente al texto periodístico, así como el Artículo de divulgación científica y el artículo académico.

Reorganizados así los bloques permitirán que se lean más textos y quizá llegue a profundizarse en ellos.

- ❖ Se considera pertinente y necesario agregar una cuarta categoría las *actitudes medioambientales*,
- ❖ Abordar actitudes y valores con el estudiantado desde problemáticas reales y cotidianas. De tal forma que se atendería: valoración y cuidado de las instalaciones, reconocimiento y respeto hacia los compañeros, reconocimiento del valor del sujeto que enseña, valoración del esfuerzo, del cumplimiento y de la honestidad.
- ❖ Exhortar a todos los miembros del Área a que se integren activamente a actividades académicas como lo es el presente Encuentro.
- ❖ Diseñar un curso que nos “encierre” en relación a los conceptos básicos que están presentes en los actuales programas de estudios y, al mismo tiempo, actualice a los docentes de reciente ingreso.
- ❖ Solicitar la reducción de alumnos en los grupos del TLRIID, con el fin de lograr los propósitos de la materia. Resulta imposible dar la atención personalizada que requiere el estudiante cuando el docente se enfrenta a 50 o más alumnos.
- ❖ La investigación debe incorporarse desde el primer semestre, favorecer la

comunicación entre los miembros del Área y el trabajo entre todos los miembros del Área.

- ❖ Recuperar la identidad del Área y el Colegio en la vida cotidiana. Saber quiénes somos y de qué manera nos podemos apoyar, esto en virtud de la separación e individualismo que se está dando a causa de procesos administrativos de permanencia laboral como la lista jerarquizada.
- ❖ Formar equipos de trabajo en torno a proyectos académicos que no necesariamente deben ser de profesores de carrera, pueden ser grupos de profesores de asignatura. Recuperar las semanas académicas que permitían el intercambio de ideas e información para la preparación del curso correspondiente. Lo importante es compartir no competir.
- ❖ Que los profesores Miguel Ángel Pulido y Alejandra Gasca se coordinen para impartir un curso sobre ensayo, debido a lo relevante que plantearon en sus respectivas ponencias.
- ❖ Los actos de formación de profesores deben de diversificarse, no sólo debe de centrarse en cursos, están, por ejemplo, charlas de café; explotar los recursos humanos propios. Hacer uso de los profesores que se han formado al amparo del propio Colegio.



# INSTANTES





Dr. Enrique Graue Wiechers  
*Rector*

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas  
*Secretario General*



Dr. Jesús Salinas Herrera  
*Director*

Ing. Miguel Ángel Rodríguez Chávez  
*Secretario General*



Lic. Víctor Efraín Peralta Terrazas  
*Director*

Ing. Quím. Tomás Nepomuceno Serrano  
*Secretario General*

Mtra. Gloria Caporal Campos  
*Secretaria Académica*

Lic. Mario Guillermo Estrada Hernández  
*Secretario Administrativo*

Biól. Patricia Armida Gómez Sánchez  
*Secretaria Docente*



Comisión Organizadora

Profa. Patricia Elizabeth López Ocampo  
*Jefa de Sección Talleres*

Prof. Alejandro Ramírez Páez  
*Jefe de Área Turno Matutino*

Prof. Octavio César Macías Robles  
*Jefe de Área Turno Vespertino*

Profa. Virginia Fragoso Ruiz

Profa. María Alejandra Gasca Fernández

Prof. Gustavo Adolfo Ibarra Mercado

Profa. Agustina Mendoza Martínez

Fotografía

Prof. Miguel Ángel Pulido Martínez