

**TESIS CON  
FALLA DE OR.GEN**



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES  
ACATLAN**

**PRINCIPALES DIFERENCIAS Y  
CONTRADICCIONES DE LOS PROGRAMAS DE  
REDACCION I Y II DEL PLANTEL  
AZCAPOTZALCO CON RESPECTO AL PLAN  
DE ESTUDIOS DEL COLEGIO DE CIENCIAS  
Y HUMANIDADES.**

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE

**LICENCIADO EN PEDAGOGIA**

**P R E S E N T A :**

**ALEJANDRO BARRERA RETANA**



Acatlán, Estado de México

Enero de 1993



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## INDICE

Introducción.....	7
I.- La teoría curricular y la elaboración de programas....	11
1.1.- Los precursores: Tyler y Taba.....	11
1.2.- La tecnología educativa.....	16
1.2.1.- La tecnología educativa en México.....	17
1.2.2.- Elaboración de programas.....	19
1.3.- Propuestas alternativas.....	42
notas.....	55
II.- El Colegio de Ciencias y Humanidades.....	58
2.1.- El proyecto CCH.....	58
2.2.- El proyecto Nueva Universidad.....	68
2.3.- El plan de estudios.....	73
2.4.- Limitaciones del modelo.....	83
notas.....	105
III.- Los programas de redacción.....	109
3.1.- Descripción de sus elementos.....	110
3.1.1.- Los contenidos.....	115
3.1.2.- Las unidades.....	117
3.1.3.- Objetivos generales.....	120
3.1.4.- Objetivos específicos.....	122
3.1.5.- Presentación y sugerencias.....	125
3.1.6.- Bibliografía.....	126
3.2.- Análisis de los objetivos.....	127
3.2.1.- Objetivos generales.....	127
3.2.2.- Objetivos específicos.....	130

3.3.- Concepción de la enseñanza de la redacción.....	137
3.4.- Concepción curricular que los sustenta.....	146
notas.....	155
IV.- Los programas y el plan de estudios.....	156
4.1.- Divergencias en torno a los contenidos.....	156
4.2.- Diferencias en las concepciones de aprendizaje y prácticas educativas.....	165
4.3.- Propuestas de trabajo.....	170
4.4.- Programas de redacción I y II.....	182
notas.....	204
V.- Conclusiones.....	205
Bibliografía.....	212
Anexos.....	216

## INTRODUCCION

La redacción y su enseñanza son problemas a los que me enfrenté sin ninguna preparación específica y movido por circunstancias personales. Ahora, seis años después, sigo considerando reducido mi conocimiento sobre la materia y todavía no contesto muchas de las preguntas que en un inicio me formulé.

El presente trabajo constituye una reflexión indirecta y parcial sobre esta experiencia y un intento por responder qué es la redacción, qué elementos involucra y cómo diseñar su proceso de enseñanza-aprendizaje, desde qué perspectiva.

Sin embargo, contestar estas preguntas en forma amplia y directa resulta un proyecto demasiado ambicioso, por lo que esta tesis se limita a establecer la concepción de la redacción y la forma en que se propone su enseñanza-aprendizaje en el plan de estudios del Colegio y en los programas de redacción, y plantea sus relaciones y contradicciones.

Por ello, el primer capítulo proporciona los elementos teóricos pertinentes, así como las variables y categorías, para analizar los programas. Pero en la medida en que no existe una sola concepción sobre este punto, elegimos las corrientes más representativas en la elaboración de programas. Su desarrollo no es en modo alguno exhaustivo y se citan únicamente aquellos conceptos que se consideran indispensables, con la finalidad de no acrecentar el tamaño de ese apartado.

Después de incluir los conceptos o herramientas necesarias para el análisis de los programas, el segundo capítulo describe los elementos más importantes y las principales características

del proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades y la Nueva Universidad, y se ocupa también del plan de estudios del ciclo de bachillerato. En los tres casos la descripción pone de manifiesto que la pretensión no era sólo transformar cuantitativamente a la universidad sino, además, construir una propuesta pedagógica apropiada para estas nuevas condiciones.

A partir de la descripción anterior, iniciamos, en este mismo segundo capítulo, el trabajo propiamente analítico para conformar una visión más precisa del plan de estudios, de los elementos que lo conforman, de las relaciones que éstos guardan entre sí, de los supuestos que lo sostienen y de las limitaciones y contradicciones que subyacen en él.

Comenzamos con el análisis de este elemento porque reconocemos que su especial importancia radica en ser una estructura general que guía y determina a los otros elementos, en nuestro caso los programas de redacción. De esta forma, contar desde el principio con una imagen precisa de esta estructura significa avanzar más firme y fuertemente en el resto de los elementos.

En el tercer capítulo repetimos la lógica anterior. Primeramente describimos a los programas, elementos que los componen, estructura, características, etc. Y después de ello procedemos a analizarlos internamente. El análisis de los programas lo realizamos desde dos perspectivas: la línea curricular y la concepción de la redacción.

Para el análisis curricular utilizamos los conceptos del primer capítulo y establecemos bajo que corriente están elaborados los programas y que ventajas o inconvenientes resultan de

ello.

En un segundo momento revisamos cuál es la concepción de redacción que implícita o explícitamente manejan, con qué grado de precisión y coherencia la sostienen.

Posteriormente cruzamos ambos análisis para verificar la forma en que la corriente curricular en que se funda la estructura del programa incide en la concepción de redacción que contemplan.

Recapitulando, el procedimiento consiste en establecer los elementos de análisis, describir al objeto de estudio y después analizarlo. Se realizó por separado el análisis del plan de estudios y el de los programas después.

Finalmente, el cuarto capítulo se ocupa de contrastar los análisis que se han efectuado por separado para determinar la relación que existe entre el plan y los programas, así como sus contradicciones y diferencias.

Tanto en el tercer capítulo como en el cuarto los datos son organizados y analizados en cuadros de doble entrada. En el tercero se utilizan cuadros para especificar los elementos que contienen y comparar los diferentes programas; en el cuarto capítulo se utilizan para contrastar los resultados provenientes del segundo capítulo (análisis del plan) y el tercer capítulo (análisis de los programas).

La parte final del cuarto capítulo maneja, esquemáticamente, dos propuestas sobre la redacción y su enseñanza que tienen como propósito ofrecer perspectivas diferentes a las que se encuentran en los programas. Ambas propuestas enfatizan su carác-

ter práctico pero no subestiman la complejidad de la redacción ni se presentan desprovistos de una fundamentación teórica.

Finalmente, las conclusiones estiman la relación entre el plan y los programas, sus diferencias, etc. Demuestran que los aciertos de los programas provienen del plan, pero también los errores, por lo menos parcialmente.



## CAPITULO I

## LA TEORIA CURRICULAR Y LA ELABORACION DE PROGRAMAS.

## 1.1.- Los precursores: Tyler y Taba.

La formalización del discurso curricular se inicia en los Estados Unidos a partir de los trabajos de Ralph Tyler e Hilda Taba. Los escritos de Tyler salen a la luz después de la Segunda Guerra Mundial aunque su origen se remonta a las discusiones que los educadores norteamericanos realizaron en la década de los treinta<sup>1</sup>. Taba, por su parte, le sucede y continúa a Tyler tanto en el tiempo como en los planteamientos que ofrece sobre el problema curricular.

Ambos autores coinciden en la búsqueda de elementos referenciales que les permitan sustentar sólidamente los objetivos y fines de la educación. Dicha búsqueda inaugura, en esta primera etapa del desarrollo curricular, una rica discusión sobre qué elementos debe retomar la educación, de cuáles debe nutrirse y qué propósitos ha de cumplir. Los dos, por tanto, proponen que el primer paso para elaborar un plan de estudios o un programa sea realizar una amplia consulta a la sociedad.

Tyler en este punto nos habla de analizar y estudiar a

los especialistas, la sociedad y los estudiantes, se trata de identificar los requerimientos y necesidades de cada uno de ellos para conformar una primera versión de los objetivos de aprendizaje. Después de esto, el siguiente paso consiste en armonizar la información recabada. Para ello, este autor insiste en la necesidad de utilizar dos filtros que transformen en un todo coherente dicha información y que permitan utilizarla para confeccionar objetivos de aprendizaje. Los filtros a que se refiere Tyler son la filosofía y la psicología.

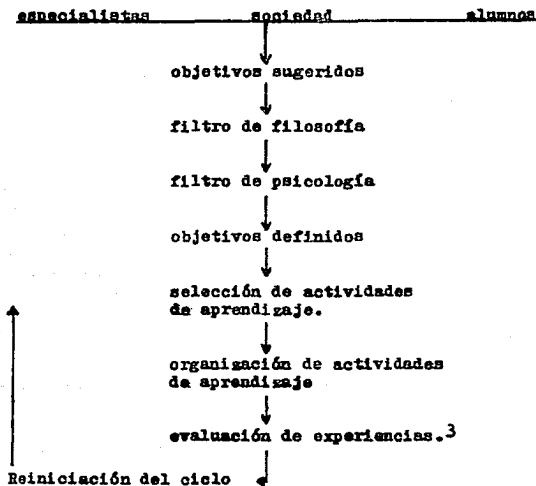
Por otra parte, a Hilda Taba también le interesa construir los componentes referenciales de los planes y programas. Su versión consiste en realizar un análisis de la sociedad y la cultura que permita sustentar los objetivos de la educación. Concretamente, propone iniciar con un diagnóstico de necesidades que le indique a la educación cuáles son las prioridades que debe cumplir.

Hasta este punto si bien ambos autores coinciden en sus preocupaciones y de alguna manera en las respuestas, es Taba quien contribuye con una aportación importante. Es la primera que habla de "...la necesidad de elaborar los programas escolares con base en una teoría curricular."<sup>2</sup>

Dicha teoría, al igual que los objetivos de aprendizaje, debe elaborarse en función del análisis que se haga de la sociedad y la cultura.

La propuesta de Tyler, después de las fuentes y los filtros, continúa con la selección y organización de actividades de aprendizaje y concluye con la evaluación.

Díaz Barriga esquematiza el modelo tyleriano de la siguiente manera:



Vale la pena señalar que los elementos referidos a las actividades de aprendizaje Tyler las concibe en función del alumno y no los reduce a un problema de instrucción, cosa que ocurrirá posteriormente con la tecnología educativa.

Respecto a Hilda Taba su modelo contiene siete pasos:

"...diagnóstico de necesidades, formulación de objetivos, selección del contenido, organización del contenido, selección de actividades de aprendizaje y determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras de hacerlo."<sup>4</sup>

Nuevamente, se observa en el modelo de esta autora una línea de continuidad con su antecesor-pero también de incorporación de avances significativos. Si nos detenemos en su modelo vemos que dos pasos se refieren a los contenidos. Hilda Taba inicia la discusión sobre qué contenidos incorporar y cómo hacerlo. Pero va más allá: plantea la necesidad de discutir epistemológicamente, de analizar la estructura interna de una disciplina, de esclarecer las "nociones básicas" de un curso.<sup>5</sup>

En resumen, el acierto de los precursores de la formalización de la teoría curricular reside en abrir los horizontes de su expansión en el momento mismo de su surgimiento, en reconocer la articulación de lo social y lo educativo, en descubrir sus nexos e interdependencia, en interpelar a la sociedad para fundamentar a la práctica educativa. Sin embargo, sus alcances se encuentran limitados por la concepción que de lo social y lo educativo subyace en sus propuestas.

Movidos por el afán de mejorar la eficiencia del sistema educativo nunca se detuvieron a analizar a la sociedad que le servía de referencia. Por el contrario, la aceptaron pasivamente y se dedicaron a construirle una escuela que la idealizará y le sirviera lo más fielmente posible.

Los modelos de los dos se limitan a encontrar los intereses, aspiraciones, normas de conducta de la sociedad, se contentan con recabar la información, analizarla e integrarla para poder elaborar objetivos de aprendizaje acordes con dicha sociedad.

Nunca cuestionan al capitalismo ni los valores, conductas, aspiraciones y demandas que promueve, los retoman pasivamente para que la escuela los reproduzca también pasivamente:

De dónde provienen, en dónde se originan, cómo se definen esas normas y valores sociales no es una preocupación para Tyler, puesto que hay en su concepción una idea de modelo social establecido, en el que los posibles desequilibrios provocados por problemas de carácter económico y social pueden ser superados si se logra que las acciones sociales sean orientadas racionalmente, a fin de que cada sujeto pueda desempeñar el rol que la sociedad le ha asignado.<sup>6</sup>

En su visión de lo social, de matriz netamente funcionalista, se aprecia una realidad uniforme, coherente y racional. Sólo en esa medida Tyler puede interpelar a diversos sectores y obtener "pedazos" que después puede unir sin tropiezo ni conflicto. Ausente de este análisis se encuentra la normatividad social que preexiste al sujeto y los intereses sociales que lo determinan, no existe oposición o contradicción, tanto los sujetos interpelados como los que formulan los objetivos y el currículum de la institución aparecen situados en un punto neutral y aséptico, los juicios de valor y las preferencias personales son neutralizados.

## 1.2.- La Tecnología Educativa.

La tecnología educativa como explicación sobre el hecho educativo surge en los Estados Unidos alrededor de la década del 60, íntimamente relacionada con el desarrollo económico y la situación política y social imperantes. Los mismos elementos psicológicos, filosóficos y sociológico-empresariales que soportan a esta propuesta educativa permiten suponer una fuerte filiación con un pensamiento norteamericano profundamente comprometido con la problemática social:

...el discurso teórico de dicha teoría se encuentra vinculado con los supuestos epistemológicos de la psicología conductista, que va de Watson a Skinner, con los supuestos filosóficos derivados del pragmatismo (Dewey) y con el desarrollo de una sociología empresarial fincada en la eficiencia y la productividad(Taylor).<sup>7</sup>

Otro elemento más que confirma la determinación socio-política del discurso educativo norteamericano es precisamente el tiempo en que surge. Esto es, para la década en que emerge la tecnología educativa el impresionante desarrollo del capitalismo desborda los estrechos marcos del aparato productivo y exige la racionalización del conjunto de la sociedad:

En esta sociedad, el aparato productivo tiende a hacerse totalitario en el grado en que determina, no sólo las ocupaciones, aptitudes y actitudes socialmente necesarias, sino también las necesidades y aspiraciones individuales. De este modo borra la oposición entre la existencia privada y pública, entre las necesidades individuales y sociales.<sup>8</sup>

El objetivo es controlar lo más directamente posible la formación de los sujetos, encauzar todas las prácticas socia-

les y "...todas las actividades de la formación de los sujetos hacia las necesidades del aparato productivo."<sup>9</sup>

### 1.2.1.- La Tecnología Educativa en México.

Aun cuando estamos hablando de un modelo educativo debemos aclarar que los móviles que impulsaron a los Estados Unidos a exportarlo son de orden político. Y complementariamente los motivos para su excelente aceptación en nuestro país son también de naturaleza política.

La tecnología educativa pretende ser una respuesta a la crisis educativa a nivel mundial, por un lado, y por el otro, introduce un proyecto ideológico-cultural basado en los principios y supuestos de la sociedad norteamericana, en el american way of life cuyo objetivo es recuperar los espacios perdidos, convencer a los países subdesarrollados de las virtudes de la sociedad occidental; "...forma parte de los planes estratégicos de los EUA por consolidar sus espacios de hegemonía a nivel ideológico..."<sup>10</sup>

Las circunstancias que favorecen la penetración de la propuesta pedagógica norteamericana en nuestro país se enmarcan dentro de las políticas de modernización de la Universidad Mexicana.

Como resultado del movimiento estudiantil del 68, el estado mexicano se vio obligado a realizar una serie de concesiones políticas y sociales para evitar una mayor erosión política. Dentro de éstas se encuentra la incorporación de grandes o

aplicos estratos marginados del sistema educativo medio superior y superior. El estado mexicano decide afrontar la expansión del sistema educativo mexicano a partir de la pedagogía norteamericana por varias razones:

-- ya no se deseaban instituciones de educación problemáticas, contaminadas de ideologías subversivas, demasiado politizadas, pero tampoco se quería intervenir, por el clima político imperante, de manera directa o autoritaria. En ese sentido la tecnología educativa presenta las siguientes ventajas:

a) un discurso basado en la técnica, la ciencia, la razón y la neutralidad, que promueve una concepción educativa divorciada de los mezquinos intereses políticos y persigue un clima de conciliación y progreso:

La meta que se pretende a través del empleo de este conjunto de propuestas, justificadas en un orden técnico racional, es llegar a un control tal de la institución educativa que ésta sea libre de conflictos de orden político.<sup>11</sup>

b) contiene la promesa implícita de adecuar la preparación escolar a las necesidades de la sociedad o, mejor dicho, del aparato productivo:

...este discurso presenta su intrínseca promesa de adecuar la preparación escolar de un individuo a los reclamos urgentes de la sociedad ( en realidad a los del aparato productivo y por tanto el beneficio directo recae en quienes ostentan el capital).<sup>12</sup>

Así pues, la combinación de los propósitos político-ideológicos de los Estados Unidos y del estado mexicano, junto con



la promoción y aval de los organismos internacionales como la UNESCO, etc., crearon un clima de confianza y aceptación para la nueva tecnología en educación. Se le concibió como lo más avanzado, moderno, científico, objetivo, como lo más idóneo para sustituir a los tradicionales y obsoletos modelos educativos de nuestro país. Gozó, en esta primera etapa, de una aceptación total, generalizada y alentó las esperanzas de renovar, de arriba a abajo, la estructura educativa y cultural de nuestro país. Desde este primer momento la propuesta pedagógica se centraba en elementos de orden técnico-prescriptivo: formular objetivos, determinar estrategias de instrucción y procedimientos para la construcción de un test objetivo. Curricularmente se inician las formulaciones que desembocarán en las nociones de detección de necesidades, determinación de perfiles, etc., etc.,

Como ya lo habíamos mencionado el supuesto fundamental que subyace en esta propuesta es el que considera que el hecho educativo es, esencialmente, un problema técnico, un problema que puede resolverse acudiendo a diversas técnicas.

#### 1.2.2.- Elaboración de programas.

Un programa es un instrumento estructurado a partir de un conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje que pretende conducir al estudiante a alcanzar una serie de objetivos previamente determinados. Por ello, el programa contiene en primer término los objetivos de aprendizaje que se desean alcanzar, así como la secuencia en que deberán irse logrando. Des--

pués de los objetivos se señalan las actividades pedagógicas, los métodos de enseñanza, los recursos y las formas de evaluación.

Así concebido, un programa permite especificar el conocimiento que ha de aprenderse y el orden en que se aborda, orienta la enseñanza con objetivos semejantes para todos los alumnos, facilita la evaluación al fijar previamente los puntos que deberán alcanzarse y, por último, otorga mayor autonomía al alumno e independencia frente al maestro porque el programa es una verdadera guía que le da una visión de conjunto de todo el curso y le permite organizarse de acuerdo a sus necesidades y recursos.

Glazman e Ibarrola<sup>13</sup> aconsejaban a principios de la década de los 70s elaborar un programa a partir de los siguientes elementos:

- a) Datos generales.
- b) Introducción.
- c) Objetivos.
- d) Contenidos.
- e) Actividades.
- f) Evaluación.<sup>14</sup>

- a) Datos generales.

Son los datos que nos permiten identificar el programa y ubicarlo dentro del contexto académico del que forma parte.

- b) Introducción.

En este punto se explican las características del curso y

la relación de esta materia con las asignaturas anteriores y posteriores.

c) **Objetivos.**

Los objetivos tienen como función especificar lo que el alumno debe saber o saber hacer al término del curso. Las fuentes para elaborarlos son cinco: la institución, la asignatura, el plan de estudios, los conocimientos previos de los alumnos y los recursos disponibles.

Es recomendable que los objetivos se redacten de acuerdo a las siguientes indicaciones: referirse a la persona que realizará la conducta, especificar el tipo de conducta observable, las condiciones bajo las cuales se realizará, el grado de precisión y el nivel de complejidad.

d) **Contenidos.**

Los contenidos son los temas que se estudian a lo largo del curso. Al conjunto de los temas se le denomina temario. Por tanto, el temario supone una selección de contenido, de aquellos que aparecen como fundamentales, y una secuencia u orden en función de criterios lógicos y psicológicos. Así pues, aparecen primero los temas más fáciles o básicos y después los difíciles o posteriores.

Pero no es suficiente con enunciar los temas en forma tradicional es recomendable especificar el comportamiento que el alumno deberá manifestar con respecto a cada tema.

Una descripción minuciosa del contenido del curso es, todavía, una guía insuficiente para los profesores, pues cada unidad de contenido puede ser objeto de diversos aprendizajes posibles. Por ejemplo, en el siguiente frag-

mento del contenido especificado para un curso, cada unidad o parte puede originar aprendizajes diferentes:

2. Funciones trigonométricas.

2.1. tangente.

2.2. cotangente.

etc.

En relación a la tangente, pongamos por caso, los educandos pueden lograr diversos aprendizajes, como los siguientes:

- \* Definir qué es tangente (en el sentido de poder recordar una definición dada.)
- + Explicar con palabras propias qué es la tangente.
- + Representar en forma de ecuación la definición de tangente.
- etc.<sup>15</sup>

Para realizar adecuadamente lo anterior se aconsejan los siguientes pasos:

- a) Elaborar el temario en forma tradicional.
- b) Añadir los objetivos particulares para especificar el comportamiento que se requiere para cada tema.
- c) Establecer la secuencia del temario a partir de la pregunta "...qué debe saber o saber hacer el alumno para poder alcanzar este tema."<sup>16</sup>
- d) Analizar el temario en un cuadro de doble entrada en el que se coloquen de un lado los comportamientos y del otro los temas.

Llama la atención que esta propuesta de elaboración de programas aun cuando posee elementos propios de la tecnología educativa y principia con la elaboración de objetivos conductuales, exhibe una concepción más global donde se reconoce la

relación de los programas con el plan de estudios, la cultura y la realidad. Casi diez años después las mismas autoras, Glazman e Ibarrola, explican que el grupo de diseño de planes de estudio a pesar de sustentar sus trabajos bajo el enfoque de la sistematización de la enseñanza, como el resto de los grupos de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, contaba con una visión más totalizadora:

...los objetivos de enseñanza-aprendizaje no podían limitarse al enfoque parcial de cada curso sino que debían desprenderse de una definición de la función social de la institución universitaria y de las profesiones. Sólo así se podría hablar de los "nuevos métodos" como instancias transformadoras de la educación universitaria.<sup>17</sup>

Sin embargo, una versión más ortodoxa desde el enfoque de la tecnología educativa lo tenemos en el texto de Elba Carrillo<sup>18</sup>. Aquí elaborar un programa contempla los siguientes pasos:

- A) Describir la población.
- B) Establecer los objetivos.
- C) Seleccionar, analizar y organizar los contenidos.
- D) Elaborar las pruebas.
- E) Redactar el programa.
- F) Validarlo.
- G) Publicarlo.

- A) Describir la población.

Describir una población es anotar las características más relevantes de un conjunto de personas para alcanzar el éxito

de un programa.

Es el tipo de programa el que determina las características a investigar en una población, sin embargo, es importante detectar generalmente las siguientes: nivel de instrucción, nivel lingüístico y valores. En cuanto a los primeros es obvio que el programador necesita saber que nivel de instrucción y manejo de la lengua tiene la población, de lo contrario puede elaborar un programa con un alto nivel de abstracción o emplear un vocabulario muy sofisticado. También son muy importantes los valores porque expresan todo aquello que es socialmente aceptable o inaceptable en una población. El programador no sólo excluirá elementos que se contradigan a la escala de valores de los sujetos en cuestión sino que incluirá todos aquellos que presumiblemente sean aceptados satisfactoriamente.

B) Establecer los objetivos.

Los objetivos, como habíamos mencionado anteriormente, deben redactarse atendiendo a ciertas reglas, entre ellas, referirse al sujeto que realizará la acción y utilizar verbos de significado preciso y objetivo que permitan observar y registrar la conducta deseada. Para esta corriente el aprendizaje implica un cambio de conducta y ésta es definida como toda acción observable y perceptible:

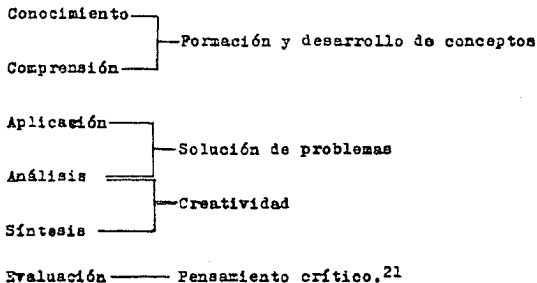
...cualquier mejora en la actividad inteligente del alumno, aun cuando sea interna, debe conducir a modificaciones en su conducta observable para que tenga un valor pedagógico. Por lo demás, sólo se puede evaluar objetivamente lo observable.<sup>19</sup>

Pero no es suficiente con identificar las conductas deseadas

bles es necesario clarificarlas de acuerdo a un orden, a su complejidad, etc. La clasificación más difundida tanto en nuestro país como en el resto de Latinoamérica, y por supuesto los Estados Unidos, es la que desarrolló Benjamín S. Bloom, y que es conocida como taxonomía de Bloom.

Una taxonomía es un tipo de clasificación que responde a ciertas reglas estructurales y además a un orden jerárquico: en este caso, la taxonomía educativa parte de principios educativos, lógicos y psicológicos. En lo referente a la jerarquización, las conductas más complejas implican a las más simples; por ejemplo: para dar un juicio crítico, el alumno tendrá que conocer primero los hechos, después, analizarlos y posteriormente elaborar el juicio.<sup>20</sup>

Esta taxonomía divide la conducta humana en tres áreas: cognoscitiva, afectiva y psicomotora. Pero es en la primera donde se ha avanzado más y se ha puesto la mayor atención. Bloom divide en seis niveles el área cognoscitiva, partiendo de lo más simple hasta lo más complejo:



El primer nivel, conocimiento, comprende todas aquellas conductas en las que se repite de memoria la información que se presenta. Los verbos que se utilizan para manejar objetivos dentro de este dominio son:

enlistar	citar	nombrar
enunciar	definir	
mencionar	describir	

La comprensión, o segundo nivel, se manifiesta a través de aquellas conductas mediante las cuales el alumno expresa con sus palabras la información recibida. Algunos verbos que indican este nivel son:

traducir	transformar	predecir
pronosticar	resumir	deducir

La aplicación es el tercer nivel del conocimiento y consiste en utilizar la información adquirida ante una situación nueva o casi nueva. La diferencia entre este nivel y el anterior es que el alumno no sólo debe conocer la abstracción sino que además debe saber cómo y cuándo usarla:

La diferencia que existe entre comprensión y aplicación es la siguiente: un problema de la clase comprensión requiere que el estudiante conozca bien la abstracción como para usarla correctamente cuando se le pide que lo haga (en este caso, se le proporciona al alumno la abstracción que debe usar). La aplicación, exige algo más.

Si planteamos al alumno un problema nuevo para él, deberá ser capaz de aplicar la abstracción correcta sin necesidad de aclarar cuál es ésta y sin que haya que demostrarle cómo usarla en una situación particular. Diversas investigaciones han demostrado que la comprensión de una abstracción no significa que el individuo sea capaz de aplicarla bien.<sup>22</sup>



Los verbos propios de este dominio son:

usar	resolver	calcular
medir	graficar	seleccionar

Desestructurar, fragmentar, fraccionar un todo, identificando las partes que lo componen y sus relaciones e interconexiones, constituye el siguiente nivel, el análisis. Los verbos que aluden a este tipo de conducta son:

relacionar	inferir
descomponer	analizar

El quinto nivel es la síntesis:

Síntesis es la reunión de los elementos y las partes para formar un todo. Es un proceso que exige la capacidad de trabajar con elementos o partes y combinarlos de tal manera que constituyan un esquema o estructura que antes no estaba presente con claridad.

Esta es la clase dentro del dominio cognoscitivo, que más ampliamente brinda al estudiante la oportunidad de mostrar su capacidad productiva y creativa. Sin embargo, debe subrayarse que no se trata de una conducta completamente libre del estudiante, ya que debe ceñirse a ciertos materiales, respetar marcos teóricos previamente establecidos, utilizar métodos específicos o limitarse a ciertos criterios.<sup>23</sup>

Verbos propios de este nivel son:

construir	diseñar	diagnosticar
planear	proyectar	

Por último, evaluar significa "...emitir juicios sobre el valor de una obra (o aspectos de la misma), usando criterios internos (los de la obra misma) o externos (dados por un profesor, un autor, un método o una técnica)."<sup>24</sup>

Ilustran esta clase de conducta los verbos como:

criticar	evaluar
sustentar	justificar

C) Seleccionar, analizar y organizar los contenidos.

Le Xuan y Chassain, expertos de la UNESCO en enseñanza programada, consideraron que el manejo tradicional de los contenidos no sólo no era el adecuado sino que además carecía de rigor y fundamentación por basarse exclusivamente en la práctica y en el sentido común:

"Es necesario, entonces, adoptar una actitud más razonable y cuestionar la naturaleza de los conceptos, sus vinculaciones y su orden de presentación, es decir, racionalizar la elaboración de la secuencia de la enseñanza a priori..."<sup>25</sup>

Por ello, estos autores elaboraron un método de análisis del comportamiento y análisis de contenido. El método se basa en el paradigma estímulo-respuesta, a partir de él explican cómo aprende un alumno, qué comportamientos despliega para ello, y cómo enseña un maestro, es decir, qué conductas desarrolla para realizar su actividad (análisis de comportamientos), y después de éste se inicia el análisis de contenido el cual contempla tres etapas: inventario de conceptos, árbol genealógico e índice de secuencias.

Análisis de comportamiento.

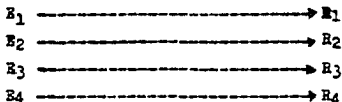
De acuerdo a esta corriente cuando el alumno aprende lo hace a partir de dos conductas: generalizar y discriminar, y a su vez, éstas se basan en los conceptos de estímulo y respuesta.

Un estímulo es todo lo que da lugar a una acción y se representa así: E. En cambio, a toda acción de un objeto, situación o evento se le denomina respuesta, y se representa así: R. A la secuencia estímulo respuesta que se produce en ese orden: primero el estímulo después la respuesta, se le denomina reflejo y se representa así: E---> R. Las secuencias E---> R o reflejos pueden explicar conductas tales como la generalización, discriminación o la cadena...<sup>26</sup>

Generalizar es detectar el elemento común de diferentes objetos, en otras palabras, generalizar es dar una misma respuesta ante diferentes estímulos, ejemplo:



Discriminar es ofrecer respuestas diferentes ante estímulos diferentes. El diagrama de la discriminación sería:



Las cadenas son un conjunto de estímulo-respuesta en donde cada respuesta se convierte en estímulo de la siguiente.

Sin embargo, cuando una cadena está compuesta no sólo por estímulos y respuestas sino además por generalizaciones y discriminaciones, se le denomina cadena compleja. Así pues, para la tecnología educativa los procesos de pensamiento más complejos están compuestos por unidades sencillas que se van sumando e intercalando.

Ahora bien, el maestro, cuando enseña, realiza las siguientes conductas: enseña los conceptos, muestra ejemplos positivos y negativos para permitir la generalización y discriminación y efectúa un control o prueba.

Los comportamientos de alumnos y maestros quedarían de la siguiente manera:

Análisis de comportamientos	
Alumno	Maestro
Generaliza Discrimina Participa activamente	Explica los conceptos Proporciona ejemplos Proporciona contraejemplos Aplica un examen

### Análisis de contenido.

En esta etapa el docente analiza la estructura de la información con la que trabajará, las partes de que se componen, sus relaciones y sus jerarquías. Para lo cual se realizan tres etapas: el inventario o análisis de contenido propiamente dicho, el árbol genealógico, en el que se expresan las jerarquías de los diferentes conceptos, y por último, el índice de secuencias, que establece la organización didáctica del contenido.

El procedimiento que se utiliza es el de preguntarse por lo más complejo hasta llegar a lo sencillo, desde lo desconocido hasta lo conocido.

### Inventario de conceptos.

La elaboración del inventario supone que el docente tiene un objetivo claro y un tema seleccionado y lo que busca es programar la secuencia de los conceptos para cumplir con el objetivo previsto. Teniendo esto en cuenta se divide una hoja en dos columnas, una para los estímulos y otra para las respuestas. Es estímulo es "Todo concepto que sea objeto de definiciones, ejemplos, ilustraciones, etc..."<sup>27</sup>; en la columna de las respuestas se anotan las definiciones, los ejemplos y los contraejemplos de los conceptos correspondientes.

El orden del procedimiento es el siguiente:

- 1.- En la columna de los estímulos se escribe el concepto que se pretende enseñar y se anota el número 1.0.
- 2.- En el lado derecho y con el número 2.0. se anota la definición del concepto.
- 3.- Esta misma definición se anota nuevamente, con el número

2.0. en la columna de la izquierda, pero

a) se identifican los conceptos nuevos que contiene esta definición y que a su vez requieran ser definidos.

b) se establece el orden en que habrán de definirse estos conceptos, a partir del principio de inclusión o, si éste no existiera, arbitrariamente.

4.- Los conceptos a definirse reciben la numeración 2.1., 2.2., 2.3., etc., porque son parte de la definición 2.0.

5.- Las respuestas o definiciones de esos conceptos reciben la numeración 3.0. en adelante. Por ejemplo, la definición del concepto 2.1., recibe la numeración 3.0., el ejemplo el 4.0. y el contraejemplo el 5.0., y así sucesivamente.

6.- Si las nuevas definiciones tienen conceptos desconocidos se procede a definirlos, si no se anota la letra A que significa adquirido.

El siguiente diagrama explica los seis pasos:

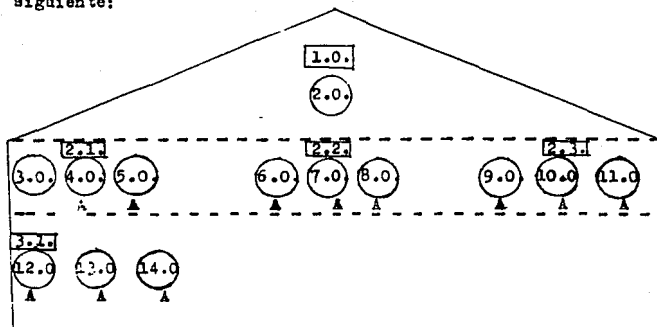
Estímulos	Respuestas
1.0. Concepto	2.0. Definición
2.0. Se repite la respuesta	
De esta definición se retoman los elementos desconocidos, supongamos que son tres.	
2.1. Concepto	3.0. Definición 4.0. Ejemplo 5.0. Contraejemplo
2.2. Concepto	5.0. Definición 7.0. Ejemplo 8.0. Contraejemplo
2.3. Concepto	9.0. Definición 10.0. Ejemplo 11.0. Contraejemplo
3.0. Se repite la respuesta	12.0. Definición 13.0. Ejemplo 14.0. Contraejemplo
3.1. Concepto	
4.0. a 14.0.	A

Arbol genealógico de conceptos.

El árbol se construye con base en la numeración y ramificaciones del inventario anterior, y tienen como función esclarecer la jerarquía de los conceptos y organizar la secuencia de

las unidades de la enseñanza.

Un árbol derivado de nuestro inventario anterior sería el siguiente:



Los rectángulos nos indican los estímulos (conceptos) y los círculos las respuestas, sean éstas definiciones, ejemplos, contraejemplos, etc.

Como se puede observar las líneas punteadas dividen el árbol en tres franjas. En la primera se encuentra el concepto terminal y su definición, en la segunda se encuentran definidos los conceptos de la primera definición, y en la tercera se definen los conceptos del estímulo 3.1.

Índice de secuencias.

El índice de secuencias también consta de dos columnas: la de la izquierda se destina a los conceptos y la derecha a las



proposiciones que los explican.

El propósito de esta última etapa es determinar el orden didáctico de los contenidos, para lo cual se interpreta el árbol genealógico de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. Como resultado de ello aparecen primero los conceptos conocidos o más familiares y el concepto terminal hasta el último.

De acuerdo con lo anterior, el índice de secuencias del ejemplo que estamos manejando quedaría así:

Índice de secuencias	
Conceptos	Proposiciones
3.1.	12.0. 13.0. 14.0.
2.1.	3.0. 4.0. 5.0.
2.2.	6.0. 7.0. 8.0.
2.3.	9.0. 10.0. 11.0.
1.0.	2.0.

Sin embargo, esta regla no siempre se cumple y el programador debe adecuar el orden a sus necesidades y a su experiencia.

#### D) Elaborar las pruebas.

Estimar en qué medida se han logrado los objetivos trazados o hasta dónde se han alcanzado, son problemas que la tecnología educativa resolvió a través de la elaboración de pruebas altamente estructuradas. Una característica muy importante de estas pruebas es su objetividad, es decir, impedir que la subjetividad del evaluador participe en la asignación de los puntajes. Por ello, se elabora un conjunto de reactivos para cada objetivo y se especifica claramente la puntuación para cada respuesta.

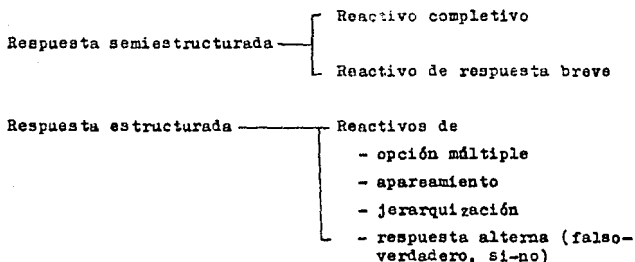
Para elaborar pruebas de este tipo se requieren tres etapas. En la planeación, o primera etapa, se precisa aquello que ha de evaluarse y se seleccionan los objetivos de acuerdo a su complejidad. Es importante aclarar que con este tipo de pruebas sólo pueden evaluarse objetivos de conocimiento, comprensión, aplicación y análisis, los de síntesis y evaluación deben evaluarse con pruebas de ensayo.

Después se elabora un cuadro en el que se relacionan todas las conductas con los contenidos propuestos. Este cuadro ofrece una panorámica a partir de la cual podemos determinar:

- El número total de reactivos.
- La importancia de cada tema y el nivel de complejidad en su manejo.
- El porcentaje de los reactivos de cada tema.

La segunda etapa o preparación de la prueba, consiste en redactar los reactivos. Estos se clasifican en dos grupos: los que piden al estudiante una respuesta breve y los que piden una

respuesta entre dos o más alternativas. En el siguiente cuadro se ilustra lo anterior:



**Ejemplos:**

**De respuesta breve.**

- ¿Cuáles son las características de la buena redacción?

**Completivo.**

- El concepto de signo lingüístico fue acuñado por \_\_\_\_\_

**De opción múltiple.**

- Son palabras, giros o modismos nuevos, introducidos en un idioma.

( ) Neologismos

( ) Barbarismos

( ) Antónimos

( ) Parónimos

## De apareamiento.

Columna 1	Columna 2
Tipo de oraciones	Ejemplos de oraciones
A. Oraciones simples.	( ) El reloj que compré se descompuso.
B. Oraciones coordinadas.	( ) Pedro trabaja mucho.
C. Oraciones subordinadas.	( ) Mi hermano está enfermo pero es muy fuerte.
	( ) Los que estudiaron aprobarán el examen.

## De jerarquización.

- De acuerdo a la taxonomía de Bloom ordena los niveles de conocimiento de los más simples a los más complejos. (Conocimiento, análisis, evaluación, síntesis, comprensión y aplicación).

- 1.- \_\_\_\_\_
- 2.- \_\_\_\_\_
- 3.- \_\_\_\_\_
- 4.- \_\_\_\_\_
- 5.- \_\_\_\_\_
- 6.- \_\_\_\_\_

## De respuesta alterna

- ( V ) ( F ) Barbarismo son aquellos vocablos extraños a un idioma, que atentan contra su propiedad y son innecesarios.

La última etapa consiste en aplicar la prueba y calificarla.

### E) Redactar el programa.

Para realizar este paso la tecnología educativa cuenta con tres técnicas de programación: lineal, matética y ramificada. En los tres casos la información se administra en cuadros y después se solicita la respuesta. La lógica del procedimiento es fraccionar hasta sus partes más sencillas toda la información y solicitar la participación del alumno mediante estímulos y reforzamientos. En la lineal por ejemplo, se utilizan cuadros de introducción, práctica y evaluación. Así el alumno recibe la información nueva, después practica con ella y por último evalúa su aprendizaje.

En la programación matética se utilizan cuatro tipos de cuadros: el de introducción, donde se presenta "...todo el material que ha de aprender el alumno a través de una secuencia completa..."<sup>28</sup>, el de apunte, que contiene la misma información pero redactada de manera diferente y la realización de ejercicios y actividades, el de apunte opcional que le permite practicar aún más al alumno y el de producción de la operante en el que el alumno demuestra el dominio del contenido y hace manifiesto su aprendizaje. Por último, la programación ramificada o texto revuelto también presenta información nueva y solicita una respuesta, la diferencia es que cada alumno avanza según sus capacidades. Si se trata de un alumno que entiende la información y no le resulta difícil avanzará por el tronco principal (cuadros principales, de práctica, de repaso) y terminará fácilmente. Si por el contrario es un alumno que tiene problemas con esta materia y no le entiende rápidamente se han diseñado para él cua---

dros de remedio ( de primero y de segundo orden) donde se le explica nuevamente, se ponen más ejemplos y se le anima a seguir adelante.

La programación ramificada está diseñada para adaptarse a las diferentes capacidades de los alumnos, utiliza un lenguaje directo, muy personal y su estructura le otorga mayor dinamismo.

#### P) Validación interna y externa.

La validación interna, como su nombre lo indica, es un procedimiento para examinar las características internas del texto. Consiste en evaluar separadamente cada parte del programa (presentación, población, objetivos, evaluación y programación), mediante un conjunto de preguntas, por ejemplo, para la parte de los objetivos se proponen las siguientes:

- 1.- ¿Se enuncia la conducta que mostrará el logro del objetivo?
- 2.- ¿El objetivo se refiere a una sola conducta?
- 3.- ¿Se clasificó la conducta que propone el objetivo, atendiendo a su complejidad?<sup>29</sup>

Estas preguntas deben responderse para cada objetivo. Las respuestas se califican, se suma el puntaje y se establece si esta parte del programa es inaceptable, aceptable o superior.

Con la validación externa se pretende encontrar los defectos del programa utilizando un grupo de cinco o diez alumnos que primeramente estudien el programa y después respondan las preguntas de una lista de comprobación. Posteriormente se calculan los errores por cada tipo de cuadro (cuadros con apunte en

la programación lineal o matemática) y por cada alumno, para determinar las ejecuciones deficientes de los alumnos que no deben incidir en la valoración del material. "Otra forma de analizar los errores consiste en clasificar los más frecuentes según su tipo, sin tomar en cuenta sus causas, y registrar su ocurrencia en una tabla..."<sup>30</sup>

Para terminar se corrige el programa tanto en los cuadros, en aquellos donde la tasa de error sea mayor al 30%, como en la organización misma del programa; es decir, se pueden modificar los espacios destinados para que el lector descansa, agregar más información, precisar las instrucciones, etc.

#### G) Publicación.

Una vez que el docente ha realizado todos los pasos anteriores está en condiciones de ofrecer su obra a la población a la que se dirige. Sin embargo, la presentación formal del programa no debe incluir todos los pasos sino sólo aquellos que el alumno requiera para su aprendizaje. Es importante elaborar una presentación que enumere las ventajas de la enseñanza programada y enliste los pasos previos a la redacción del programa: análisis de la población, especificación de objetivos y análisis de contenido. La descripción que de estos elementos se haga ha de ser muy somera. En la introducción se presentarán los objetivos generales del curso y las características de la población. El tercero y cuarto punto son dos secciones: una dedicada al alumno y otra al maestro. En ambas se informa, con diferentes niveles, cómo conocer y aprovechar mejor el material. En la validación se recomienda anezax un cuestionario para ser resuelto

por el estudiante. Los últimos elementos que se anexan son; el índice, la bibliografía y las pruebas.

### 1.3.- Propuestas Alternativas.

En un tiempo relativamente corto la tecnología educativa paso de ser el pensamiento pedagógico dominante a una desprestigiada importación teórica. Este proceso ocurrió en tres fases: primera, una entusiasta y acrítica aceptación de la propuesta, segunda, el inicio de un cuestionamiento sobre su racionalidad y limitaciones, y tercera, el abandono del modelo ante la imposibilidad de refuncionalizarlo al contexto nacional.<sup>31</sup>

El vacío que dejó la tecnología educativa y la discusión que generó sin proponérselo sirvieron para problematizar la conceptualización sobre lo curricular y abrir la línea del debate más allá de los estrechos límites que proponía la propuesta curricular norteamericana. A partir de entonces surgen nuevos conceptos e ideas. En su formulación se aprecia una concepción diferente del problema y en su diversidad una apertura en torno a las soluciones posibles y un reconocimiento explícito al reto que significa:

La problemática curricular comienza a configurarse no sólo como compleja, sino fundamentalmente como una tarea altamente contradictoria; se empiezan a estudiar las formas curriculares como expresiones de una "racionalidad técnica" que las determina (Hoyos); se plantean las dificultades existentes entre la planeación curricular y la realización de lo planeado (contradicción de tiempos, Fur--lan/Aristi); se plantean las limitaciones existentes entre las formas de determinar la formación profesional:



diagnóstico de necesidades (Díaz Barriga), análisis de la práctica profesional (Pollari) frente al papel que compete a la Universidad respecto a la formación que debe propiciar (y como espacio de conciencia social crítica), ya sea desde la perspectiva del diagnóstico de necesidades como de la práctica profesional, se da una contradicción con el papel histórico de la Universidad; se plantea la contradicción entre modelo curricular y la realidad curricular; el docente como quien actúa un currículo (Remedi).<sup>32</sup>

Estos planteamientos, y muchos otros, apuntan a construir una teoría curricular anclada en nuestro contexto cultural y social y comprometida con los problemas nacionales más importantes. Sin embargo, el camino por recorrer es todavía largo. Los logros alcanzados son meritorios y merecen ser valorados, pero no son suficientes. De hecho, muchos de estos mismos autores son los primeros en reconocer esta situación. Raquel Glazman nos dice al respecto:

...Se puede afirmar que aún no se plantean cambios estructurales frente a las propuestas iniciales, existen, en todo caso, movimientos cuyo mayor o menor peso, depende del esfuerzo innovador, la capacidad de análisis y el poder creativo de su autor o autores.<sup>33</sup>

En ese mismo sentido Pollari manifiesta que las respuestas alternativas han sido apresuradas y poco consistentes:

...Los esfuerzos por "dar respuesta" a la cuestión del currículo han llevado a un apresurado afán de proponer modelos alternativos, sin poseer a menudo suficiente fundamentación sobre sus límites epistemológicos y sociales.<sup>34</sup>

Un ejemplo que ilustra con claridad el señalamiento de Pollari lo encontramos en los planteamientos que se han hecho en torno a la etapa de la fundamentación del plan de estudios que

todo diseño curricular contempla. Al respecto existen dos posiciones: la primera, asume que la función de la educación consiste en cumplir con los fines y propósitos que la sociedad demanda. Por ello, el currículum es el instrumento idóneo porque capta las exigencias sociales y desarrolla un conjunto de estrategias y prácticas que persiguen responder lo más fielmente posible a tales requerimientos. La tecnología educativa constituye la expresión más acabada de esta interpretación; la educación y el currículum idóneos son aquellos que mejor se acomodan y responden al sistema establecido, y el contexto social sólo es concebido en términos de recopilación de información, sin promover ningún ejercicio de interpretación o reflexión de los datos recopilados<sup>35</sup>; la segunda, considera que el sistema escolar puede jugar, dentro de ciertas coyunturas, un papel transformador. Bajo esta idea subyacen dos supuestos: a) que los objetivos, contenidos y metas de la educación no responden al conjunto de la sociedad sino fundamentalmente a los intereses y necesidades de los grupos dominantes y/o hegemónicos, y b) que pese a ello, en el sistema escolar se puede luchar por la incorporación de los intereses de los grupos mayoritarios.

Sin embargo, esta segunda opción no logra todavía concretar las estrategias o fórmulas que permitan optimizar la tarea contestataria del currículum o el papel transformador de la sociedad.<sup>36</sup>

Aristi<sup>37</sup>, después de la revisión de una enorme cantidad de trabajos, opina que los autores que se adhieren a esta segunda opción no exponen la forma en que esto ha de llevarse a cabo ni

cómo debe cristalizar esto al nivel del proceso enseñanza-aprendizaje.

Evidentemente, no existe un desarrollo uniforme en las propuestas alternativas, en algunas como en el caso anterior, no se ha rebasado el nivel de la crítica, en otras, en cambio, existen avances más claros y tangibles. Lo valioso de este movimiento radica en que se reconoce en sus carencias y aspira a construir una teoría que dé cuenta de los problemas curriculares, donde el curriculum es un espacio privilegiado por cuanto en él se plasman y se formalizan las concepciones acerca de la educación, la relación educativa, la selección y organización del conocimiento y las relaciones de poder, donde se legitiman determinados valores culturales y se dictamina qué es aprendizaje y qué vale la pena aprender.

Uno de los aspectos donde sin duda se han logrado concretar propuestas, por un lado, y donde la anterior concepción del curriculum se ha plasmado con mayor claridad, por el otro, ha sido en el análisis y la elaboración de programas.

Los programas, más allá de que sean el tema central de este trabajo, han recibido especial atención por parte de teóricos como Furlán, Remedi, Ibarrola, Pansza, Barriga, etc.<sup>38</sup> Eg dos ellos parten de una severa crítica a la tecnología educativa para después presentar su propia propuesta. Aquí, por su importancia, vamos a comentar y retomar las aportaciones que nos parecen más significativas y/o mejor estructuradas, nos referimos a las que presentan Margarita Pansza y Angel Díaz Barriga. Empezaremos por citar las aportaciones de Pansza y después co--

mentaremos la propuesta de Díaz Barriga.

Para esta autora, es indispensable que sean los docentes los que elaboren los programas porque ello les proporciona una visión más profunda de la problemática educativa y les permite repensar su trabajo cotidiano, apartándolo de las concepciones que lo ubican como un simple ejecutor o las que reducen la formación didáctica a la simple adquisición de técnicas de enseñanza.

Sin embargo, debido a que el docente no cuenta con una adecuada estructura académica vive esta tarea más como una obligación que como un derecho o una oportunidad. Para ello, para cumplir con el requisito institucional el profesor termina entretegiendo un temario en lugar de elaborar un programa.

Así, la posibilidad de elaborar un programa de estudios se convierte en un ritual más entre los que se realizan en las instituciones educativas, perdiéndose la posibilidad de trabajar sobre las concepciones de enseñanza-aprendizaje, los criterios de evaluación-acreditación, las relaciones profundas de las disciplinas, la vinculación del curso con el quehacer profesional, etc.; en una palabra, se pierde la consideración del acto educativo mismo.<sup>39</sup>

Temarios, cartas descriptivas, programas por objetivos con ductuales, son los elementos que suplantán la elaboración de un verdadero programa.

Para esta autora un programa es una formulación hipotética de los aprendizajes que debe contemplar el tiempo y las condiciones en que se desarrolla, precisar el concepto de aprendizaje y conocimiento que sustenta, explicitar "...las características del curso, las nociones básicas que se desarrollarán, las

relaciones que guarda esta materia con los problemas concretos que ayuda a resolver."<sup>40</sup>

Partiendo de esta definición propone los siguientes pasos para elaborar programas:

- 1) Especificar la unidad didáctica.- Esto es, de qué estamos hablando, seminario, taller, laboratorio, curso, etc. Porque cada modalidad condiciona una determinada concepción de aprendizaje.
- 2) Analizar el plan de estudios.- Este paso es ineludible porque en el plan de estudios:

...estén contenidas las orientaciones ideológicas y sociales que sustenta la institución escolar, así como la concepción del profesional que forma y el papel de éste frente a la sociedad. El plan de estudios también da importantes orientaciones sobre la concepción del conocimiento y del aprendizaje de las disciplinas que se hacen concurrir en él. En ese sentido podemos decir que sobredetermina la construcción de los programas de estudio.<sup>41</sup>

- 3) Analizar los contenidos y la estructura de la disciplina.- Los contenidos no están dados de por sí, pensar lo anterior es sostener una arraigada pero errónea concepción del conocimiento; los contenidos se construyen, se estructuran y se organizan.

Paralelamente es importante realizar un análisis de la disciplina. Se propone realizar un análisis de la estructura sustantiva y de la estructura sintáctica de las disciplinas:

La primera hace referencia a los conceptos más importantes que forman la disciplina y a las posibles formas de estructuración de ésta. El trabajo a realizar consiste en identificar los conceptos claves y estudiar las formas de relación que se vierten entre éstos para detectar la estructuración que facilite más el aprendizaje.<sup>42</sup>

4) Elaborar los objetivos.- Los objetivos deben enunciar con claridad lo que se pretende que los alumnos aprendan, el tipo de producto que se desea lograr y la redacción debe referirse a las conductas que desarrollarán los alumnos. Pueden manejarse dos tipos de objetivos: objetivos terminales y objetivos por unidad.

5) Presentación del programas- Los elementos mínimos que se proponen para la presentación de un programa son:

a) Datos generales.- Contiene los datos sobre la universidad, el colegio, asignatura, semestre, número de serie, etc.

b) Presentación general.- En un lenguaje claro y sencillo se exponen las finalidades y orientaciones del curso; se describen brevemente los contenidos y la metodología y se señalan los criterios de evaluación.

c) Objetivos terminales.- Estos objetivos deben contemplar los aprendizajes integrados.

d) Introducción de cada unidad.- Es un comentario, también redactado en un lenguaje accesible para los alumnos, en el que se da información pormenorizada sobre lo que va a tratar cada unidad.

e) Bibliografía.- Contiene los textos básicos y complementarios que se requerirán a lo largo del curso.

Díaz Barriga, por su parte, concibe la elaboración de programas a partir de la realización de tres momentos estrechamente interrelacionados: construcción de un marco de referencia, elaboración de un programa analítico e interpretación metodológica como programa guía.

### 1) Marco de Referencia.

La construcción del marco de referencia constituye el encuadre que el docente hace de su materia y del grupo en el que trabaja.

Una asignatura forma parte del plan de estudios, mantiene relaciones verticales y horizontales con otras materias, aporta ciertos conocimientos y habilidades, contribuye con el logro de determinados objetivos, apunta a cubrir una porción o área específica del perfil del egresado, en suma, el valor de una asignatura estriba en su capacidad para cubrir la misión que el plan de estudios le encomienda. En consecuencia, un programa escolar no es un elemento aislado e independiente o autónomo; es parte de una estructura mayor al interior de la cual cobra sentido y con la que mantiene estrechas relaciones. Un programa se rige entonces por consideraciones, estructura y directriz del plan de estudios.

Reconocer lo anterior nos lleva a analizar el plan de estudios: "...el tipo de necesidades sociales e individuales que se consideraron en su elaboración, las áreas de formación en las que está organizado, las nociones básicas de cada una de dichas áreas..."<sup>43</sup>, como requisito previo y fundamental para la elaboración de un programa escolar.

Con este primer paso se visualiza el mapa curricular, la forma en que las diferentes asignaturas se apoyan y relacionan entre sí, se precisan las nociones básicas de cada área y de cada asignatura y se obtiene un conjunto o listado de contenidos básicos que deben contemplarse como los propósitos de aprendizaje

je del curso. De hecho, el resultado es un programa sintético.

Para terminar la construcción del marco referencial conviene señalar o precisar las condiciones que han de afectar su desarrollo. Dos elementos son fundamentales para ello: la experiencia de los docentes y la caracterización inicial del grupo.

La experiencia de los docentes en el manejo de los programas y la propia práctica cotidiana que genera nuevas formas significativas o procesos creativos debe prevalecer, y rescatarse los señalamientos, las ideas, acotaciones que contribuyan a presentar una primera panorámica de cómo ha de desarrollarse el curso. También es conveniente efectuar un diagnóstico de aprendizajes al inicio del mismo.<sup>44</sup> Investigar cuál es la información que manejan los estudiantes y detectar, aunque ello es más complicado, los hábitos de trabajo intelectual y sus procesos de aprendizaje.

## 2) Programa analítico.

La elaboración del programa analítico es de hecho la elaboración del programa mismo. En éste se explican por escrito los análisis efectuados anteriormente, se expone el conjunto de los aprendizajes curriculares mínimos del curso y se acompañan de una propuesta de acreditación.

En un lenguaje accesible para los alumnos se redacta una presentación en la que se explica el significado del curso, sus propósitos y su vinculación con el plan de estudios.

La presentación escrita de un programa analítico consiste en la especificación de las principales características del curso, de las nociones básicas que se desarrollarán, de las relaciones que guarda esta materia con las anterior



res y las posteriores a ella, en términos de los problemas concretos que ayuda a resolver. Esta presentación permite concebir una panorámica general del curso y representa un primer intento por estructurar el objeto de estudio de manera que se perciban las relaciones que guarda la unidad fenoménica a estudiar y los principales elementos que la conforman.<sup>45</sup>

Después de explicar las nociones básicas a desarrollar y los propósitos del curso se precisan los resultados o productos del aprendizaje, es decir, se plantea la propuesta de acreditación.

La preocupación por certificar los estudios es de orden institucional, pero los docentes no podemos eludir esta tarea. En lo que sí podemos incidir es en la forma de llevarla a cabo. Cualquier forma de acreditación supone una concepción de aprendizaje por lo que si manejamos ésta en sentido amplio, como la modificación de pautas de conducta, entonces, las evidencias, resultados o productos del aprendizaje deberán reflejar dicha concepción. Esto es, si concebimos al aprendizaje como un proceso dinámico, complejo, en el que interviene toda la personalidad del sujeto y si el cambio se da, por ello, a nivel de la totalidad del ser, entonces, los lineamientos de acreditación se caracterizan por exigir productos con un alto nivel de integración y unidad, capaces de reflejar lo más integralmente posible al objeto de estudio.

Habrá que agregar que estos resultados pueden redactarse como objetivos terminales, pero el membrete es insuficiente si no se cuidan las características apuntadas:

...no basta con redactar objetivos terminales, en términos de resultados de aprendizaje, si con ello a su vez no se intenta subsanar la necesidad de presentar estos resultados de manera integrada, esto es, nos oponemos a que en un programa se elabore un sinnúmero de objetivos terminales; creemos que nuestro problema es encontrar una redacción que refleje la unidad de objeto de estudio; de hecho, la realidad es compleja, y nuestro reto es buscar los elementos integradores de lo que estudian los alumnos.<sup>46</sup>

Los productos del aprendizaje tienen implicaciones metodológicas porque no sólo plantean la integración de los contenidos del curso sino la relación entre la información y una problemática dada, sea ésta teórica o práctica.

Consideramos que es necesario posibilitar (y aquí está la implicación metodológica) la interrelación de toda la información, y el trabajo con ciertos problemas concretos, los cuales en ocasiones pueden ser de índole práctica y aún empírica, sin negar el indispensable valor formativo que tiene la vinculación con problemas teóricos, como elemento indispensable para la formación del pensamiento autónomo.<sup>47</sup>

El siguiente paso en la elaboración del programa consiste en desagregar los contenidos y organizarlos en unidades temáticas. De hecho, los contenidos aparecen desde la revisión del mapa curricular y se visualizan más aún al término de la construcción del marco referencial. Al proceder a organizarlos en unidades temáticas es importante tener presente "...la necesidad de que los contenidos se presenten a los estudiantes integrados de tal manera que posibiliten la percepción de la unidad y la totalidad que guardan los fenómenos entre sí."<sup>48</sup>

Al respecto conviene aclarar que no existe una metodología

sería que nos indique cómo realizar este paso. Las técnicas de análisis de contenido provenientes de la tecnología educativa no sólo no aportan nada sino que son, parafraseando a Bachelard, un obstáculo epistemológico en torno a este problema. Díaz Barriga nos dice al respecto: "...vale la pena insistir en la ausencia de trabajos epistemológicos que aporten mayores fundamentos al problema de la estructura de contenidos."<sup>49</sup>

Por último cada unidad debe contar con un nombre y acompañarse de una presentación escrita que aclare su papel, estructura, aprendizajes que promueve y su relación con la totalidad del programa. Cabe aclarar que el autor considera al programa así planteado como una responsabilidad institucional en la que se incorporan los elementos mínimos necesarios.

### 3) Programa guía.

El programa guía es una responsabilidad del docente. Para su construcción retoma la propuesta institucional y la adapta a sus condiciones particulares y a su experiencia personal:

El programa guía parte de los elementos básicos establecidos en el programa analítico, y constituye un puente de articulación entre el currículo y la didáctica, ya que posibilita la concreción del programa analítico al llegar a un nivel en el que se precisan las características que asumirá la práctica educativa en una situación específica.<sup>50</sup>

Dos son sus componentes fundamentales: la propuesta metodológica y los productos de aprendizajes.

Lo metodológico significa, desde esta concepción, plantearse el problema de los contenidos en relación con las teorías del aprendizaje. Nuestro objeto de estudio, ciencia, discipli-

na, etc., posee una determinada estructura y una lógica particular en su construcción, diferente a otros objetos de estudio, el método permite captar esta especificidad, por un lado, y por el otro, contempla las estrategias necesarias para que el sujeto del aprendizaje construya o reconstruya las estructuras que posibilitan la apropiación de ese conocimiento.

Así, el método, a la vez, representa la posibilidad de articulación entre conocimiento como producción objetiva (ciencia, filosofía) y conocimiento como problema de aprendizaje, esto es, el método constituye la articulación entre epistemología y teoría del aprendizaje.<sup>51</sup>

De esta forma, la propuesta metodológica no es meramente el apartado instrumental del programa. Es una reflexión sobre la estructura epistemológica de nuestro objeto de estudio, sobre la concepción de aprendizaje y el nivel de correspondencia entre ambos elementos.

En suma, el docente determina en esta forma un conjunto de estrategias o prácticas educativas que posibilitan la adquisición de la información y, además, provee momentos de reflexión, análisis y discusión que permitan al alumno construir sus propios marcos de referencia y, de alguna manera, trascender a la información misma. Se trata, pues, de un "...ordenamiento de las etapas que es necesario cubrir para la construcción de un producto de aprendizaje particular."<sup>52</sup>

Finalmente, conviene especificar las evidencias conforme a las cuales se evaluarán los productos o resultados del aprendizaje. Estas evidencias, que pueden ser trabajos, ensayos, prácticas, reportes, investigaciones, etc. aclararán los criterios con que han de presentarse, sus etapas y formas de desarrollo.

## Notas de referencia.

- 1) Cfr. Díaz Barriga, Didáctica y currículum, p. 14
- 2) Idem., p. 18
- 3) Idem., p. 16
- 4) Idem., p. 18
- 5) Idem., p. 21
- 6) Ma Adelina Castañeda, "La utopía y la realidad en la construcción de un proyecto educativo; el currículo del Colegio de Ciencias y Humanidades." (Tesis de Maestría en Educación: México, D.F.; I.P.N. 1985) h. 16.
- 7) Díaz Barriga, Ensayos sobre la problemática curricular, p.12.
- 8) Herbert Marcuse, El hombre unidimensional, p. 25.
- 9) Roberto Follari, "Respuesta al documento base de la comisión sobre desarrollo curricular.", p. 25.
- 10) Díaz Barriga, "La evolución del discurso curricular en México (1970-1982). El caso de la educación superior y universitaria.", p. 49.
- 11) Idem., p. 69.
- 12) Idem., p. 67
- 13) Raquel Glazman y Ma de Ibarrola, Diseño de planes de estudio, p. 220.
- 14) Idem., p. 472
- 15) José Arnas, La planeación curricular, p. 41.
- 16) Glazman e Ibarrola, op cit., p. 476.
- 17) Glazman e Ibarrola, Planes de estudio, p. 253.
- 18) Elba Carrillo, Enseñanza programada, CISE-UNAM.
- 19) Idem., p. 3-4.
- 20) Idem., p. 62

- 21) Idem., p. 63.
- 22) Idem., p. 73.
- 23) Idem., p. 81.
- 24) Idem., p. 64.
- 25) Idem., p. 290.
- 26) Idem., p. 316.
- 27) Idem., p. 363.
- 28) Idem., p. 602.
- 29) Idem., p. 717.
- 30) Idem., p. 812.
- 31) Díaz Barriga, "La evolución del discurso...", p. 68.
- 32) Idem., p. 78.
- 33) Glasman e Ibarrola, Planes de estudio, p. 164
- 34) Roberto Follari, op cit., p. 50.
- 35) Glasman e Ibarrola, Planes de estudio, p. 147.
- 36) Idem.
- 37) Idem., p. 148
- 38) Idem.
- 39) Margarita Panza, et al, Operatividad en la didáctica, p. 11.
- 40) Idem., p. 17
- 41) Idem., p. 23
- 42) Idem., p. 29
- 43) Díaz Barriga, Didáctica y curriculum, p. 33-34.
- 44) Idem., p. 36.
- 45) Idem., p. 40.
- 46) Idem., p. 42-43.
- 47) Idem., p. 43.

- 48) Idem., p. 47
- 49) Idem.
- 50) Idem., p. 48-49
- 51) Idem., p. 51
- 52) Idem., p. 53.

## CAPITULO II

EL COLEGIO DE CIENCIAS  
Y HUMANIDADES.

## 2.1.- El proyecto C.C.H.

Innovación y democracia. Tal vez son estos dos los conceptos más importantes, los que sustentan, guían y acompañan toda la propuesta educativa de Pablo González Casanova.

El proyecto C.C.H. significaba reconocer públicamente la existencia de una universidad injusta, elitista y tradicional y, del otro lado, pretendía responder a los vertiginosos cambios de la década de los 60, a los reclamos por democratizar el acceso a la universidad, de abrir las aulas a las grandes mayorías. González Casanova rector en aquel entonces, reconoció explícitamente esta situación en una declaración ante el H. Consejo Universitario, el día en que se aprobó por unanimidad la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (el 26 de enero de 1971):



El número de alumnos que ingresan a la Universidad Nacional, y en general a la enseñanza superior del país, es extremadamente pequeño (apenas el 2% de la matrícula total corresponde, en 1970, a la educación especial y superior. En números absolutos son 199 mil estudiantes en educación superior frente a 10, 088,000 de la matrícula potencial; cifra muy inferior a la que proporcionalmente tienen otros países subdesarrollados, o en proceso de desarrollo similar al de México).<sup>1</sup>

Extender la educación media superior y superior a vastos sectores de la población, era una medida obligada por las circunstancias, pero no obedecía sólo a eso. Casanova no contempló la masificación como un imperativo de orden político exclusivamente o como un mal necesario en el plano educativo, mucho menos la enfrentó como un problema a resolver. Al contrario la masificación constituía una oportunidad para liberar fuerzas y encauzar las energías de un país fundamentalmente joven. En su discurso de protesta como rector decía:

Todas las estadísticas indican que la enseñanza secundaria seguirá creciendo a tasas elevadas, y también la superior, y este hecho debemos contemplarlo con gran optimismo y sin ningún temor, pues temer que crezca la enseñanza media y la cultura superior en las nuevas modalidades técnicas y científicas es temer un México más desarrollado y los universitarios debemos ser los primeros en no tenerle miedo al desarrollo de la Nación.<sup>2</sup>

México requería una nueva universidad o una universidad más acorde con los cambios y acontecimientos ocurridos recientemente. Y Casanova se encargó de transformar a la Máxima Casa de Estudios. Promovió y dirigió una modernización democrática cuyo primer objetivo fue expandir aceleradamente la matrícula universitaria a los sectores y grupos sociales "plebeyos", an-

teriormente excluidos.<sup>3</sup> Y acompañó este movimiento democratizador de una nueva perspectiva sobre la universidad, sobre su papel y funcionamiento; no se trataba sólo de acrecentar el tamaño de la universidad mediante el acceso de amplios estratos sociales, era indispensable transformar el esquema y la concepción de la educación tradicional; replantear y modificar la formación de los alumnos, la utilización de los recursos e infraestructura universitaria, los nexos con la sociedad total, etc.

Por ello, el concepto más importante era el de innovar, buscar caminos, dotar a la universidad de masas de formas de organización académica y pedagógica propias, adecuadas a sus características:

La universidad tiene que ser la fuente de innovación más significativa y consciente de un país; de innovación deliberada, previsorá, que no espera a la ruptura, a la crisis para actuar, que previendo las posibles rupturas y crisis actúe a tiempo, con serenidad, con firmeza, con imaginación y seriedad, abriendo a la vez nuevos campos, nuevas posibilidades, y mejorando sus niveles técnicos, científicos, humanísticos y de enseñanza.

La creación del Colegio de Ciencias y Humanidades constituye la creación de un motor permanente de innovación de la enseñanza universitaria y nacional, deberá ser complementado con esfuerzos sistemáticos que mejoren a lo largo de todo el proceso educativo, nuestros sistemas de evaluación de lo que enseñamos y de lo que aprenden los estudiantes; presentándoles a éstos nuevas posibilidades en trabajos técnicos, de oficios y de artes aplicadas, en que colabore la nación entera en una política de educación y de empleo cada vez más calificados.<sup>4</sup>

La anhelada innovación asumió varias modalidades o, mejor dicho, se instrumentó por múltiples caminos. Uno de ellos fue

el de la cooperación.

Entre los vicios más acentuados de nuestra universidad se encuentra el aislamiento, el divorcio, la separación entre las distintas escuelas, facultades, centros de investigación, etc. Y unir o vincular a esas distintas y alejadas instancias universitarias reportaría por el sólo hecho, sin invertir absolutamente nada ni construir algo más de lo que ya existe, un mejor aprovechamiento de los recursos y la infraestructura universitaria. Por ello, el primer objetivo de ese gran movimiento innovador fue vincular, aumentar la cooperación a partir del trabajo con proyectos comunes:

1o Unir a distintas facultades que originalmente estuvieron separadas.

2o Vincular la Escuela Nacional Preparatoria a las facultades y escuelas superiores así como a los institutos de investigación.<sup>5</sup>

Así pues, el principal objetivo de la Universidad era, "...intensificar la cooperación disciplinaria e interdisciplinaria entre especialistas, escuelas, facultades e institutos de investigación."<sup>6</sup> Como consecuencia del acelerado desarrollo científico, tecnológico y humanista que requiere gente versada en diversos campos del saber.

De hecho, el C.C.ñ. es el producto de la cooperación entre varias facultades (Ciencias, Filosofía y Letras, Química, Ciencias Políticas y Sociales) y la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), que se unieron para organizar su estructura académica:

Hemos de subrayar que la iniciativa de cooperación de las facultades universitarias con la Escuela Nacional Preparatoria, es un esfuerzo para buscar nuevas alternativas y combinaciones que serán útiles a los jóvenes mexicanos que opten por ellas y que abre oportunidades, hasta hoy poco exploradas, de una flexibilidad y renovación permanente de las estructuras universitarias.<sup>7</sup>

Y más aún, el Colegio mismo, como proyecto que incluiría los niveles de bachillerato, licenciatura y posgrado, sería un verdadero laboratorio en el que se explorarían diferentes y múltiples combinaciones, trabajos interdisciplinarios, proyectos originales.

Naturalmente, un proyecto de esta naturaleza ofrece múltiples posibilidades de combinación entre disciplinas que será necesario explorar en el futuro. En rigor, una de las características esenciales del Colegio debería ser su flexibilidad y fácil adecuación a las necesidades e iniciativas futuras de cooperación entre universitarios, y el generar y auspiciar constantemente iniciativas de cooperación e innovación.<sup>8</sup>

Que el C.C.H. sea el producto de la cooperación entre diferentes facultades y la ENP y que su propio funcionamiento se sustente a partir de la cooperación interescolar conlleva necesariamente una estructura organizativa y académica diferente al bachillerato tradicional.

En rigor, podría pensarse en la creación de nuevas Escuelas Preparatorias que reprodujeran la estructura organizativa y académica del bachillerato actual. Sin embargo, la obligación de que la universidad cumpla sus objetivos académicos de acuerdo con las nuevas exigencias del desarrollo social y científico, al mismo tiempo que confiera una flexibilidad mayor y nuevas opciones y modalidades a

La organización de sus estudios, sugieren la conveniencia de poner las bases para una enseñanza interdisciplinaria y de cooperación inter-escolar, también en el Ciclo de Bachillerato...<sup>9</sup>

La experiencia del bachillerato en México ha puesto de manifiesto que un plan de estudios rígido es inadecuado, pero tampoco es válido uno para cada carrera, ni tampoco uno muy flexible en el que las materias optativas sustituyan totalmente a las obligatorias. Tanto los planes muy rígidos como los muy flexibles han terminado en el fracaso.

El bachillerato debe ofrecer una educación integral e igual para todos los bachilleres, debe estar estructurada en un tronco común que incluya tanto las ciencias como las humanidades y sólo en el último año ofrecer cursos especiales-optativos de acuerdo a la profesión que se pretenda.

Este ciclo, además, tiene la tarea de descubrir aptitudes y vocaciones en los alumnos de ahí que en los dos primeros años se les dote de una cultura general y sólo en el tercero, ellos elijan las materias de acuerdo a sus preferencias, vocaciones e inquietudes.

Paralelamente con el contenido, el bachillerato tiene encomendada la tarea de enseñar las formas o maneras de aprender los métodos y técnicas para recopilar, procesar y utilizar la información.

El plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades recoge toda esta basta experiencia pedagógica anterior:

El plan de estudios propuesto es la síntesis de una vieja experiencia pedagógica tendiente a combatir el vicio que hemos llamado enciclopedismo, y a proporcionar una preparación que hace énfasis en las materias básicas para la formación del estudiante.<sup>10</sup>

Se trata de nuevos métodos y conocimientos, de otras materias y de otras formas de aprehenderlas. Combatir al enciclopedismo significa no saturar un plan de estudios con todas las materias conocidas, con todos los conocimientos del momento y significa no saturar un programa con toda la información existente sobre la materia para, a su vez, no abrumar al alumno con una enorme cantidad de información y datos.

En lugar de ese enorme listado de materias, el plan de estudios del Colegio propone ceñirse a las disciplinas o materias básicas, a aquellas que son el instrumento para construir otras materias: el español y las matemáticas, dos lenguajes fundamentales; el método experimental y el método histórico, indispensables para el estudio de la naturaleza y de la sociedad.

Casanova no duda en decir que esta estructura es la esencia del plan de estudios:

La esencia del Plan radica en la cantidad de tiempo; en la cantidad de materias, en la inclusión obligatoria de las materias básicas para la formación de una cultura que deriva en las especialidades y las profesiones. Si se rompe el núcleo esencial —la cantidad de materias y de horas—, se romperá con la esencia misma de esta reforma, y se regresará otra vez a informar al estudiante disminuyendo la probabilidad de formarlo.<sup>11</sup>

Al reducirse los contenidos y limitarse el estudio sólo a

aquellos que son básicos, cambian también las formas de manejo y de apropiación del estudiante en torno a ellos. Ahora, el estudiante tiene más tiempo para asimilar la información, para trabajarla, para construir con ella su propio pensamiento y utilizarla para aprender más:

El plan hace énfasis en aquel tipo de cultura que consiste en aprender a dominar, a trabajar, a corregir el idioma nacional en los talleres de redacción; en aprender a aprender; a informarse, en los talleres de investigación documental; así como en despertar la curiosidad por la lectura, y en aprender a leer y a interesarse por el estudio de los grandes autores.<sup>12</sup>

El dominio de los dos métodos y los dos lenguajes se buscará a partir de una metodología que haga énfasis en la práctica y los ejercicios:

En los talleres de redacción se harán ejercicios de composición, resúmenes, cuadros clasificadores, metas, ensayos, artículos.

Se enseñará al alumno a revisar, corregir y perfeccionar un escrito mediante la elaboración de varias versiones del mismo.

En los talleres de redacción e investigación documental se escogerá un tema sencillo de investigación para redactar un artículo durante el semestre correspondiente y se enseñarán al alumno las técnicas de información y documentación y la forma de hacer fichas de referencia para clasificarlas y usarlas. En los talleres de lectura se deberá buscar un equilibrio constante de obras de poesía, teatro, historia, filosofía y política, debiendo los estudiantes leer, resumir y comentar las obras, por escrito o verbalmente...<sup>13</sup>

Y se utilizarán además de los textos convencionales, antologías que den una imagen más viva de las disciplinas que se

estudian:

Así, en el curso de biología -por ejemplo- no sólo se estudiarán textos de biología sino una antología de ensayos o artículos destacados sobre las ciencias biológicas, la investigación básica en biología, la investigación aplicada, que den una imagen viva de lo que es esta disciplina en el conocimiento humano y de sus múltiples y variadas posibilidades. Otro tanto se hará con las matemáticas o con la historia, y en general con todas las materias.<sup>14</sup>

Con todo lo anterior se espera que el bachiller al término de sus estudios sea capaz de aprender, informarse y estudiar por sí mismo; que no tenga una cultura enciclopédica pero sí los métodos, las técnicas y los hábitos para investigar y adquirir nuevos conocimientos.

Paralelamente a esta formación teórica o básica novedosa y original se pretendía dotar al alumno de una capacitación práctica que le permitiera incorporarse inmediatamente al mercado de trabajo. Así el S.C.H. sería un bachillerato propedéutico, porque prepararía para los estudios superiores, pero también terminal ya que constituía un ciclo en sí mismo.

Otro elemento que se añade a las novedades del Colegio es el concepto de interdisciplina. Esta se buscaba por una doble vía; en una primera instancia parece pensarse como el resultado obligado de la cooperación entre las distintas escuelas, centros y facultades universitarias, es decir, la cooperación entre distintas instancias universitarias permitiría realizar trabajos y proyectos interdisciplinarios.

La otra línea de trabajo interdisciplinario se encontraba en las unidades mismas del bachillerato, para ser más precisos



en el propio plan de estudios. En la exposición de motivos se resalta explícitamente el carácter interdisciplinario de la enseñanza en el bachillerato del Colegio:

Atendiendo particularmente al carácter interdisciplinario de la enseñanza en estas unidades, en que se conjugan las matemáticas y el español, y el método científico-experimental con el histórico-social...<sup>15</sup>

Recapitulando, el Colegio de Ciencias y Humanidades presentaba en su proyecto de creación las siguientes innovaciones:

- Propiciar o aumentar la cooperación y vinculación de distintas dependencias universitarias.
- Incluir distintos niveles de enseñanza, bachillerato, licenciatura y posgrado, y centros de investigación.
- Un bachillerato novedoso que, alejándose del enciclopedismo, tendía a la formación polivalente del estudiante y lo dotaba además de una capacitación práctica que le permitiera incorporarse inmediatamente al mercado de trabajo.
- Tanto en el bachillerato mismo, como en los diversos niveles y centros que compondrían al Colegio, existiría una línea de trabajo interdisciplinaria.

De hecho a nivel de bachillerato se distinguían explícitamente las diferencias entre el Colegio de Ciencias y Humanidades y la Escuela Nacional Preparatoria:

La primera diferencia se refiere a los planes de estudio, como hemos visto, las unidades académicas del proyecto se significan por su carácter netamente interdisciplinario y por la síntesis de los enfoques metodológicos que aportan cuatro facultades universitarias.

La segunda diferencia se refiere a la combinación entre el trabajo académico en las aulas y el adiestramiento práctico en talleres, laboratorios y centros de trabajo, dentro y fuera de la Universidad. Esta modalidad permitiría, por primera vez, a los egresados del Colegio de Ciencias y Humanidades desempeñar tareas de carácter técnico y profesional que no ameriten estudios superiores y son necesarios en nuestro medio.<sup>16</sup>

## 2.2.- El Proyecto Nueva Universidad.

El ambicioso proyecto que acabamos de describir era parte de un proyecto aún más grande denominado "Nueva Universidad".

La sucesión de González Casanova en la rectoría de la UNAM permitió un proceso de reforma universitaria y un replanteamiento de sus relaciones al interior de la sociedad. El primer proyecto de reforma, conocido como Nueva Universidad, fue encomendado por el rector al Dr. Roger Díaz de Cossío. Las principales ideas del proyecto se referían a tres aspectos: reforma académica, reforma del gobierno y la administración y reforma de la difusión política y cultural.

En cuanto a la primer reforma se planteaba modernizar los sistemas de enseñanza a partir de 5 proyectos básicos: las casas de la cultura, la ciudad de la investigación, la universidad abierta, el C.C.d. y la descentralización de la UNAM.

En la reforma de gobierno y administración se proponía una mayor participación de maestros y alumnos en la toma de decisiones en cuanto a planes de estudio, designación de autoridades, elaboración del presupuesto y participación en cuerpos colegiados.

La reforma de la difusión política y cultural suponía una importante y novedosa forma de relacionarse con el conjunto de la sociedad: las casas de la cultura;

Se tenían planeadas 16 casas, una para cada delegación política del Distrito Federal, persiguiendo como fin el servir de vehículo para la difusión cultural de la UNAM, y además formar grupos de aprendizaje del sistema de universidad abierta.<sup>17</sup>

Se proponían casas de cultura tipo I y II. La diferencia entre ambas sería que la del segundo tipo existiría un C.C.H. o preparatoria que consolidaría el puente entre la UNAM y la sociedad.

Respecto a los proyectos de la reforma académica tenemos lo siguiente: a) La Ciudad de la investigación, tenía por objetivo incrementar la investigación científica a partir de la formación de un núcleo de profesionistas que se dedicaran a esta actividad, utilizando las instalaciones de la UNAM, e incorporar además a los egresados de los posgrados; b) descentralizar la UNAM, crear tres unidades o nuevos tipos de "ciudades universitarias" en terrenos próximos a los centros de producción y de servicios: uno en Salazar, Estado de México, al lado del Instituto Nacional de Energía Nuclear, donde se pretendía que trabajaran cerca de 300 físicos, químicos y biólogos o ingenieros; otro en Ciudad Sahagún, Hidalgo; y otro más en el valle de Cuernavaca, Morelos, en las inmediaciones del CIVAC.<sup>18</sup>

Ambos proyectos, las casas de la cultura y las ciudades universitarias, fueron descartados. Las Escuelas Nacionales de Estudios profesionales sustituyeron al segundo proyecto.

c) La universidad abierta era el proyecto más ambicioso. Se pretendía que a largo plazo la UNAM se convirtiera en una gran universidad abierta:

...debía entenderse como un sistema superior donde estarían señalados los objetivos de aprendizaje con toda precisión; se produciría material didáctico y existiría un centro de certificación de conocimientos que permitiera a la UNAM expedir certificados, diplomas, grados, títulos.<sup>19</sup>

Sobre esta base la UNAM incorporaba a amplios sectores de la población, democratizando más la enseñanza y transfiriéndola hasta los centros de trabajo: "Habilitar profesores en los centros de producción, utilizar al personal calificado y los laboratorios que hay en muchos de ellos, y enviarles libros e instrumentos auxiliares de aprendizaje..."<sup>20</sup>

En la actualidad, sin embargo, el único propósito de la universidad abierta es el de apoyar la enseñanza escolarizada.

d) El proyecto C.C.H. no tuvo menos problemas. En 1970 Casanova afirmaba que era necesario actualizar una cultura común con los grandes descubrimientos del momento y a partir de ahí añadir:

...una serie de combinaciones interdisciplinarias insuficientemente exploradas y que requieren aligerar nuestros programas, fijos, rígidos aún, y permitir al estudiante que, aparte de los planes generales de estudio, pueda seguir una infinidad de planes particulares interdisciplinarios de acuerdo con las necesidades del trabajo científico y técnico, con infinitas combinaciones de lenguajes, métodos y especialidades.<sup>21</sup>

En ese sentido, los objetivos del C.C.H. pretendían si---

tuarlo como un órgano innovador, que formara estudiantes con los últimos conocimientos de las ciencias y las humanidades de nuestro siglo, pero, que acorde con tales desarrollos, vinculara el estudio de las diversas disciplinas para que sus egresados tuvieran la capacidad de adaptarse a los vertiginosos descubrimientos científicos. Y con todo ello el C.C.H. podría de manera natural vincular a las diferentes escuelas, facultades e insitutos de la UNAM. Para tal efecto se planteó que el C.C.H. funcionara con tres unidades académicas: bachillerato, licenciatura y posgrado.

A nivel bachillerato los objetivos del Colegio eran:

- el desarrollo integral de la personalidad del educando.
- proporcionar educación media superior pero centrada en la formación, en el dominio de dos métodos y dos lenguajes.
- combinar el aprendizaje del aula con el del taller, el laboratorio y la comunidad.
- capacitar estudiantes para ocupar puestos en la producción y los servicios.

Para desarrollar este último objetivo el C.C.H. estaba pensado no sólo como propedeútico sino como terminal. El área de opciones técnicas se diseñó para ofrecer salidas terminales a los estudiantes en 95 especialidades diferentes:

...se tenía planeado construir dos centros de laboratorios y talleres universitarios destinados a las mencionadas opciones técnicas (...) Los centros de talleres y laboratorios universitarios servirían para entrenar profesores y alumnos, diseñar sistemas y materiales didácticos y prestar servicios a la zona donde estén ubicados y cuyas instituciones, empresas, asociaciones profesionales, etc, requieran de sus instalaciones e instrumentos. 22

Se calculaba que cada centro atendería a 30 mil estudiantes de nivel bachillerato, 10 mil de estudios profesionales y cuando estuviera completamente terminado, dos mil profesionales o empresarios en las siguientes ramas: mantenimiento y reparaciones, material didáctico, computación, electrónica, electricidad, dibujo, diseño, modelismo, artes gráficas, física, química y biología, mediciones, etc.

Nada de lo anterior fue construido a pesar de que un estudio diagnóstico realizado entre los empresarios aseguraba que el 61% de la industria, 41% del comercio y 45% de servicios estaban de acuerdo con la creación de las opciones técnicas.<sup>23</sup>

Por lo tanto, el C.C.H. no cuenta con esa segunda característica, anotada en el punto anterior, que lo diferencia de la ENP. Ofrece, como ésta, un bachillerato exclusivamente propedéutico y su carácter terminal es más una aspiración que una realidad.

Opciones técnicas siempre fue la parte del Colegio "... más vulnerable, por no contarse con apoyos económicos y políticos para su realización, lo que la hacía un blanco fácil para ser atacada dentro y fuera de la UNAM."<sup>24</sup> Más aún, su implementación ni siquiera se logró concretar con centros de cooperación interna como la Escuela Nacional de Música, Escuela de Artes Plásticas, etc, por lo quedó casi cancelada.

El otro aspecto que figuraba como una diferencia fundamental con respecto al bachillerato tradicional, la docencia e investigación interdisciplinaria, encontró serios problemas para su realización. Al parecer, desarrollar una concepción in-

terdisciplinaria del conocimiento requiere además de una fuerte y sostenida inyección de recursos económicos, apoyos como los siguientes:

- la formación de un profesorado apropiado.
- realización de proyectos sobre docencia e investigación interdisciplinaria.
- un profundo trabajo pedagógico que analice los planes de estudio "...las áreas de cruzamiento e integración de distintas disciplinas, la constitución de nuevos cambios científicos para la investigación y la docencia, el descubrimiento de metodologías específicas que permitan organizar conocimientos cualitativamente superiores."<sup>25</sup>

Sin todo lo anterior, como en realidad sucede, el proyecto interdisciplinario del Colegio, y del bachillerato en particular, ha carecido de una sustentación académica y financiera que lo posibilite.

Ante estos problemas y algunos más que el C.C.ñ. enfrentó en sus inicios, Pérez Correa afirmaba "...al poco tiempo el C.C.d. era denostado como una alternativa confusa, saltrecha, acaso fallida; sus creadores eran impugnados y sus relaciones sociales eran gravemente heridas."<sup>26</sup>

### 2.3.- El Plan de Estudios.

Después de haber revisado someramente al Colegio en su conjunto, describiremos ahora sólo el plan de estudios del ciclo de bachillerato.

Los objetivos de este ciclo son:

- contribuir a la formación polivalente del estudiante.
- proporcionar una educación básica en disciplinas fundamentales pero simultáneamente fomentar la cultura del especialista y las especialidades.
- proporcionar métodos y técnicas necesarios y el hábito de aplicarlos a problemas concretos y de adquirir nuevos conocimientos.
- facilitar la posibilidad de repetir y recuperar la experiencia de hacer ciencia.
- enseñar a traducir en idioma extranjero.
- desarrollar la capacidad del alumno para que aprenda, se informe y estudie por sí mismo.
- combinar el estudio en las aulas y en el laboratorio con el adiestramiento en el taller y en los centros de trabajo.
- capacitar al alumno para desempeñar puestos en la producción y los servicios.
- desarrollar integralmente la personalidad del educando, permitiendo su realización individual y un satisfactorio deseño social.

Como lo mencionamos anteriormente, el bachillerato del Colegio constituye la síntesis de la experiencia pedagógica anterior tendiente a superar el enciclopedismo y a desarrollar un nuevo concepto educativo centrado en la formación básica, interdisciplinaria y completada con una capacitación práctica.

Por ello, el plan de estudios del C.C.H. pretende clarificar las condiciones y mecanismos por los que se adquiere,



transforma o construye el conocimiento, para tornarla en una experiencia repetible y recuperable. La atención pues, no recae en los conocimientos que se asimilan sino en la forma en que se hace y los mecanismos que se utilizan. Y para ello, la mejor experiencia de aprendizaje es la solución de problemas.

En los tres primeros semestres se subraya la forma de conocer a la naturaleza y a la sociedad, y el 4° semestre constituye una síntesis de teoría de la historia, de la investigación y análisis de la expresión escrita, de las matemáticas y del método experimental. En los semestres 5° y 6° se ensaya el instrumental aprendido en los semestres anteriores en campos desconocidos para los alumnos, y a la vez, se orientan hacia las especialidades.<sup>27</sup>

Para cumplir con los objetivos anteriores el plan está organizado en 4 áreas de conocimiento: Experimentales, Historia, Talleres y Matemáticas. Cada área con dos objetivos, uno formativo, destinado a desarrollar habilidades y aptitudes, y otro informativo, relacionado con la adquisición de conocimientos.

## PLAN DE ESTUDIOS

Primer Semestre	H S	Segundo Semestre	H S	Tercer Semestre	H S	Cuarto Semestre	H S	Quinto Semestre	H S	Sexto Semestre	H S
Matemáticas I	4	Matemáticas II	4	Matemáticas III	4	Matemáticas IV	4	1a. Opción (a escoger una serie en forma obligatoria)			
								Matemáticas V	4	Matemáticas VI	4
								Lógica I	4	Lógica II	4
								Estadística I	4	Estadística II	4
Física I	5	Química I	5	Biología I	5	Metodo Experimental, Física, Química y Biología		2a. Opción (a escoger una serie en forma obligatoria)			
								Física II	5	Física III	5
								Química II	5	Química III	5
								Biología II	5	Biología III	5
Historia (Universal, Moderna, Contemporánea)	3	Historia de México I	3	Historia de México II	3	Teoría de la Historia		3a. Opción (a escoger una serie en forma obligatoria)			
								Ética I	3	Ética II	3
								Ética y conocimiento del hombre I	3	Ética y conocimiento del hombre II	3
								Filosofía I	3	Filosofía II	3
Taller de Redacción I	3	Taller de Redacción II	3	Taller de Redacción e Investigación Documental	3	Taller de Redacción e Investigación Documental II		4a. Opción (a escoger dos series en forma obligatoria)			
								Economía I	3	Economía II	3
								Ciencias Políticas y Sociales I	3	Ciencias Políticas y Sociales II	3
								Psicología I	3	Psicología II	3
								Derecho I	3	Derecho II	3
								Administración I	3	Administración II	3
								Geografía I	3	Geografía II	3
								Lengua I	3	Lengua II	3
Taller de Lectura de textos universitarios	2	Taller de Lectura de textos universitarios	2	Taller de lectura de textos universitarios	2	Taller de lectura de textos universitarios		5a. Opción (a escoger una serie en forma obligatoria)			
								Ciencias de la Salud I	3	Ciencias de la Salud II	3
								Ciencias Experimentales I	3	Ciencias Experimentales II	3
								Ciencias de la Comunicación I	3	Ciencias de la Comunicación II	3
								Derecho Ambiental I	3	Derecho Ambiental II	3
								Taller de Escritura Científica I	3	Taller de Escritura Científica II	3
NOTA: Como requisito de obtención del grado de bachillerato se ha establecido la condición de acreditar un idioma extranjero y el CCH ofrece la posibilidad de cursar inglés y francés.											
OPCIONAL: adiestramiento práctico para la obtención del Diploma Técnico, nivel bachillerato.											

El área de matemáticas tiene como objetivos:

- representar fenómenos y situaciones reales mediante símbolos y modelos.
- estructurar una visión general de las matemáticas, desde la teoría de conjuntos hasta los principios del cálculo y

la estadística.

- identificar la utilidad de las matemáticas en la solución de problemas prácticos.<sup>28</sup>

Existe un marcado interés por vincular a las matemáticas con la realidad, por demostrar que ésta puede resolver los problemas concretos, prácticos de manera más racional, a partir de la siguiente estrategia:

...la comprensión del problema, la identificación de sus elementos más importantes, la construcción del modelo que representa simbólicamente dichos elementos y sus relaciones, la aplicación de algoritmos para obtener las soluciones, la verificación de éstas y la reflexión sobre el procedimiento con miras a su aplicación en situaciones análogas.<sup>29</sup>

En ese mismo sentido se recomienda que los problemas que se planteen en el salón de clases correspondan "...a situaciones cercanas a la experiencia cotidiana de los estudiantes; en segundo término a aplicaciones en otras áreas de conocimiento."<sup>30</sup>

Como método o como lenguaje, las matemáticas devienen fundamentales en la medida en que el alumno aprende a servirse de ellas para resolver los problemas que enfrenta diariamente; su papel deriva de su utilidad, de ahí que los contenidos mínimos se conciben como herramientas básicas y se destaque el aspecto de la presentación y aplicación.

El área de ciencias experimentales presenta los siguientes objetivos:

- aplicar el método científico experimental a problemas concretos de la naturaleza.
- desarrollar una visión general del comportamiento de la natu

raleza a partir del conocimiento de los fenómenos físicos, químicos y biológicos.

-- realizar diseños experimentales para la resolución de problemas específicos.

-- elaborar informes de investigación escolares.<sup>31</sup>

Física, Química, Biología y Método Experimental son las materias básicas del área. Se espera que los conocimientos aportados por éstas permitan al alumno la construcción de una perspectiva general sobre el comportamiento de la naturaleza y promuevan el conocimiento y el manejo del método científico-experimental.

El empleo de conocimientos científicos, provenientes de estas disciplinas, y el manejo del método científico-experimental, conseguido a través de la realización de experimentos, aspiran a construir un pensamiento científico en el alumno que le permita resolver problemas concretos:

La conjunción de conocimientos, actitudes y habilidades adquiridos gradualmente a través de la realización de experimentos e investigaciones, en los que la observación sistemática juega un papel definitivo, deberán manifestarse de tal manera que el estudiante proponga soluciones a problemas concretos a los que se enfrenta.<sup>32</sup>

El aprendizaje formal de los pasos del método científico se completa con la insistencia de elaborar informes escolares basados en la estructura formal de los reportes de investigación científica.

El área histórico-social aparece marcada por una preocupación: la transformación de la sociedad. Pero transformar supo-

no conocer:

El alumno, para intervenir en forma consciente en la -- transformación de la realidad necesita descubrir, cono-- cer y valorar las leyes más generales y las fuerzas mo-- trices que explican el desarrollo de este proceso; sen-- tir que le afecta y le concierne, en la medida en que so-- mos los hombres, como autores y actores, los que creamos la historia. 33

Consecuentemente se destaca la necesidad de utilizar un método específico para conocer los procesos sociales y se in-- siste en el carácter dialéctico e interconectado de dichos pro-- cesos.

Las materias que componen esta área son: Historia Univer-- sal, moderna y contemporánea, Historia de México I, Historia de México II y Teoría de la Historia. Por el tamaño de las a-- signaturas, los cursos no pueden ser sino de carácter introduc-- torio y el método de análisis se revisa explícitamente hasta el último semestre.

Con todo lo anterior se espera que el alumno no sólo ad-- quiera los conocimientos básicos de la historia y maneje el mé-- todo histórico-social como herramienta para reconocer, compren-- der y relacionar los procesos sociales, sino que, además, desa-- rrolle actitudes de responsabilidad colectiva y compromiso so-- cial.

El área de talleres está estructurada para romper con la enseñanza tradicional de la lengua y la literatura. En su lu-- gar presenta una concepción centrada en resaltar el carácter instrumental del lenguaje su capacidad para transmitir conoci-- mientos.

Las materias básicas de esta área, Redacción I y II e In--

ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA

investigación documental I y II y Lectura I a IV, están orientadas a desarrollar en el alumno el dominio del lenguaje propio. El taller de redacción se enfoca directamente "...al uso práctico de la lectura, la comprensión y la expresión oral y escrita, mediante continuos y variados ejercicios cuidadosamente revisados, que permitan el desarrollo de la capacidad comunicativa."<sup>34</sup> Esto se complementa con el taller de investigación documental I y II que centra su atención en las técnicas de investigación, en aquéllas que permiten al estudiante documentarse, investigar y presentar los resultados ordenada y coherentemente estructurados.

También los talleres de lectura ostentan un enfoque práctico e instrumental:

Los talleres de lectura, a diferencia de los cursos tradicionales de historia de la literatura, sustentan el aprendizaje a través del conocimiento directo de textos, cuidadosamente seleccionados, y mediante la aplicación de un método de lectura. En estos talleres se deberá buscar un equilibrio constante de obras científicas, filosóficas, históricas y literarias.<sup>35</sup>

Evidentemente el marcado acento instrumental con que se caracteriza el estudio del lenguaje repercute tanto en la metodología a seguir como en la visión que de la disciplina se le transmite al alumno. En cuanto a la metodología dos son las directrices: que el alumno realice continuos y variados ejercicios para desarrollar su capacidad comunicativa y las nociones teóricas sólo tengan el espacio suficiente para aclarar casos concretos, problemas específicos.

En completa congruencia con lo anterior se destaca el sen

tido práctico del área como una motivación para el estudiante en la medida en que lo libra de los cursos tradicionales de Español o Literatura con prácticas educativas fundamentalmente memorísticas y sobrecargadas de datos y nociones teóricas. En su lugar, los cursos del área ofrecen al estudiante partir de sus propias producciones para pulirlas y elevar su calidad, y lo más importante, le recuerdan una y otra vez, que el dominio del lenguaje al que le permite acceder esta área constituye una herramienta indispensable para adquirir los conocimientos más importantes de su formación, pero también le ayuda para saberlos transmitir, para expresarlos, verbalmente o por escrito, correcta y coherentemente.

Por ello, los objetivos generales del área de talleres que el alumno:

- Analizará textos literarios y científicos; comunicará sus principios y razonamientos por escrito, en relación con problemas sociales y de la naturaleza; en general, será capaz de utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación. En tanto que eso supone un emisor, las materias del área desarrollan la habilidad para expresarse oralmente y por escrito; en la medida en que supone un receptor, desarrollando, asimismo, la habilidad de la lectura e interpretación de textos.
- Integrará el conocimiento de las formas gramaticales; los recursos de la redacción; las características de los diferentes tipos de escritos: relato, descripción, ensayo, novela, informe científico; los elementos y análisis de un escrito; los mecanismos y técnicas de investigación documental y de campo, y los recursos de la expresión visual, con una visión general del uso del lenguaje como instrumento de comunicación.<sup>36</sup>

En consonancia con lo anterior se proponen los siguientes contenidos para los talleres de redacción:

En los talleres de redacción se harán ejercicios de composición, resúmenes, cuadros clasificadores, notas, ensayos, artículos.

Se enseñará al alumno a revisar, corregir y perfeccionar un escrito mediante la elaboración de varias versiones del mismo.

En los talleres de redacción e investigación documental se escogerá un tema sencillo de investigación para redactar un artículo durante el semestre correspondiente y se enseñarán al alumno las técnicas de información y documentación y la forma de hacer fichas de referencia para clasificarlas y usarlas.<sup>37</sup>

En un documento posterior, ya iniciadas las clases, nuevamente se habla sobre los contenidos:

En cuanto a los contenidos de enseñanza, éstos deben ser en sí mismos "motivadores"; las actividades que se propongan o surjan de la iniciativa del grupo, deben ser "interesantes", es decir, los contenidos programáticos deben, en este contexto, estimular y activar a los alumnos por el valor del saber mismo...<sup>38</sup>

La perspectiva del plan, por tanto, es eminentemente práctica. El enfoque, los objetivos y los contenidos promueven una concepción de la lengua que enfatiza su utilización para transmitir y recibir conocimientos. En esa medida, la lengua se aprende practicando, ejercitando, realizando escritos, utilizando como un apoyo para otras materias.

Se actualiza así la leyenda de "aprender haciendo", el alumno aprende en la medida en la que hace, elabora; la lengua escrita se aprende a partir de la práctica constante, cuando el sujeto produce y pule sus propias producciones.



#### 2.4.- Limitaciones del Modelo.

Veinte años después, que no son muchos para una institución, el C.C.H. debe detenerse a revisar sus fundamentos, estructura, objetivos; debe repensar lo que es, lo que ha hecho, reflexionar sobre la brecha que se abre entre el proyecto y la realidad. Después de dos décadas muchas cosas han cambiado, no puede repetirse el mismo discurso del Colegio una y otra vez de manera acrítica porque ello atenta, paradójicamente, contra el mismo espíritu del Colegio.

El C.C.H. productor de gente crítica y constituido por gente crítica ha de ser crítico consigo mismo, autodesmistificándose, identificando sus errores, corrigiendo sus fallas.

Sin pretender agotarlo todo es importante empezar por analizar los supuestos más importantes y sus objetivos más ambiciosos. Aunque ya apuntamos algunos elementos es necesario redondear nuestro punto de vista en torno a dos de las carencias más evidentes del Colegio: el enfoque interdisciplinario y el carácter terminal del ciclo de bachillerato.

Al respecto hemos mencionado ya dos cosas: 1) los documentos de creación del Colegio sostienen que el enfoque interdisciplinario y su carácter terminal constituyen las diferencias fundamentales con respecto a la ENP, y 2) ambas diferencias no existen, el ciclo de bachillerato del Colegio es tan propedéutico como el de la Preparatoria y el enfoque interdisciplinario carece de sustento.

Por problemas de carácter económico y político las opciones técnicas no recibieron el apoyo suficiente, fueron abando-

nadas y relegadas a un papel sin importancia. Rollin Kent Serna va más lejos en la explicación, responsabiliza a la administración soberonista de haberse dedicado a destruir toda la propuesta educativa que su antecesor se empeño en construir:

...para el soberonismo el bachillerato pareció constituir un nivel escolar de poca importancia y un sector relativamente desligado de la problemática universitaria. Así, la política seguida consistió en restringir la ampliación y la profesionalización de la planta docente y en frenar el desarrollo de los múltiples proyectos que la administración de González Casanova había diseñado para el sistema C.C.H, las opciones técnicas en el currículum del bachillerato no se pusieron en práctica, el proyecto de las ENEP (como vemos) se desligó del CCH, y el ciclo de posgrado del CCH recibió un impulso tardío y parcial en el segundo lustro del periodo.<sup>39</sup>

En cuanto al enfoque interdisciplinario, mencionamos anteriormente, también faltaron recursos económicos e investigaciones que fundamentaran la propuesta. Pero la diferencia con las opciones técnicas es que éstas enfrentaron problemas económicos y políticos para su realización sin que existieran problemas de orden educativo exclusivamente, mientras que en la cuestión del trabajo interdisciplinario existen problemas de orden económico y si se quiere político, pero también educativos y que es necesario discutir.

¿A qué concepción de interdisciplina se aludía? ¿cuáles eran sus requerimientos? ¿cuáles sus ventajas?

Recordemos que el congreso de Niza acababa de celebrarse (1970) y que el concepto estaba de moda. El C.C.H. lo retoma y lo transforma en uno de sus pilares más importantes. La Univer

sidad Mexicana era en aquel entonces una de las más modernas de América Latina.

Cierto es que González Casanova habla en algún momento de "...combinaciones interdisciplinarias insuficientemente exploradas..."<sup>40</sup>, y cierto es también que todo su discurso está orientado a romper con el esquema pedagógico de la universidad de élite y está empeñado en construir una propuesta pedagógica para una universidad diferente, la universidad de masas, por ello, él habla de incorporar lo novedoso, de experimentar. Lo interdisciplinario no podía quedar fuera, era demasiado atractivo para pasar inadvertido.

Sin embargo, ahora que muchajinta ha corrido, y haciendo abstracción de los problemas económicos, es necesario reflexionar sobre las implicaciones epistemológicas y educativas de este concepto. Ahora, es bastante legítimo y válido preguntar: ¿es posible el trabajo interdisciplinario a nivel del bachillerato? Si partimos de que el trabajo interdisciplinario requiere la construcción de un objeto de estudio propio, diferente al de las disciplinas que participan y que cada disciplina aporta sus conceptos, metodologías y formas de trabajo, entonces, ello supone que previo al trabajo interdisciplinario se requiere de una sólida formación disciplinaria.

Así pues, el bachillerato como espacio donde los jóvenes empiezan a reconocer las diferentes disciplinas, sus conceptos y metodologías, no parece el lugar adecuado para desarrollar un pensamiento interdisciplinario, creo que rebasa con mucho las posibilidades de este ciclo.

Y por el lado de los profesores el panorama no es distinto. No existen indicios de que los profesores del Colegio del ciclo de bachillerato desarrollen trabajos de este tipo. Las academias y las áreas permanecen cerradas sobre sí mismas y mantienen escasa vinculación entre ellas. Pero no sólo no existe trabajo interdisciplinario sino que subsisten desacuerdos importantes al interior de las academias mismas en torno a la concepción del área, contenidos, metodología, etc.<sup>41</sup>

Llegamos así al punto donde habíamos iniciado: las dos grandes diferencias entre el CCH y la ENP no existen.

Otros aspectos que el C.C.A. autoproclama como novedosos son sus objetivos y la estructura y organización de su plan de estudios. Pero también estos elementos deben someterse a un análisis para verificar que realmente se cumplen o tengan posibilidades de realización, en el caso de los primeros, o que posea un conjunto de ventajas derivadas de su coherencia y fundamentación, respecto a lo segundo.

Uno de los objetivos más importantes, que es particularmente llamativo por sus alcances e implicaciones es el siguiente:

El Ciclo Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades aspira a liberar fuerzas útiles para la educación. Esta, en su concepción más dinámica, tiene como fin el desarrollo integral de la personalidad del educando, su realización plena en el campo individual y su desempeño satisfactorio como miembro de la sociedad. Ello supone que la educación debe centrar sus intereses en el aspecto formativo y no en la simple transmisión de conocimientos. Su función no sólo consiste en atender a la formación intelectual, sino en promover actitudes que faciliten una sana integración del estudiante a su medio social.<sup>42</sup>

No cabe duda que la sola mención de este objetivo, la aspiración de producir hombres completos supone un avance en la educación, en la forma en que se le concibe, en la ruptura con esquemas enciclopédicos o pragmáticos.

Desarrollar todas las potencialidades de un ser humano, atender todas las áreas de su persona, implica reconocer que la educación hasta ese momento ha centrado toda su atención en un área específica del alumno en detrimento de todas las demás. El C.C.H. se convierte así en una de las pocas instituciones que intenta saldar esa deficiencia y extiende el concepto de educación más allá de los estrechos marcos de la simple instrucción.

Sin embargo, una vez identificado este ambicioso objetivo y reconocido su trascendencia en el ámbito educativo universitario, conviene revisar cómo se pretendía alcanzarlo. Al respecto existe un documento de esa misma época en las que se señalan las funciones del docente y su relación tanto con el alumno como con el resto de los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje. Aunque es un poco extenso nos permitimos reproducirlo para apoyar plenamente nuestras afirmaciones:

**El maestro del Colegio de Ciencias y Humanidades es un guía y facilitador del aprendizaje de los alumnos. Su eficiencia está determinada por la medida en que:**

- Confíe en las potencialidades y en la capacidad para aprender de sus alumnos.
- En sus relaciones con los estudiantes impere el respeto mutuo.
- Acepte al estudiante como persona
- Reconozca y acepte sus propias limitaciones.
- Estime el aprendizaje como una empresa conjunta de maestros y alumnos.

- Promueva las condiciones para liberar la motivación, el interés y la curiosidad de los alumnos.
- Promueva la participación responsable de los alumnos en el proceso de aprendizaje.
- Informe a los alumnos de las finalidades de su asignatura y de su aplicación en las diferentes profesiones.
- Informe a los estudiantes de los objetivos de su materia y los ayude a adaptarlos a sus necesidades.
- Facilite la confrontación del alumno con problemas reales que tengan significado para él.
- Promueva soluciones creativas a los problemas.
- Correlacione su materia con otras asignaturas.
- Promueva las condiciones para la adaptación al cambio.
- Los alumnos conozcan desde un comienzo los criterios de evaluación.
- Facilite la autoevaluación del aprendizaje.
- Emplee la evaluación como un medio de informar a los alumnos de sus logros.
- Provea oportunidades para que los alumnos trabajen a diferentes niveles y ritmos.<sup>43</sup>

En un proceso de educación, que no de instrucción, el papel del docente es fundamental. A pesar de todo, y a despecho de conductistas y tradicionalistas, el maestro no transmite sólo datos, fechas o si se quiere conocimientos. El docente, aun cuando sólo le interese "dar su clase", se ofrece como una persona y exhibe, intencionalmente o no, sus valores, intereses, aspiraciones, prejuicios; consciente o inconscientemente es un modelo que puede ser rechazado o aceptado por sus alumnos. Y es to último es así porque "...ninguno de nosotros podemos identificarnos con números o conceptos, tomamos nuestros modelos de personas concretas."<sup>44</sup>

El verdadero papel del maestro es facilitar el aprendizaje, poner a los alumnos en contacto con experiencias vitales, con

problemas reales, a fin de que sean ellos mismos los que construyan los conocimientos que les sean significativos, que elaboren sus propias respuestas y las palabras que han de expresar a éstas y a ellos.

Al facilitar el aprendizaje el docente permite que sus alumnos movilicen todas las áreas de su ser en torno a un problema con lo cual se modifica toda la personalidad de los sujetos. A esto se le denomina aprendizaje significativo:

Por aprendizaje significativo se entiende la modificación de la conducta que afecta toda la personalidad del estudiante y que seguirá activa en él, como modelo para la resolución de futuras experiencias también importantes en su vida, facilitando su tendencia al desarrollo y crecimiento personal-social.<sup>45</sup>

Facilitar el aprendizaje significa, consecuentemente, que el docente contempla como una de sus funciones el proporcionar un clima, un ambiente adecuado. Somos, aunque se nos olvide, seres sociales que aprendemos y desarrollamos nuestras capacidades en un entorno humano, a partir de las relaciones que sostenemos con los que nos rodean. En el salón de clases ocurre lo mismo. Es el tipo de relación el que determina las formas posibles de aprendizaje:

A nivel interaccional somos formadores de otros por el tipo de relación interpersonal que establecemos. Se ha dicho que no es un trabajo el que sana o enferma a una persona, sino la relación humana mediante la cual ese trabajo se realiza. Esto es aplicable directamente a nuestra labor ya que muchas veces no sólo nuestra actividad se limitará a educar, sino que además deberemos reeducar. Recibimos alumnos integrados, con una personalidad sana, pero junto con ellos, también algunos con dificultades, caren-

cias, problemas de comunicación. A los primeros les debemos la creación de un ambiente que facilite la continuidad de su desarrollo; a los segundos un clima de relación interpersonal que permita la resolución de sus dificultades por medio del aprendizaje de adecuadas pautas de comunicación con los demás y consigo mismo.<sup>46</sup>

Con base en los anteriores elementos podemos hacer dos afirmaciones:

a) el objetivo del Colegio tendiente a proporcionar una formación integral; esto es, desarrollar el área cognoscitiva pero también atender el área afectiva, social, etc., es no sólo válido sino elogiable, y además posible, y

b) depositar en el maestro esta responsabilidad es un acierto. Es el maestro el que transmite modelos comportamentales a sus alumnos, pues ofrece con su personalidad total una forma de ser, un modelo, y puede entablar relaciones que transformen positivamente a ambos:

No es nuestro deseo proponer aquí una actitud ingenua y triunfalista, pero sí la posibilidad de que -dentro de determinados marcos bien establecidos, por medio de actividades sólidamente planificadas y que garanticen el total respeto a la intimidad de los participantes-, la relación profesor-alumno pueda constituirse en una relación correctora de distorsiones o estancamientos en el desarrollo personal y grupal.<sup>47</sup>

El que una institución de educación media superior sostenga este tipo de objetivos es meritorio, y constituye un avance frente a las posiciones que sostienen que el papel de la escuela es adaptarse lo más fielmente posible a las demandas del aparato productivo. El C.C.H. por tanto, reivindica, aunque sólo sea en el plano teórico, una visión educativa más amplia y com-



pleta que incluye necesariamente una renovación del accionar docente: el maestro como orientador, guía y compañero.

¿Qué necesita el docente para cumplir con estas funciones?

Básicamente dos cosas: una sólida formación teórica en su disciplina y un conjunto de actitudes y habilidades que permitan la creación de un "...clima y un tipo de relación que faciliten la comunicación directa, la investigación personal, y que orienten hacia la toma de conciencia y el compromiso con el propio proceso de crecimiento y desarrollo."<sup>48</sup>

Desgraciadamente los docentes no cuentan con una formación de este tipo para su desempeño profesional. Su preparación atenta la disociación intelectual-afectiva de la que fueron objeto y sus prácticas en el salón de clases se orientan casi exclusivamente a la transmisión de información.

De hecho, si como docentes reflexionamos un momento sobre este punto no nos será difícil recordar los momentos en los que hemos estado preocupados por cómo transmitir cierta información, cómo hacerla más entendible, cómo dosificarla, pero siempre centrados en la transmisión. Mientras que nos será más difícil ubicar aquellos momentos en los que decidimos sentar las bases de una relación menos estereotipada y una comunicación más abierta con los alumnos, o aquellas ocasiones en las que hemos planificado cuidadosamente las estrategias necesarias para determinar los intereses, aspiraciones y necesidades de los alumnos, así como el percibir la forma en que el otro, el alumno, concibe todo el proceso.

En el C.C.Ü. el panorama no fue ni es distinto. Los maes--

tros que ahí laboran tampoco fueron preparados como maestros si no como profesionales de alguna disciplina. Sus carencias son las mismas a pesar de las declaraciones del Colegio en torno a revalorar la función docente.

Al mismo Dr. González Casanova se le preguntó en aquel entonces el impacto que ocasionarían los maestros al tratar de instrumentar una experiencia educativa de la que ellos carecían, si captarían toda la novedad del proyecto:

Puede ser que no. Una experiencia de esta magnitud y que constituye un importante cambio cualitativo en la educación nacional, nada más por eso, no podrá realizar todos sus propósitos de inmediato; habrá errores, habrá problemas, pero el optimismo de los jóvenes profesores, su entusiasmo y pasión por esta nueva forma de enseñanza -- que es la más avanzada de nuestro tiempo--, y el entusiasmo de los profesores adultos que mantienen viva la curiosidad científica, la alegría de enseñar y aprender, ayudarán sin duda a superar los obstáculos didácticos y de otro tipo que encuentre el Colegio.<sup>49</sup>

Trabajos posteriores<sup>50</sup> refieren que el optimismo y la juventud a la que alude el Dr no fueron suficientes. Los obstáculos no se han superado sobre la marcha y la práctica misma no parece ser suficiente para romper con los esquemas y modelos en los que los docentes fueron educados.

Una solución parcial al problema consistió en desarrollar una línea de formación docente a través de la impartición de cursos. Los cursos estaban orientados a dos fines: actualizar los conocimientos y proporcionar elementos pedagógico-didácticos que auxiliaran a los profesores en su quehacer docente.

Sin embargo, el enfoque práctico-instrumental proveniente

de la tecnología educativa centraba sus objetivos en optimizar el proceso de transmisión de conocimientos e impedía concebir a la pedagogía y a la didáctica como espacios para reflexionar sobre los problemas del aprendizaje. Por ello, los cursos eran positivos por cuanto proporcionaban elementos que los docentes no tenían, pero eran limitados porque conceptualmente ofrecían una visión muy pobre de la didáctica e insistían en proporcionar las "técnicas" para utilizarlas en el salón de clases.

Desde el punto de vista que estamos manejando, el desarrollo integral de la personalidad del alumno y la revaloración de la función docente, esta línea de formación también aparece como positiva pero limitada. El énfasis en proporcionar "técnicas didácticas modernas" no sólo implica, como apuntamos, una reducción conceptual de la didáctica sino que convierte al problema educativo en un problema técnico, y al hacerlo lo deshumaniza. Olvida que maestro y alumnos mantienen un conjunto de relaciones que son el soporte de todo el trabajo que ahí se realiza. De hecho, profesores del Colegio ya han señalado atinadamente esta carencia:

Cabe señalar que no siempre se han contemplado en los programas de formación de profesores, estrategias que propicien en los docentes la adquisición de las actitudes y habilidades que supone el trabajo en equipo, con lo cual las propias prácticas de formación de profesores, refuerzan, en ocasiones, el papel hegemónico y diferenciado que tiene el profesor sobre los estudiantes.<sup>51</sup>

Por lo demás, hay que dejar muy claro que la formación de profesores en "técnicas didácticas" tiene, en el Colegio o en cualquier otra institución, escaso impacto sobre el trabajo que

se realiza en el salón de clases. En ese sentido Blanco Beledo apunta lo siguiente:

Podría exponer muchos ejemplos para ilustrar cómo, después de un taller de "didáctica", los maestros "sabotean", sin tomar conciencia de ello, las mismas técnicas que utilizaron. Y este fenómeno se debe, exclusivamente, a no haber desarrollado en los profesores, y con ellos mismos, las habilidades y actitudes que hacen de la persona un eficaz facilitador del desarrollo humano.<sup>52</sup>

Por lo tanto, en este punto podemos concluir que el Colegio sólo podrá alcanzar el objetivo de formar integralmente la personalidad del educando cuando los programas de formación docente destinen mayoritariamente sus esfuerzos al análisis del docente mismo, de las áreas descuidadas de su personalidad y de su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Parafraseando a Kurt Lewin: "Nada hay más práctico que una buena teoría". Y en este caso el camino más adecuado consiste en la reflexión sobre la práctica cotidiana, el análisis del trabajo que realizamos, de preferencia, el análisis en grupo, con la ayuda y presencia de los demás profesores:

Por lo que se refiere al logro de la eficacia en estos campos, lo que resulta efectivamente práctico es la reflexión del profesor sobre sí mismo y, de preferencia, la reflexión en un grupo de colegas. El único camino que conduce a la consecución de los objetivos en este campo es el develamiento progresivo de las áreas ciegas en la conducta de cada uno de nosotros, por medio de un trabajo constante de análisis personal y de un honesto enfrentamiento con nosotros mismos.<sup>53</sup>

Sólo así, trascendiendo el marco teórico que prioriza la transmisión de la información, podemos entender que el problema

de la educación no es técnico. No se trata de capacitar al maestro en técnicas o métodos para utilizar en el salón de clases, no somos procesadores de información ni nos comportamos así, en el aula seguimos siendo seres humanos:

Si queremos propiciar una relación educativa, debemos enfrentar esta ansiedad provocada por la presencia del otro en una relación de aprendizaje que exige una comunicación directa. En este caso, el método objetivamente describable se deshace entre las manos; es encuentro.<sup>54</sup>

Esto mismo fue dicho por el Colegio hace más de 20 años, tal vez sea tiempo de recuperarlo: "La clase ha de ser un lugar de encuentro entre personas; comunicación de sujetos."<sup>55</sup>

Para terminar este capítulo apuntaremos algunas acotaciones en torno a la organización y supuestos del plan de estudios.

En la descripción del plan habíamos ya mencionado que éste está constituido por 4 áreas, con 5 materias cada una, más el idioma extranjero, para proporcionar una formación básica, ajena al enciclopedismo. Lo que ahora toca discutir son los fundamentos de dicha estructura y los problemas que presenta.

Nuevamente, partimos de reconocer que el C.C.H. constituyó un intento significativo por superar la estructura clásica de las asignaturas y organizar su plan de estudios a partir de áreas de conocimiento.

Sin embargo, debemos también precisar que las áreas del conocimiento en la práctica han carecido del nivel de integración suficientes por lo que han quedado "...reducidas nuevamente a asignaturas en el interior del plan de estudios, como se puede observar en el área de ciencias experimentales, la cual se redu

ce a física, química y biología."56

Pese a ello, la tendencia antienciclopédica del Colegio es importante. El reducido número de materias por área, más allá de su integración, modifica considerablemente la formación del alumno y la imagen que éste desarrolla sobre el conocimiento.

Por otro lado, el combate al enciclopedismo y el énfasis en la formación se acompaña de un marcado interés por los métodos y las técnicas necesarias para adquirir los conocimientos, y no tanto por los conocimientos mismos.

En ese sentido, es que partimos del supuesto de que el plan de estudios en general, y las cuatro áreas en particular, poseen una concepción instrumental del conocimiento y del aprendizaje. Dicho de otro modo, diríamos que en un afán por alejarse del enciclopedismo, de esa concepción de la educación que supone que su objetivo es llenar la cabeza con miles de datos, ideas, fechas, etc., cayeron en el otro extremo: lo que importa no son los datos sino la forma de conseguirlos.

En esta perspectiva, métodos y técnicas son independientes del contenido. Dotando a los alumnos de estas herramientas, técnicas fundamentalmente, ellos serán capaces después de conseguir los conocimientos que necesitan. Pues además, vivimos en una sociedad en la que los conocimientos rápidamente devienen obsoletos, para qué enseñarlos. Se olvida aquí que método y contenido son parte de la misma moneda. analizaremos esto con más detenimiento en las áreas particulares del plan.

Otra consecuencia de esta perspectiva es que el énfasis en las técnicas y la independencia de éstas con respecto al conte-

nido reafirman una imagen de exterioridad del sujeto con respecto al objeto. Al parecer el mensaje que se le comunica al alumno es que el conocimiento ya está dado, está allá afuera, y su papel es ir a buscarlo y encontrarlo. Se repite, pues, una concepción que percibe al contenido como exterior al sujeto y reivindica la pasividad de este último porque reduce su papel a la asimilación de lo dado.

Tal vez sea en el área de ciencias experimentales donde ubicamos más claramente estas limitaciones. Empezamos por recordar que es aquí donde la concepción de área queda reducida a las asignaturas mismas.

Realizar un gran número de experimentos y adquirir una visión global de la naturaleza<sup>57</sup> son los dos grandes objetivos del área. Física, química y biología, en ese orden, explican el comportamiento de la naturaleza y ejercitan al alumno en el dominio del método experimental.

Aun cuando hay un cambio importante porque se habla de aprender los contenidos básicos de estas disciplinas, lo cierto es que se mantiene una visión del contenido como patrimonio exterior al alumno.

En consecuencia con lo anterior el manejo del método científico experimental se logra a través de la ejercitación, de la repetición constante. El método, porque así aparece, como el método, se presenta como un procedimiento general para "alcanzar la ciencia"<sup>58</sup> Observación, hipótesis y experimentación son los pasos indispensables de este procedimiento, tan técnico en su manejo como en su versión que discutir sobre el objeto y el su-

jeto de conocimiento resulta ocioso:

Quienes pretenden hacer ciencia observan, primero, los diversos fenómenos o cambios que la realidad les presenta; en segundo lugar, formulan hipótesis racionales que permitan establecer relaciones causales de carácter general (leyes), y en un tercer paso, ratifican estas hipótesis mediante la comprobación o aplicación.<sup>59</sup>

La experiencia de hacer ciencia<sup>60</sup>, por tanto, se reduce a reproducir lo que otros ya hicieron y a concluir en lo que otros ya concluyeron: "...hacer ciencia se reduce a reconstruir la forma en que se sacaron conclusiones de un hecho y a estudiar los distintos episodios de la historia del tema, despojados de la complejidad con que se llevaron a cabo."<sup>61</sup>

Distante de este discurso aparece la posibilidad de que sea el alumno quien construya su propio aprendizaje. El énfasis en adquirir el conocimiento, lo dado, la verdad, impide al alumno autoconcebirse como sujeto creador, constructor de su propio proceso de aprendizaje.

El método como un conjunto de pasos técnicos, los conocimientos como lo ya establecido y la ciencia como la verdad absoluta e idealizada, son los elementos que conforman una concepción instrumental del área. El primero para dominarse y lo segundo para adquirirse, pero ambos como elementos abstractos, ajenos al sujeto y al contexto que los relaciona. Muy lejos estamos aquí de Khun y Bachelard. Para ambos, con sus respectivas diferencias, la ciencia es un proceso, una construcción del sujeto plagada de errores, tropiezos y reveses que paulatinamente se van superando hasta concretar un cuerpo teórico relativamente coherente.<sup>52</sup>



Bachelard critica esta concepción mecanicista de la enseñanza de la ciencia:

Los profesores de ciencias se imaginan que el espíritu comienza con una lección, que siempre puede rehacerse una cultura perezosa repitiendo una clase, que puede hacerse comprender una demostración repitiéndola punto por punto (...) jamás he visto a un educador cambiar de método de educación, un educador no tiene el sentido del fracaso, precisamente porque se cree un maestro, quien enseña manda.<sup>63</sup>

Pasando al área de matemáticas vemos también que por alejarse del manejo mecánico y memorístico de los contenidos de esta disciplina se enfatiza el carácter ininstrumental: las matemáticas con un lenguaje, una herramienta para expresar racionalmente los problemas de las ciencias naturales y humanas. El objetivo último del área consiste en enseñar al alumno a traducir el lenguaje común en un lenguaje matemático.

Las matemáticas ya no son importantes por sí mismas ni se subraya su impacto como entrenamiento mental. Aquí las matemáticas son importantes porque son útiles, porque pueden resolver los problemas cotidianos, los problemas concretos del alumno. Por ello, se recomienda que en su enseñanza se utilicen problemas cercanos a la experiencia cotidiana de los alumnos.

El cambio, por tanto, no se opera en los contenidos sino en la forma en que se transmiten, en su presentación. La preocupación central de la enseñanza radica en destacar el aspecto lógico de la disciplina, en demostrar que cada paso del modelo o del procedimiento se apoya en el razonamiento.

En este sentido, las matemáticas y su posible aplicación

constituyen un problema de razonamiento. Sólo hay que cambiar el razonamiento cotidiano por el lógico y el alumno podrá entender mejor las matemáticas y podrá utilizarlas hábilmente para resolver racionalmente todos aquellos problemas con los que se enfrenta:

Facilitar el acceso al conocimiento de las matemáticas es visto como un aspecto metodológico separado de los contenidos. En este sentido, el que los alumnos lleguen a los resultados por sí mismos parece consistir solamente en que recorran el camino paso a paso para llegar al mismo resultado y garantizar la operatividad; pero no hay flexibilidad para que se resuelva un problema con creatividad, con titubeos y tropiezos...<sup>64</sup>

El método separado de los contenidos, el método como procedimiento abstracto ajeno a fines y contexto. También aquí la función del alumno es repetir incansablemente, una y otra vez el procedimiento infalible que otros inventaron. El acceso a la ciencia, a ésta o a cualquier otra, aparece marcado por la repetición mecánica.

El acento en la dimensión lógica termina por omitir la discusión sobre los contenidos y sobre el sujeto del aprendizaje. Basta con encontrar un orden lógico y racional del contenido -- para que se garantice el aprendizaje, el sujeto y su práctica concreta no tienen mayor importancia ni influencia:

El mito del orden (natural) del contenido, como elemento definitorio de la enseñanza, es el elemento que más caracteriza estos planteamientos. Su búsqueda por un orden único para el enseñar y el aprender se convierten en negación del conjunto de relaciones sociales que afectan al individuo, esto es, de la subjetividad como conformación del proceso de individuación del sujeto; éste aprende a

partir de lo que su experiencia le permite aprender, y no sólo a partir de un orden preestablecido.<sup>65</sup>

En el área histórico-social encontramos de entrada que los contenidos se revisan en los primeros semestres y el método de análisis en el cuarto. A pesar de que existe un intento por romper con la concepción de la historia como acumulación de acontecimientos esto no parece lograrse plenamente, tanto por la amplitud de los programas como por la forma en que están organizados:

La separación entre el procedimiento de análisis y los contenidos limita la comprensión del materialismo histórico como herramienta de análisis de procesos reales, dando como resultado el conocimiento fragmentado no sólo de la realidad histórica sino de las construcciones conceptuales y metodológicas que lo definen como una teoría social<sup>66</sup>

Así pues, el método que se utiliza para analizar y estudiar a la sociedad parece ser predominantemente el materialismo histórico. Sin que existan evidencias de que esta elección se acompañe de una adecuada fundamentación o se destinen espacios en los cursos para su discusión y polémica. En ese mismo sentido no se observan otras opciones de análisis ni se exponen los límites o contradicciones de este método.

Tal vez sea en esta área más que en ninguna otra donde se ha confundido la utilización de un discurso crítico con tornar crítica a la gente:

Creo que es la hora de reconocer ante evidencias que se acumulan, que al identificar la formación crítica con la inculcación ideológica, se tomó una opción que no sólo produce efectos contrarios a los que dice buscar, sino que a la larga resulta inútil. A la sombra de la prédica

doctrinaria han florecido el radicalismo superficial y la intolerancia, no pocas veces la charlatanería y la simulación. Mucho más que el compromiso solidario, el adoctrinamiento termina en el cansancio, la reacción irritada y el olvido precoz.<sup>67</sup>

El marxismo en su versión académica se presenta despojado de su propio carácter histórico y aparece como un método de análisis estático, acabado, divorciado del contexto que lo generó.

La pretensión por obtener un conocimiento práctico que permita al alumno transformar la realidad termina contentándose con que el alumno descubra "...las leyes más generales del desarrollo histórico..."<sup>68</sup>

En el área de talleres es importante hacer dos acotaciones. La primera tiene que ver con el enfoque que se promueve. El énfasis en el enfoque práctico de la enseñanza de la lengua, promovido por un afán de romper con los tradicionales cursos teóricos y enciclopédicos, redujo la comprensión de ésta a un que hacer técnico, a un dominio basado en el ejercicio pero carente de una adecuada explicación del fenómeno. En otras palabras, bajo este enfoque la práctica se basta a sí misma para producir el conocimiento del objeto de estudio, la participación de la teoría se reduce al mínimo. Adelina Castañeda explica este reduccionismo en los siguientes términos:

El área de talleres se orienta a un enfoque práctico instrumental del estudio del lenguaje. Se sostiene que la orientación distinta en la enseñanza de la lengua y la literatura se daría propiciando el dominio técnico de la lectura y la redacción y partiendo de los ejercicios elaborados por los alumnos. La adquisición de habilidades se ubica así, como un problema técnico, donde el dominio del

lenguaje puede derivar en el manejo de un conjunto de reglas gramaticales y lingüísticas o de procedimientos generales de análisis de textos, sin una comprensión global de las implicaciones teóricas, filosóficas, ideológicas y sociales del conocimiento del lenguaje.<sup>59</sup>

Pero además, y aquí entramos en la segunda acotación, la novedad del enfoque, su originalidad, la ruptura con los esquemas pasados, hacen suponer, como en muchos otros elementos innovadores del Colegio, que no existía mucha claridad sobre cómo realizarlo. Los ejes temáticos propuestos, revisados en el apartado anterior (2.3), demuestran que en realidad no se sabía exactamente como programar un curso de esta modalidad. En ese sentido las indicaciones del plan resultan limitadas, escuetas.

Lo grave, sin embargo, es que el mismo enfoque práctico, la concepción de la redacción reducida a un dominio técnico, limitó su propia realización. Lo práctico se interpretó como excluyente y opuesto a la teoría y con ello se obstaculizó el avance de la nueva concepción de la enseñanza de la redacción. En ese sentido, se entiende por qué las indicaciones sobre los contenidos son tan escuetas y por qué, contradictoriamente, no se avanza sobre ellas. Recordemos que después de una breve alusión en torno al tipo de contenidos que se proponían, inmediatamente después lo único que se agrega es que los contenidos sean motivadores.

Hace algunos años (1989) en unas conferencias, el propio director del Colegio, Dr. José de Jesús Bazán Levy, reconocía estas incongruencias y se refería concretamente a los contenidos:

Por supuesto, todo está bien, la motivación, el interés por el saber. ¿Puede, sin embargo, determinarse lo básico sin otra indicación que los intereses, seguramente inseguros e inestables de los alumnos? De nuevo la Guía parece optar por lo meramente pedagógico, sin referencia al plan de estudios que trata de llevar adelante, omisión tanto más grave cuando la Guía, espejo de docentes y brújula de novatos publicada en junio de 1971, a poco de iniciado el trabajo del Bachillerato, tuvo sin duda la intención de orientar el trabajo de profesores por definición inexpertos; se trataba no lo olvidemos, de numerosos estudiantes, de licenciados noveles, de iniciadores de un nuevo sistema nunca antes experimentado por nadie, sencillamente.<sup>70</sup>

Desde nuestro punto de vista subyace en este enfoque una concepción pragmática por lo que pone el énfasis en enseñar aquello que es útil al estudiante (elaborar resúmenes, ensayos, etc.), por un lado, y, por el otro, se concibe a la práctica como un conjunto de ejecuciones empíricas y utilitarias. No se llega a comprender que la práctica contiene en sí misma cierto componente teórico, que ésta no existe al margen de la teoría.

Revelan el carácter ateuórico de la práctica que se propone y su sentido utilitarista el hecho de que no se reflexiona sobre el valor de una adecuada fundamentación teórica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la redacción, ni al interior de los cursos se plantean espacios para la creatividad y para la producción de escritos que no emergen de una necesidad inmediata.

Finalmente, desde esta perspectiva la redacción no se concibe como un objeto de estudio que requiere ser explicado en toda su complejidad y extensión, es visto sólo como un instrumento que deber ser dominado por la utilidad que reporta; para tal fin, la práctica es suficiente y la teoría innecesaria.

## Notas de referencia.

- 1) "Se creo el Colegio de Ciencias y Humanidades", Documenta 1, p. 4
- 2) González Casanova, "Discurso de protesta como Rector" Gaceta UNAM, p. 3
- 3) Rollin Kent Serna, Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM, p. 11
- 4) "Se creo el Colegio...", op cit., p. 4-5
- 5) Idem., p. 3
- 6) "Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y de la Unidad Académica del Bachillerato", Documenta 1 p. 6
- 7) Idem., p. 9
- 8) Idem., p. 6
- 9) Idem., p. 7
- 10) "Se creo el Colegio...", op cit., p. 3
- 11) "Esta es la Nueva Universidad. Es la Misma que Cambia y se Renueva", Documenta 1, p. 79
- 12) "Se creo el Colegio...", op cit., p. 3
- 13) "Reglas y criterios de aplicación del plan de estudios" Documenta 1, p. 14
- 14) Idem., p. 13
- 15) "Proyecto para la creación...", op cit., p. 7-8
- 16) Idem., p.8
- 17) Nancy Miravete y Manuel Martínez, "De la 'Nueva Universidad' a la Universidad Nueva", Foro Universitario 4, p. 31
- 18) Idem., p. 32
- 19) Idem.
- 20) Idem.

- 21) "La Universidad y el Sistema Nacional de Educación", Gaceta UNAM v. 1, num. 32, p. 6
- 22) Nancy Miravete y Manuel Martínez, op cit., p. 34
- 23) Idem.
- 24) Luis Gutiérrez Romaro, "La enseñanza del historicismo en el C.C.H. Propuesta para una antología" (tesis de licenciatura en historia: México, D.F.; UNAM 1987) p.48.
- 25) Idem., p. 56
- 26) Idem., p. 54
- 27) Javier Palencia, "El plan de estudios del bachillerato", Cuadernos del Colegio 1, p. 6
- 28) Rafael Velázquez Campos, "Metodología de la enseñanza media superior", Perfiles Educativos # 15, p. 20
- 29) "Orientaciones Básicas". Documento de trabajo. C.C.H.
- 30) Idem.
- 31) Rafael Velázquez, op cit., p 20
- 32) "Orientaciones Básicas", op cit.,
- 33) Idem.
- 34) Idem.
- 35) Idem.
- 36) Rafael Velázquez, op cit., p.43
- 37) "Reglas y criterios...", op cit., p. 14
- 38) "La metodología en el Colegio de Ciencias y Humanidades.", Documenta 1, p. 85
- 39) Hollin Kent Serna, op cit., p. 33
- 40) "La Universidad y el Sistema Nacional...", op cit., p. 6
- 41) Véase Cuadernos del Colegio Num. 39 y 40
- 42) "Bases pedagógicas del Colegio de Ciencias y Humanidades", Documenta 1, p. 92
- 43) "Criterios de eficiencia en la labor de los maestros del Colegio de Ciencias y Humanidades.", Documenta 1, p. 37



- 44) Blanco Beledo, Docencia universitaria y desarrollo humano, p. 45
- 45) Idem., p. 49
- 46) Idem., p. 45
- 47) Idem., p. 48
- 48) Idem., p. 55
- 49) "Esta es la Nueva Universidad...", op cit., p. 81
- 50) Pantoja Morán, op cit., Rafael Velázquez, op cit.
- 51) Rafael Velázquez Campos, "Aportaciones metodológicas". Nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades. p. 118
- 52) Blanco Beledo, op cit., p. 38
- 53) Idem., p. 47
- 54) Idem., p. 61
- 55) "La metodología en...", op cit., p. 85
- 56) Díaz Barriga, Ensayos sobre la problemática curricular, p. 98
- 57) María Adelina Castañeda, "La utopía y la realidad en la construcción de un proyecto educativo: el currículo del Colegio de Ciencias y Humanidades" (tesis de maestría en educación: México, D.F.; I.P.N. 1985) h. 98
- 58) Rafael Velázquez, "Metodología de la...", p. 45.
- 59) Javier Palencia, op cit., p. 6
- 60) Idem.
- 61) Adelina Castañeda, op cit., h. 97
- 62) Barry Barnes, T.S. Kuhn y las ciencias sociales, p. 93
- 63) Gastón Bachelard, La formación del espíritu científico, p. 20
- 64) Adelina Castañeda, op cit., h. 94
- 65) Díaz Barriga, Didáctica y curriculum, p. 89

- 66) Adelina Castañeda, op cit., h. 100
- 67) Olac Fuentes Molinar, "Democracia y calidad..." Cuadernos del Congreso Universitario 14, p. 10
- 68) Adelina Castañeda, op cit., h 101
- 69) Idem., h. 103
- 70) José de Jesús Bazan Levy, "Interpretaciones del modelo educativo del Colegio." Nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades, p. 96

## C A P I T U L O      I I I

## LOS    P R O G R A M A S    D E    R E D A C C I O N .

En este capítulo se analizan seis diferentes tipos de programas. Cada tipo contiene, a su vez, dos programas, el del primero y el del segundo semestre. El total de programas es de 12.

En el C.C.H. no hay programas obligatorios, en el plantel Azcapotzalco tampoco. Sin embargo, los dos primeros tipos de programas convenimos en llamarlos semi-oficiales porque nacen de la preocupación por orientar o encauzar a los profesores y surgen de instancias administrativas concretas. Los programas del 1º tipo fueron estructurados en 1978 por la Secretaría Académica de la Unidad del Bachillerato y la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios. Los programas del 2º tipo corresponden a un ámbito local, fueron elaborados por una comisión de profesores del área de talleres del plantel.

Los otros cuatro tipos de programas fueron elaborados directamente por profesores que laboran en el plantel en los cuatro turnos. Estos programas fueron elegidos al azar.

La idea es que tanto los programas semi-oficiales como los que corresponden a los profesores proporcionen una imagen de qué es lo que se enseña en redacción y cómo se hace, de cuánta claridad existe en torno a nuestro objeto de estudio y cómo se refleja esto en dichos documentos.

Por ello, dedicamos un apartado a describirlos ampliamente y después analizamos sus objetivos, la concepción de la enseñanza de la redacción que exhiben y la teoría curricular que los sustenta.

### 3.1.- Descripción de sus elementos.

La primera y evidente diferencia entre los programas es cuantitativa. Algunos contienen más elementos que otros.

El siguiente cuadro muestra los elementos que tienen los dos primeros tipos de programas.

ELEMENTOS	PROGRAMAS			
	1er Tipo		2º Tipo	
	Primer Sem.	Segundo	Primer Sem.	Segundo
Presentación	✓	✓	✓	✓
Objetivos generales	✓	✓	✓	X
Objetivos específicos	✓	✓	✓	✓
Contenidos	✓	✓	✓	✓
Unidades	✓	✓	✓	✓
Sugerencias	✓	✓	✓	✓
Formas de evaluación	X	X	✓	X
Bibliografía	✓	✓	✓	✓
Totales.	7	7	8	6

Cuadro 1.- Elementos que contienen los programas.

(Todos los cuadros están elaborados con base en los programas que incluimos en los anexos.)

El programa más completo es el del 2º tipo del primer semestre y el más incompleto es el del 2º tipo, pero del segundo semestre.

Ambos tipos de programas poseen un buen número de elementos por lo que cuantitativamente pueden considerarse como bastante completos.

Los 4 tipos de programas restantes, elaborados por los docentes, poseen un menor número de elementos. Tal como lo muestra el siguiente cuadro.

ELEMENTOS	PROGRAMAS							
	3º Tipo		4º Tipo		5º Tipo		6º Tipo	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
<b>Semestre</b>								
<b>Presentación</b>								
<b>Objetivos generales</b>	✓	✓			✓	✓	✓	✓
<b>Objetivos específicos</b>					✓	✓		
<b>Contenidos</b>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Unidades</b>	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
<b>Sugerencias</b>								
<b>Formas de evaluación</b>	✓	✓						✓
<b>Bibliografía</b>					✓	✓		✓
<b>Totales.</b>	4	4	2	2	5	5	2	5

Cuadro 2.- Elementos de los programas del 3º al 6º tipo.

Los programas del 5º tipo tienen el mayor número de elementos mientras que los del 4º tipo tienen el menor número. Los e-

lementos que no aparecen en ninguno de los programas son la presentación y las sugerencias. Lo que está presente en todos son los contenidos o temas a tratar.

También resulta claro que los programas del 3<sup>o</sup> al 6<sup>o</sup> tipo son cuantitativamente inferiores con respecto a los dos primeros tipos. Si comparamos al programa más completo del cuadro 1 con el del cuadro 2 obtenemos una imagen más precisa.

ELEMENTOS	PROGRAMAS				
	Semestre	2 <sup>o</sup> Tipo		4 <sup>o</sup> Tipo	
		1 <sup>o</sup>	2 <sup>o</sup>	1 <sup>o</sup>	2 <sup>o</sup>
Presentación	✓	✓			
Objetivos generales	✓	X	✓	✓	
Objetivos específicos	✓	✓	✓	✓	
Contenidos	✓	✓	✓	✓	
Unidades	✓	✓	✓	✓	
Sugerencias	✓	✓			
Formas de evaluación	✓	X			
Bibliografía	✓	✓	✓	✓	
Totales.	8	6	5	5	

Cuadro 3.- Comparación entre los programas con mayor número de elementos.

El programa más completo, el del primer semestre del 2<sup>o</sup> tipo, posee 6 elementos más que el programa con el menor número de elementos, el del 4<sup>o</sup> tipo. El siguiente cuadro ilustra lo anterior.

ELEMENTOS	PROGRAMAS		
	2 <sup>o</sup> Tipo	4 <sup>o</sup> Tipo	
	2 <sup>o</sup>	1 <sup>o</sup>	2 <sup>o</sup>
Semestre			
Presentación	✓		
Objetivos generales	✓		
Objetivos específicos	✓		
Contenidos	✓	✓	✓
Unidades	✓	✓	✓
Sugerencias	✓		
Formas de evaluación	✓		
Bibliografía	✓		
Totales	8	2	2

Cuadro 4.- Comparación entre el programa con el mayor número de elementos y el del menor número.

Los últimos cuadros muestran las diferencias entre los programas más completos y entre éstos y el más limitado cuantitativamente. A partir de aquí podemos establecer que los programas elaborados por los profesores incorporan menos elementos que los programas semi-oficiales. Estos últimos resultan más completos.

Después de esta primera panorámica conviene ahora detenernos en cada uno de los elementos y precisar el grado en que están presentes en cada uno de los programas.

El cuadro número 5 ordena los elementos en función de la frecuencia con que aparecen en los programas.

Elementos	Programas												Total	
	Tipo	1o		2o		3o		4o		5o		6o		
		1o	2o	1o	2o	1o	2o	1o	2o	1o	2o	1o		2o
Contenidos	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	12
Unidades	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	✓	11
Objetivos generales	✓	✓	✓	×	✓	✓	×	×	✓	✓	✓	✓	✓	9
Bibliografía	✓	✓	✓	✓					✓	✓		✓	✓	7
Objetivos específicos	✓	✓	✓	✓					✓	✓				6
Presentación	✓	✓	✓	✓										4
Sugerencias	✓	✓	✓	✓										4
Formas de evaluación			✓		✓	✓							✓	4

Cuadro 5.- Frecuencia de los elementos en los 6 tipos de programas.





El cuadro presenta, en la columna de la izquierda, los contenidos más comunes y en la parte superior los seis tipos de programas subdivididos por semestres.

El cuadro permite observar qué contenidos aparecen con mayor frecuencia en los programas (totales del lado derecho) y qué programas presentan mayor saturación de temas e información. Por ejemplo, los totales del lado derecho nos indican que el tema más revisado en los programas (con frecuencia de 8) es el de "oraciones simples y complejas" y que los programas del 1º, 2º y 4º tipo lo revisan en ambos semestres. Con frecuencia de 7 le sigue el tema "reseña y ensayo". Temas que en los programas del 1º, 2º, 3º y 5º tipo aparecen en segundo semestre.

Los totales de la parte inferior nos indican que los programas más saturados en temas son los del 1º y 2º tipo. Los del 1º tipo suman 25 y los del 2º, 19. Los dos juntos tienen más temas que los cuatro restantes; estos últimos tienen 42 temas mientras que los primeros presentan 44.

En cuanto al carácter o tipo de contenidos se aprecia que los conceptos lingüísticos predominan en el primer semestre (conceptos de lengua, habla, norma, signo lingüístico, etc) y en el segundo las formas de expresión (diálogo, monólogo, descripción, etc.)

La visión general que obtenemos de este primer acercamiento (restringido al ámbito de los contenidos) nos conduce a pensar que la secuencia entre los dos semestres camina de lo teórico a lo práctico. Es decir, en el primer semestre se ven defini-

ciones, nociones teóricas, y en el segundo semestre las diversas formas que asume la redacción: reseñas, ensayos, diálogos, resúmenes, etc.

### 3.1.2.- Las Unidades.

Los contenidos se encuentran aglutinados por unidades y de acuerdo al cuadro 5 sólo el programa del 6º tipo del primer semestre no maneja unidades.

Las unidades constan de dos elementos: un número progresivo y un título que agrupa a un listado de contenidos. En ningún caso anexan una explicación de los criterios que fundamentan las agrupaciones de los temas, el orden de éstos al interior de cada unidad, etc. Por ello, los temas que incluyen las unidades de los diferentes programas cambian arbitrariamente sin que se precisen los contenidos exactos de cada unidad. Por ejemplo, la unidad referida a "Nociones Lingüísticas" incluye diferentes temas dependiendo del programa en cuestión.

Progra  
ma.

Unidad.

Contenidos

Progra ma.	Unidad.	Contenidos
1o Tipo	II.-Nociones bá sicas de lin-- güística y orto grafía.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-- Nociones de norma, habla y lengua.</li> <li>-- Concepto de corrección y prestigio lingüístico</li> <li>-- El signo lingüístico.</li> <li>-- Tipos de lenguaje.</li> <li>-- Nociones de ortografía: puntuación, acentuación, mayúsculas.</li> <li>-- Empleo del diccionario.</li> <li>-- Oración unimembre y bimembre.</li> <li>-- Clases de sujeto y predicado.</li> <li>-- Concepto de núcleo, modificador, ne- xo, objeto directo, objeto indirecto y circunstancial.</li> <li>-- Estructura del sujeto y del predica- do.</li> <li>-- La aposición.</li> </ul>
2o Tipo	2.- Comunica-- ción y lengua- je.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-- Definición de comunicación.</li> <li>-- Elementos de la comunicación.</li> <li>-- El proceso y los medios de comunica- ción.</li> <li>-- Relación entre lenguaje, pensamiento y comunicación.</li> <li>-- Definiciones de lenguaje, lengua, ha bla y norma.</li> <li>-- Lengua hablada y lengua escrita.</li> <li>-- Signo lingüístico</li> <li>-- La lingüística y la lengua</li> </ul>

Cuadro 7.- Ejemplos de Unidades de los programas del 1º y 2º ti  
po.

El cuadro anterior ilustra como cada unidad maneja una diferente concepción de los temas que les corresponden. La segunda unidad del primer programa incluye definiciones de conceptos y análisis de oraciones. En el segundo programa las definiciones de conceptos se incluyen en un tema más amplio, "Comunicación", y el análisis de las oraciones, tipos y elementos se ubica en la siguiente unidad, tal como veremos a continuación:

PROGRAMA UNIDAD CONTENIDOS

PROGRAMA	UNIDAD	CONTENIDOS
2o Tipo	3.- Análisis de la redacción.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Características de la buena redacción.</li> <li>- Definición de redacción y redactar.</li> <li>- Claridad, precisión y sencillez.</li> <li>- Vicios de dicción.</li> <li>- El orden lógico en la redacción. Oraciones coordinadas y subordinadas.</li> <li>- El orden sintáctico en la redacción: Estructura de sujeto y predicado.</li> <li>- Neologismos, barbarismos, homónimos, parónimos, antónimos, sinónimos, otros.</li> <li>- Nociones de etimologías (griegas o latinas)</li> <li>- Nociones de ortografía y puntuación.</li> </ul>

Cuadro 8.- Unidad que incluye análisis de oraciones.

Con base en estos ejemplos podemos decir que si bien el 90% de los programas emplea unidades para agrupar los contenidos en ningún caso explica los criterios que utiliza y ningún programa coincide en los recortes de contenido que realiza.

## 3.1.3.- Objetivos Generales.

En los objetivos generales se aprecia que las metas que se le adjudican a los talleres de redacción se refieren a desarrollar la capacidad de expresión, oral y escrita, y lograr que los alumnos redacten textos sencillos. Pero junto con éstos se anexan otros objetivos tales como: conocer nociones de lingüística, gramática y ortografía o comprender el funcionamiento de los medios masivos de comunicación.

Para tener una panorámica general de estos objetivos presentamos un cuadro que precisa sus orientaciones:

Programa	Semestre	Objetivos Generales
1 <sup>o</sup> Tipo	1 <sup>o</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar la capacidad de comunicarse en forma oral y escrita.</li> <li>- Recordar los principios indispensables de lingüística y ortografía.</li> <li>- Valorar la importancia de la corrección en la expresión.</li> </ul>
	2 <sup>o</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer nociones de lingüística y perceptiva útiles para la expresión.</li> <li>- Redactar correctamente narraciones y reseñas breves.</li> <li>- Conocer el lenguaje propio de los medios de comunicación y la publicidad.</li> <li>- Valorar el manejo ideológico del lenguaje.</li> </ul>

(Continúa en la siguiente hoja)

Programa	Semestre	Objetivos Generales
2º Tipo	1º	- Expresarse, oralmente o por escrito, con claridad, precisión, sencillez, corrección y sin vicios de dicción.
	2º	No tiene objetivo general.
3º Tipo	1º	- Encontrar gusto por el hecho mismo de expresarse en forma oral o escrita. - Aprender a redactar textos sencillos y breves. - Relacionen el trabajo escolar con problemas cotidianos.
	2º	- Adquiera las nociones básicas para redactar textos literarios y documentos oficiales. - Valorar el manejo ideológico del lenguaje y prevenirse contra él. - Conocer los distintos códigos de difusión colectiva.
4º Tipo	No tiene objetivos.	
5º Tipo	1º	- Elaborar escritos de mediana dificultad en forma sencilla, clara y correcta.
	2º	Se repite el objetivo
6º tipo	1º	- Brindar los conocimientos teóricos y prácticos sobre el manejo del lenguaje oral y escrito y de la investigación
		- Conocer las formas del discurso más comunes, las variantes que cada una presenta y desarrollar prácticas.

Cuadro 9.- Objetivos generales de los programas.

No existen diferencias significativas entre los objetivos generales de los diversos programas. Resalta un enfoque práctico matizado con objetivos teórico-lingüísticos o destinados al conocimiento de los medios masivos de comunicación.

### 3.1.4.-- Objetivos específicos.

De acuerdo con el cuadro 5 sólo el 50% de la muestra, programas del 1º, 2º y 5º tipo, contempla objetivos específicos en su construcción. De ellos el programa del 5º tipo constituye el punto intermedio, porque los dos primeros incluyen una gran cantidad de objetivos, mientras que los restantes carecen completamente de ellos.

Los objetivos específicos de los dos primeros tipos de programas suman un elevado número porque atienden a cada uno de los subtemas del contenido.

Programa	Semestre	Número de objetivos específicos	Totales
1º Tipo	1º	14	30
	2º	16	
2º Tipo	1º	29	44
	2º	15	
5º Tipo	1º	3	6
	2º	3	

Cuadro 10.-- Número de objetivos específicos en cada programa.



El programa del 5º tipo, por el contrario, no presenta un desglose muy acusado del contenido ni intenta incorporar un objetivo a cada subtema. Por ello, su resultado contrasta con los programas del 1º y 2º tipo.

Otro elemento importante de los objetivos específicos, además de determinar su presencia cuantitativa, es ubicar las conductas o acciones que exigen. El siguiente cuadro muestra que los tres programas enlistados en el primer semestre, predominantemente, actividades memorísticas, utilizan verbos ambiguos o de significación poco precisa, como conocer y adoptar, y manejan escasas alusiones a conductas prácticas. Todo ello ofrece una orientación del trabajo opuesta a los objetivos generales, a los que supuestamente desglosa y concreta.

Conducta	1º Tipo	2º Tipo	5º Tipo	Totales
Conocer	4	10		14
Comprender	2			2
Señalar	1			1
Identificar	1	4		5
Distincuir	1			1
Definir		6		6
Explicar		1		1
Deducir		1		1
Establecer		2		2
Manejar		2		2
Corregir			2	2
Elaborar		1	1	2
Utilizar	1			1
Redactar	1			1
Analizar	1			1
Valorar	1	1		2
Enriquecer		1		1
Adoptar	1			1
<b>Totales</b>	<b>14</b>	<b>29</b>	<b>3</b>	

Cuadro 11.- Conductas que exigen los objetivos específicos.

Para el segundo semestre la situación no es distinta. Los objetivos específicos apuntan a exigir conductas memorísticas sin atender el carácter práctico del curso. Tal como lo expresa el cuadro número 12, la única excepción es el programa del 5º tipo que presenta objetivos en otro nivel cognoscitivo.

P r o g r a m a s .

Conducta	1º Tipo	2º Tipo	5º Tipo	Totales
Conocer	2	6		8 <sup>6</sup>
Comprender	2			2
Identificar		4		4
Reconocer		1		1
Determinar	1			1
Señalar	1			1
Mostrar		1		1
Distinguir	1			1
Confrontar	2			2
Elaborar			1	1
Utilizar		1		1
Hacer	1			1
Construir	1			1
Redactar	2	1		3
Analizar	2		2	4
Criticar	1			1
Repasar		1		1
<b>Totales</b>	<b>16</b>	<b>15</b>	<b>3</b>	

Cuadro 12.- Conductas exigidas para el segundo semestre.

Sumados los totales por programa y de los tres programas en conjunto se observa que los objetivos específicos tienden hacia una forma de trabajo teórica y dentro de ésta fundamentalmente al manejo de definiciones, a discriminar un concepto de otro, etc. Las actividades de análisis, aplicación, elaboración y redacción son muy escasas y no figuran como los ejes centrales del curso.

### 3.1.5.- Presentación y Sugerencias.

Estos elementos pueden describirse juntos porque su función es complementaria. Ambos tienen como propósito orientar sobre los aspectos centrales o más importantes del curso.

Nuevamente, el cuadro 5 nos indica que estos elementos sólo están presentes en los programas semi-oficiales. Los programas del 1<sup>er</sup> tipo son los que tienen secciones más amplias destinadas a la presentación y las sugerencias. Los programas del 2<sup>o</sup> tipo tienen una breve presentación y dedican una columna a las sugerencias metodológicas.

Las presentaciones de los programas del 1<sup>er</sup> tipo se encaminan a resaltar y reiterar el carácter práctico del curso, en el primer semestre, y a explicar las relaciones que guardan con el curso anterior y los posteriores, en el segundo semestre.

Los programas del 2<sup>o</sup> tipo, como dijimos anteriormente, con tienen presentaciones más breves. Pero al igual que los anteriores repiten el énfasis en el enfoque práctico y el carácter de taller de ambos cursos.

En cuanto a las sugerencias los programas del 1<sup>er</sup> tipo re-

comiendan que el profesor especifique claramente las formas de trabajo y evaluación y recalca la importancia de la actividad práctica y la continua corrección de los ejercicios.

Las sugerencias anteriores recomiendan la inclusión de esos elementos pero no indican cómo llevarlo a cabo; cómo organizar los ejercicios de corrección o cómo desarrollar el pretendido carácter práctico.

En el caso de los programas del 2º tipo las sugerencias se encuentran en una columna especial. Su diseño es completamente opuesto al de los programas anteriores porque en aquéllos las sugerencias son generales, referidas a la totalidad del curso, mientras que en éstos hay una sugerencia para cada contenido y objetivo, con algunas ocasionales excepciones. Pese a esta estructura, las sugerencias exhiben una escasa relación con el contenido. Por ejemplo, en el tema "Lenguaje y Pensamiento" la actividad que se sugiere es la de analizar párrafos. La relación es aquí difícil de determinar. Por otro lado las recomendaciones están redactadas en forma escueta por lo que pueden interpretarse de múltiples formas.

### 3.1.6.- Bibliografía.

La bibliografía aparece en todos los programas, a excepción del programa del 5º tipo. Congruentemente con lo revisado hasta el momento gran parte de los textos se ocupan de cuestiones lingüísticas y gramaticales, aunque también incluyen textos que se relacionan con temas como descripción, relato, narración, etc., que se revisan en el segundo semestre.

Un acierto de los programas del 1º y 2º tipo es que establecen bibliografía tanto para los alumnos como para los docentes. Los demás programas si bien no hacen esta distinción por haber sido elaborados por el propio docente si podrían distinguirse entre la bibliografía básica y la complementaria.

### 3.2.- Análisis de los objetivos.

El análisis de los objetivos resulta importante porque a partir de él podemos determinar la claridad con que se presentan las metas para el taller de redacción I y II.

Analizar los objetivos generales permite ubicar las metas que plantean, la congruencia que existe entre éstas, y la forma en que dividen el avance entre el primero y el segundo semestre. De los objetivos específicos conviene precisar cómo asume cada uno de ellos una pequeña parte del objetivo general; o en otras palabras, cómo el conjunto de los objetivos específicos ayuda a lograr o concretar los propósitos generales.

Por otro lado, analizar la construcción técnica de los objetivos, la manera en que están formulados no sólo refiere la corriente curricular a la que se adscriben sino que repercute directamente en el grado de claridad o distorsión que promueven al interior del programa.

#### 3.2.1.- Objetivos generales.

Aquí nos interesa analizar dos aspectos: la congruencia de estos objetivos en cada tipo de programa y la secuencia que establecen entre los dos semestres.

Si revisamos los objetivos generales de los programas (cua

dro 9) vemos que los programas del 1º y 3º tipo proponen desarrollar la capacidad de comunicación, oral y escrita, y además conocer elementos de lingüística y comprender el funcionamiento de los medios masivos de comunicación. Por su parte, los programas del 2º, 5º y 6º tipo se proponen casi exclusivamente desarrollar la capacidad de redacción de los alumnos.

En el caso de los programas del 1º y 2º tipo las preguntas que surgen son: ¿por qué se añaden más objetivos generales? ¿por qué conocer nociones de lingüística y comprender el funcionamiento de los medios de difusión colectiva tienen la misma importancia que desarrollar la capacidad de redactar de los alumnos?

En un primer momento parece lógico suponer que el estudio de la lingüística y gramática constituyen el conocimiento básico para comprender la forma en que se construye un escrito. Sin embargo, por la forma en que están redactados los objetivos y por el nivel que ostentan, similar al de mejorar la expresión escrita, se presentan con un alto grado de autonomía e independencia y se desvinculan del objetivo fundamental del curso. Se pierde así de vista la lógica inicial y se asumen objetivos paralelos que cobran igual o mayor importancia que el objetivo inicial. Las nociones lingüísticas y gramaticales dejan de ser un medio para ayudar en el proceso de la redacción y se transforman en un fin en sí mismo.

En el caso de los objetivos destinados a la comprensión de los medios masivos de comunicación no resulta claro cuál es su relación con el problema de la redacción. ¿En qué contribuye?

¿Qué elementos aporta?

Desde nuestro punto de vista este tipo de objetivos no sólo provocan mayor dispersión sino que terminan por suplantar el objetivo inicial del curso: desarrollar la capacidad de expresión, oral y escrita, de los alumnos.

Es importante tener presente que los objetivos orientan sobre cuáles son las metas que se persiguen y cómo se pueden alcanzar paulatinamente. Los objetivos que no cumplen con este requisito y anexan otras preocupaciones o señalan otros derroteros, aun cuando sean muy interesantes o muy cercanos a lo dispuesto, terminan por confundir más que orientar y disipan los esfuerzos y por lo tanto los logros. No menos importante es preguntarse de dónde proceden esos objetivos, en qué contribuyen a lo ya explicitado, cuáles son sus repercusiones.

En los programas del 2º y 5º tipo (cuadro 9) la situación es diferente. Ninguno de éstos añade otros propósitos, reivindican como propósito fundamental desarrollar la capacidad de redacción de los alumnos.

El problema de estos programas se ubica más bien en la forma como plantean llegar a su meta.

El programa del 2º tipo tiene como objetivo general del primer semestre el que los alumnos redacten con claridad, precisión y sencillez, pero no tiene objetivo general en el segundo semestre. La situación del programa del 5º tipo es similar. Propone que los alumnos redacten escritos de mediana dificultad en el primer semestre y para el segundo repite el objetivo.

La deficiencia consiste en que los objetivos generales no

marcan una secuencia para los dos semestres. Se proponen mejorar la redacción de los alumnos pero no indican hasta dónde se debe llegar en primer semestre y qué corresponde al segundo.

En conclusión, los objetivos generales desorientan y dispersan los esfuerzos --programas del 1º y 3º tipo-- porque señalan objetivos paralelos que no tienen por función respaldar al objetivo central, o carecen de la suficiente coherencia --programas del 2º y 4º tipo-- para establecer los avances que deben lograrse en cada uno de los semestres para acceder a un dominio aceptable del proceso de la redacción.

La única excepción, por lo menos al nivel de los objetivos generales, es el programa del 6º tipo. En el primer semestre propone el conocimiento de los elementos teóricos y prácticos indispensables y en el segundo se revisan las formas más comunes de la redacción. Será en el siguiente punto donde analizaremos más detenidamente este programa.

### 3.2.2.- Objetivos específicos.

Los programas manifiestan dos posiciones extremas con respecto a los objetivos específicos. Los dos primeros tipos los utilizan en exceso y los restantes, salvo los programas del 5º tipo, los descartan totalmente, (cuadro 10).

Los cuadros 11 y 12 ilustran dos cosas: a) existe un alto nivel de fragmentación provocado por la enorme cantidad de objetivos que se utilizan y b) la mayoría de los objetivos se destinan a exigir un manejo memorístico de los contenidos.

Pero además, los objetivos específicos tienen muy poca relación con los objetivos generales, no cumplen con su función



de concretar a estos últimos. En el programa del 1er tipo del primer semestre no encontramos los objetivos específicos destinados a la realización de 3 de los objetivos generales citados. ¿Qué objetivos de la columna derecha corresponden a los 3 objetivos de la izquierda?

Objetivos Generales	Objetivos Específicos.
1) Adquirir seguridad en la expresión oral	-Conocer: el programa, nociones de lengua, habla y norma, la arbitrariedad del signo lingüístico, los procedimientos para utilizar el diccionario, la oración unimembre y bimembre, la estructura sujeto y predicado, las categorías funcionales núcleo, modificador, nexos, objeto, las nociones de comunicación humana y sistema de comunicación.
2) Desarrollar la capacidad de comunicarse en forma oral y escrita.	-Valorar: la importancia de comunicarse por medio del lenguaje.
3) Valorar la importancia de la corrección en la expresión.	-Señalar: ideas principales de un texto. -Utilizar: el diccionario. -Redactar: resúmenes, síntesis, cuadros.

Cuadro 13.- Relación entre objetivos generales y específicos.

Sin exagerar podríamos decir que el 90% de los objetivos específicos se destinan al cuarto objetivo general: Recordar los principios indispensables de lingüística y ortografía...

El programa del segundo semestre del 1<sup>er</sup> tipo, sin embargo, no presenta una situación tan extrema. Aquí cada objetivo general tiene un conjunto de objetivos específicos que lo desarrollan. Para no ahundar en datos bastará con citar un objetivo general y los objetivos específicos que le corresponden.

Objetivo General	Objetivos Específicos
Redactará correctamente narraciones y reseñas breves.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hará un retrato hablado.</li> <li>- Señalará las características y diferencias entre el diálogo, monólogo y soliloquio.</li> <li>- Redactará un informe de trabajo.</li> <li>- Redactará una reseña sobre algún acontecimiento de su medio.</li> <li>- Comprenderá la secuencia de la narrativa.</li> </ul>

Cuadro 14.- Relación entre el objetivo general y los objetivos específicos en el segundo semestre.

Los tres objetivos generales del programa (Conocer nociones de lingüística y perceptiva útiles para su expresión, Conocer el lenguaje propio de los medios de comunicación y la publicidad y Valorar el manejo ideológico del lenguaje) tienen también su conjunto de objetivos específicos.

Cada objetivo general con sus correspondientes objetivos específicos aparece como un pequeño bloque. El programa se compone así de cuatro bloques (Lingüística, Redacción, Medios de comunicación colectiva y Lenguaje e ideología) prácticamente in dependientes entre sí que confirman nuestra opinión de que estos objetivos suplantán en realidad el verdadero objeto de estudio del taller.

El programa del primer semestre del 2º tipo es el caso más extremo. Los datos del cuadro 11 sobre la cantidad de objetivos específicos que presenta y el tipo de conductas que solicita (memorísticas predominantemente) demuestran que no sólo no existe relación entre el objetivo general (cuadro 9) y los especficos, sino que son completamente opuestos.

El divorcio entre los objetivos específicos y el objetivo general nos indica que no existe una idea clara de cómo lograr que los alumnos redacten con claridad, precisión y sencillez, de qué pasos deben marcarse para que el alumno acceda poco a poco a dicho resultado.

Desafortunadamente el problema de los objetivos especficos no estriba únicamente en su relación con los objetivos generales, también existen problemas en su propio diseño y manejo.

Ya habíamos comentado que en los programas del 1º y 2º ti-

po existen un sinnúmero de objetivos (cuadro 10) y que ello produce un enorme nivel de fragmentación. Prácticamente a cada concepto o noción corresponde un objetivo.

La excesiva fragmentación conduce a un manejo rutinario donde los objetivos pierden el sentido para el que fueron creados. Los verbos se acaban y se gastan en una constante repetición que refleja más los requerimientos de un formato que la lógica interna de un curso. Esa es la impresión que se obtiene cuando se observan las repeticiones constantes del verbo conocer y la utilización poco ortodoxa del verbo adoptar: "Adoptará familiaridad en el lenguaje hablado."<sup>1</sup>

Pero los efectos de la fragmentación no sólo repercuten en la elaboración misma del programa sino en la forma en que pretenden articularlo.

El énfasis tanto en las conductas memorísticas como el detalle en cada elemento o aspecto teórico promueve una concepción fragmentaria del objeto de estudio en el que se pierden de vista las relaciones de los diferentes elementos y el papel fundamental que algunos de éstos tienen con respecto a otros. Todos los conceptos figuran con el mismo nivel de importancia sin que se registren diferencias, los objetivos no permiten distinguir entre lo fundamental y lo secundario, la base y el complemento.

Refuerzan estas consideraciones el hecho ya comentado de que la monótona correspondencia objetivo-contenido no presenta una progresión de los niveles de aprendizaje, no promueven un continuo aumento del dominio del material. En lugar de eso en-

contramos la obsesión por el tipo más elemental del manejo de contenido y bruscamente la exigencia de niveles más elevados, sin que existan las mediaciones correspondientes, los eslabones que unan ambos extremos de la cadena o las indicaciones para trasladar un elemento teórico en un instrumento práctico.

Por ejemplo, en el primer semestre del programa del 1<sup>er</sup> tipo aparecen en la tercera unidad tres objetivos previos a la exigencia final: "Redactará correctamente resúmenes, síntesis, cuadros sinópticos y descripciones sencillas."<sup>2</sup>

La exigencia es desproporcionada si se piensa que antes de redactar formalmente el alumno sólo:

- Valoró la importancia del lenguaje.
- Señaló ideas principales en un texto y
- Utilizó el diccionario.

¿Qué distancia existe entre las dos últimas actividades y la redacción formal de un escrito? ¿Qué elementos faltan entre esos dos extremos? O por el contrario ¿Es posible pensar el aprendizaje de la redacción en esos términos?

Creemos que no. Esos "saltos" en los niveles de aprendizaje devienen de la excesiva fragmentación promovida por los objetivos, donde las relaciones entre los diferentes aspectos del objeto de estudio no se perciben por lo que no pueden precisarse las metas que paulatinamente deben irse cubriendo.

Por último los programas del 5<sup>o</sup> tipo constituyen una excepción. Sólo presenta 6 objetivos específicos en los dos semestres y éstos pretenden desglosar al objetivo general. En el cuadro 15 se aprecia lo anterior.

Semestre	Objetivos Generales	Objetivos Específicos
1 <sup>o</sup>	Elaborar escritos de mediana dificultad.	Identificar en escritos propios: - errores gramaticales, sintácticos y corregirlos. - errores ortográficos y corregirlos.  Elaborar escritos oficiales.
2 <sup>o</sup>	Elaborar escritos de mediana dificultad.	Elaborar diferentes tipos de redacción en cuanto a géneros literarios.  Analizar la importancia de las fuentes de información y las fichas de trabajo, como herramientas necesarias para llevar a cabo investigaciones sencillas.  Analizar la importancia de los informes por escrito, para llevar a cabo exposiciones de tipo oral.

Cuadro 15.- Objetivos de los programas del 5<sup>o</sup> tipo.

Sin embargo, en el primer semestre los dos primeros objetivos hacen más énfasis en identificar errores que en la elaboración misma de los escritos. Y la redacción se ocupa solamente de elaborar escritos oficiales.

En el segundo semestre el objetivo general se repite, aspecto que ya revisamos en el apartado anterior, y sólo un objetivo específico lo atiende directamente, el primero. Los otros dos objetivos parecen estar destinados más a "analizar la importancia" de las fichas y los informes por escrito que a elaborar los.

Así pues, aun cuando en este tipo de programas subsiste la intención de no fragmentar la actividad del estudiante en un sinnúmero de conductas, lo cual es un acierto, no logran tampoco una óptima correspondencia entre los objetivos específicos y los generales. Lo que impide que el alumno sepa con exactitud qué es lo que se espera de él y qué podrá realizar cuando concluyan los dos semestres.

### 3.3.- Concepción de la enseñanza de la redacción.

Tal vez es éste el principal problema de los programas que estamos analizando. No existe una clara concepción de lo que es la redacción y de lo que implica su proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho más sencillamente, no se sabe con exactitud qué enseñar y cómo hacerlo.

En parte hemos constatado ya esto en el análisis de los objetivos. Estos desorientan en lugar de centrar la atención y el esfuerzo de los alumnos y terminan por imponer objetivos paralelos al objetivo de mejorar la expresión escrita de los alumnos.

El tipo y cantidad de contenidos tampoco ayudan a ubicar el objeto de estudio del taller de redacción. De acuerdo con el cuadro ó todos los programas, con excepción de los del 6<sup>o</sup> tipo,

conceden un amplio espacio a los contenidos lingüísticos, en el primer semestre, y a las formas de expresión, en el segundo.

La fuerte presencia de las nociones y el análisis lingüístico constituyen un elemento que merece nuestra atención por un momento.

Diversos autores y textos<sup>3</sup> afirman que la enseñanza de estos contenidos no sólo no contribuye a desarrollar la capacidad de redacción sino que produce efectos contrarios a los buscados. En el propio Colegio se han elaborado críticas en torno a la enseñanza de estos contenidos porque inhiben la búsqueda y discusión de contenidos más acordes con las características del taller y de sus objetivos.

En ese sentido, los trabajos de algunas profesoras destacan la distinción entre la enseñanza de la lingüística y la enseñanza de la redacción: "El error conceptual más importante parte de la creencia de que enseñar gramática (o lingüística o comunicación) es enseñar a redactar, o bien, que primero hay que aprender gramática para luego poder redactar."<sup>4</sup>

Y continúan diciendo en torno a los contenidos del taller:

Hacer del taller un espacio de transmisión de aspectos teóricos, aun cuando estén relacionados con el lenguaje, es derogar su carácter básicamente formativo. Poner como centro una serie de nociones teóricas, transforma el taller en una clase de carácter enciclopédico, pues esos conocimientos no van a servirle al alumno para aprender a aprender. La mayor parte de esas nociones no van a ayudarlo a resolver problemas de redacción o de lectura. En general, cuando en un programa predominan dichos aspectos teóricos, las diversas formas de trabajo que llegan a adoptarse dejan de lado la práctica de la lengua escrita.<sup>5</sup>



Evidentemente, el cuestionamiento que estamos realizando no se refiere a la lingüística como ciencia, ni a su objeto de estudio ni a sus conceptos. Cuestionamos que se ocupen mecánicamente los conceptos de esta ciencia en la enseñanza de la redacción sin que previamente se expliquen las razones que justifican este procedimiento. Al respecto es interesante observar como la amplia utilización de la lingüística en asignaturas como redacción en ningún caso se acompaña de una fundamentación que precise las aportaciones que esta ciencia introduce en el curso.

Ante esta situación, sólo nos queda inferir la lógica que subyace en la enseñanza de estos contenidos en un curso de redacción. Aun cuando es difícil de precisar, todo parece indicar que la racionalidad implícita insiste en que revisar los conceptos de comunicación, lenguaje, pensamiento, lengua, etc., es condición básica para que el alumno pueda pensar y comunicarse mejor. Que el análisis de los elementos constitutivos de la lengua (sujeto, predicado, oraciones, etc.,) permite al alumno utilizarla mejor, y que el dominio de la escritura parte de los elementos más simples a los más complejos.

Este razonamiento no es privativo de la redacción, se encuentra presente en la enseñanza de otras ciencias. Díaz Barriga refiere como en forma análoga los alumnos que estudian química empiezan por la tabla periódica de los elementos o los que estudian medicina por la anatomía y la fisiología. Estos elementos básicos, sin los cuales no se puede pasar a un nivel superior, se constituyen como "...requisitos que es necesario aprender para poder llegar en cursos posteriores a realizar prácti--

cas."<sup>6</sup> A partir de la lógica formal el contenido se ordena empezando por lo primero y más simple y terminando por lo más amplio y complejo, independientemente de los objetivos que se persigan y de los sujetos que intervengan?

Pensamos que el conocimiento de la lengua es necesario pero debe dosificarse su enseñanza y cambiarse el enfoque que se utiliza. Un alumno que pretende redactar debe tener nociones mínimas sobre las oraciones y los elementos que las constituyen, pero junto con ello debe saber cómo buscar información, asociar las ideas, ordenarlas en torno a categorías, desarrollar propiamente el escrito y corregirlo.

Desafortunadamente, casi todo el primer semestre y una parte del segundo se destina a la enseñanza de contenidos lingüísticos. Son temas que no son fáciles y que se presentan con un alto grado de fragmentación. El nivel de los objetivos, revisado en el punto anterior, y la dificultad intrínseca de estos temas indican que el dominio que se alcanza es limitado.

Los resultados no son, pues, satisfactorios. Por un lado, se enseñan temas que no se sabe con certeza la utilidad que reportan al proceso de la redacción, y, por el otro, se descuidan todos los aspectos que tienen que ver con la forma en que el sujeto se apropia de la estructura de la lengua. Dicho de otro modo, identificar la enseñanza de la lingüística y de la redacción ha tenido como consecuencia descuidar todos aquellos procesos que el individuo despliega para elaborar un escrito. Sabemos muy poco de cuáles son esos procesos y que estrategias son las más adecuadas para optimizarlos:

...para escribir existen operaciones elementales: organizar las ideas, escribir el esquema, asociar cada idea a un párrafo, desarrollar los propios razonamientos, revisar y hacer más legible lo que se ha escrito. Se trata de descomponer un problema, que se presenta como un conjunto muy complejo, en subproblemas parciales y simples, que en un primer momento se abordan separadamente y que se reúnen luego en el contexto del complejo problema de origen.<sup>8</sup>

Los contenidos del segundo semestre parecen más acordes con las características de un taller. Contienen 1 ó 2 unidades que se destinan a la elaboración de escritos concretos.

Programa	U n i d a d e s
Tipo 1Q	Unidad III. Taller de redacción.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Técnica del retrato; orden en la descripción.</li> <li>- Técnicas de la caricatura.</li> <li>- El diálogo, monólogo, soliloquio.</li> <li>- Técnica del informe.</li> <li>- La narración.</li> <li>- Técnica de la reseña.</li> </ul>
Tipo 2Q	Unidad 3. Formas de expresión.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Monólogo            - Exposición</li> <li>- Diálogo            - Reseña</li> <li>- Descripción       - Ensayo</li> <li>- Narración          - Argumentación.</li> </ul>
	Unidad 4. Redacción de documentos.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartas            - Oficio            - Acta</li> <li>- Reporte          - Informe           - Pagaré</li> <li>- Memorándum      - Letra de cambio</li> </ul>

(Continúa en la siguiente hoja)

Programa	U n i d a d e s
Tipo 3 <sup>o</sup>	I. Formas del discurso y sus características.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Narración/ las oraciones compuestas.</li> <li>- Descripción/ la sencillez.</li> <li>- Argumentación/ la precisión.</li> <li>- Diálogo/ la claridad.</li> </ul> II. Los géneros literarios <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuento.</li> <li>- Poesía.</li> <li>- Crónica.</li> <li>- Ensayo.</li> </ul>

Cuadro 16.- Contenidos del segundo semestre en los tres primeros programas.

Sin embargo, una o dos unidades siguen siendo pocas para que el alumno aprenda a redactar y en éstas faltan aclaraciones de cómo se trabajan y cómo se consigue que los alumnos redacten este tipo de escritos. Pero lo más importante es que el orden en que se enlistan estos temas parece normarse por criterios personales sin que exista una reflexión teórica sobre los procesos que implica la elaboración de cada tipo de escrito y la dificultad que conlleva cada uno de ellos. Dicho en otras palabras, es importante que se consignen temas como descripción, narración, etc., pero ello es insuficiente sino se comprenden las operaciones intelectuales que suponen y las estrategias didácticas que se requieren.

Recapitulando, podemos decir que hasta el momento el balan

ce es negativo. Ni en los objetivos ni en los contenidos se aprecia una concepción coherente sobre la enseñanza de la redacción, sobre qué enseñar y cómo hacerlo. Los objetivos porque son incongruentes entre sí y marcan metas que se alejan del propósito central de mejorar la expresión escrita. Los contenidos, por su parte, destinan casi un semestre a la enseñanza de la lingüística y la gramática y en el segundo semestre, si bien atienden más el proceso de la redacción, no cuentan con un conocimiento suficiente para establecer líneas de trabajo en función de los requerimientos de los alumnos y los niveles de complejidad de los escritos. Por el contrario, los temas se disponen en un orden arbitrario que obedece más a razones personales que a criterios teórico-metodológicos.

Por último, las presentaciones y sugerencias no apuntalan la estructura de los programas, sus orientaciones se contraponen al resto de los elementos. Insisten en desarrollar un enfoque práctico y hacen vagas alusiones al plan de estudios. Pero no dicen cómo desarrollar ese enfoque práctico ni reflexionan sobre la posibilidad de lograrlo con el tipo de contenidos que se manejan y con los contenidos que se enmarcan.

Resulta muy sintomático que las presentaciones de los programas del 1º tipo depositen en el docente la responsabilidad de desarrollar el enfoque práctico.<sup>9</sup> El docente debe utilizar su ingenio, creatividad, motivación para encontrar los caminos que transformen la asignatura en un curso dinámico, interesante, activo, y sobre todo, práctico, donde el alumno pueda ejercitar y desarrollar su capacidad de expresión escrita.

La transformación de la enseñanza de la redacción y la construcción de enfoques alternativos no depende, por tanto, de los contenidos y los objetivos, de la concepción teórica o la formación didáctica, depende fundamentalmente del ingenio y capacidad del maestro. La relación entre método y contenido no existe, es la personalidad del profesor la que los une o disocia.

Interesante resultado: la salvación está en manos de los maestros, a pesar de los programas y en contra de los programas. Ellos, los docentes, pueden construir en la práctica lo que teóricamente no han resuelto. Bajo esta perspectiva discutir qué enseñar y cómo hacerlo tiene poca importancia, como tiene poca importancia delinear o construir una concepción clara de la redacción en los programas de estudio, es en el salón de clases donde el maestro cubrirá esas deficiencias.

Con objetivos incongruentes y disparados, con contenidos dispares y provenientes de varias disciplinas, la redacción no aparece en estos programas como un objeto de estudio con características y requerimientos propios.

Sin embargo, la ausencia de una concepción clara de la enseñanza de la redacción, evidenciada en cada uno de los elementos de los programas y en su interrelación, no es, con todo, privativa ni del C.C.H. ni siquiera de nuestro país. Tenemos que decir junto con Serafini que a pesar de que redactar es una de las actividades más importantes del sistema escolar a nivel mundial y a pesar de que los alumnos son evaluados predominantemente mediante esta actividad, no contamos con una didáctica propia ni disponemos de una metodología de su enseñanza y apren

dizaje: "...la redacción es un "objeto misterioso" no tiene una tradición didáctica propia, y es así como muchos estudiantes y profesores se encuentran afrontando la redacción sin ningún trabajo preparatorio."<sup>10</sup>

De hecho, son los países anglosajones, Inglaterra y Estados Unidos<sup>11</sup>, los que más se han ocupado de investigar las formas de enseñar a escribir más adecuadas, mientras que en México no existe una tradición similar.

En el C.C.E. los programas que estamos analizando muestran la situación imperante, por lo menos en el plantel Azcapotzalco. Pero no son la única propuesta, aun cuando sea la dominante. Existen críticas a esta postura y se están desarrollando intentos por superarla. Tal vez uno de los más significativos sea la propuesta de Enfoque Discursivo. En este enfoque se parte de la distinción entre lengua y habla<sup>12</sup> y se sostiene que la enseñanza de la redacción es más fructífera a partir del segundo concepto:

...para conocer y utilizar mejor la lengua materna, hay una opción que es estudiar la estructura de lo que se dice (estudio de la lengua) y otra opción que es estudiar, además, quién lo dice, a quién se lo dice y para qué se dice (estudio del habla, uso particular de la lengua).<sup>13</sup>

Un ejemplo de esta modalidad la constituye el siguiente fragmento:

...el enunciado ¿ Y tú, quién eres? siempre tiene el mismo significado (este sería el punto de vista de la lengua) puede tener sentidos diferentes (el punto de vista del habla, el significado concreto en un uso particular) dependiendo de quién lo dice, de a quién se lo dice, de para qué se dice.

Por ejemplo, si aparece Ricky Martin diciendo:

- Yo soy un chavo muy buena onda, ¿ y tú, quién eres?

Si lo ve un papá gruñón lo más seguro es que responda:

- ¿A ti qué te importa muchachito gruñudo? No eres más más que una facha, ¿qué es eso de "buena onda"? No tienes ni siquiera vocabulario.

Si lo ve un chavo quizá responda:

- Yo también soy muy buena onda, pero además soy muy picudo;

El enunciado tiene el mismo significado, pero ha producido significados diferentes. Si los diálogos continuaran, el que se desarrollaría con el papá gruñón tendría el sentido de una discusión y el que se desarrollaría con el chavo, el de un entendimiento. Esto es así porque no sólo importa lo que se dice sino quien lo dice: en este caso, una "figura juvenil" que representa lo que los jóvenes quisieran ser o como quisieran verse.<sup>14</sup>

Enfoque discursivo es una propuesta inacabada, que se va construyendo sobre la marcha pero implica el reconocimiento de una serie de errores provenientes de una concepción confusa de la redacción y de la metodología de su enseñanza y aprendizaje, y simboliza además el carácter crítico del Colegio y su capacidad para transformar y para avanzar en el fortalecimiento de sus propios principios.

#### 3.4.- Concepción curricular que los sustenta.

Los cuadros 1 y 2 permiten dividir los programas en dos grupos: los elaborados por los docentes y los semificiales. Cada grupo tiene una concepción diferente sobre la elaboración de programas y sobre su función en el proceso escolar.

Ambos cuadros muestran que los programas semificiales son los más completos mientras que los elaborados por los docentes



cuentan solamente con objetivos generales, contenidos y unidades.

Estos últimos programas confirman la aseveración de Margarita Panza<sup>15</sup> de que los programas son concebidos por los docentes como una formalidad por cumplir, una rutina más dentro del trabajo que se desarrolla.

Documentos tan pobremente elaborados nos hablan de la poca importancia que se les concede en cuanto instrumentos de trabajo y del escaso impacto que producen en el salón de clases. Los elaboran para cumplir con una formalidad pero no tienen mayor trascendencia en su trabajo diario.

Por otro lado, estos trabajos son necesariamente un reflejo de la formación didáctica y pedagógica de los docentes, pero también pueden interpretarse como la negación de la dimensión didáctica en el trabajo del aula, como un profundo rechazo hacia una didáctica y una pedagogía que no han sabido responder a sus requerimientos y necesidades: un profesor de redacción atiende todos los días un promedio de 250 alumnos<sup>16</sup>, el trabajo que despliega en esas horas es tan grande que no guarda ninguna proporción con la pobreza de los programas ni con el espacio que conceden a las propuestas derivadas de la pedagogía y de la didáctica. Los profesores prefieren enfrentar solos y con sus propios medios la problemática del salón de clases que recurrir a las propuestas pedagógicas.

La elaboración de programas es vista así, como una exigencia institucional<sup>17</sup> pero no como un trabajo que emerge de las propias necesidades docentes, ni tampoco como un medio de comu-

nicación entre maestros y alumnos.

Estos programas no pueden servir de vehículo de comunicación porque son demasiado escuetos. Las partes que informan, precisan o aclaran cómo se llevará el curso, bajo qué modalidades, no se incluyen. Ninguno de ellos —véase cuadro 2— anexa una presentación. No tienen en cuenta a su interlocutor inmediato, el alumno, y prescinden de toda aclaración sobre el curso y sus características generales.

Tampoco le aclaran al alumno qué es lo que se espera de él ni cómo logrará aprender a redactar. De acuerdo con el cuadro 2 sólo un tipo de programas no tiene objetivos generales, el 4<sup>o</sup>, y sólo uno contempla los objetivos específicos, los del 5<sup>o</sup> tipo, por lo que aquí convergen dos carencias; por un lado, y como vimos en el apartado anterior (3.3), no se sabe con certeza cómo lograr que el alumno aprenda a redactar, no se sabe qué logros debe ir cubriendo para acceder a ese propósito general, y por otro lado, la ausencia de objetivos específicos parece indicar que no existe interés por establecer puntos intermedios en este proceso.

Se sabe escribir o no, pero en ello no hay escalas intermedias, o por lo menos al alumno no se le comunican.

No se tiene una clara concepción de la redacción y de su proceso de enseñanza-aprendizaje pero los programas no son la ocasión para reflexionar y teorizar sobre este problema. Los contenidos son prácticamente los mismos aunque su agrupación en unidades difiere en cierto grado sin que se expliquen los criterios utilizados. Los programas, por tanto, no recogen la expe-

riencia acumulada ni elaboran propuestas a partir de ésta. El siguiente cuadro muestra la ordenación del contenido de los programas del 4º, 5º y 6º tipo.

Programa.	Número de unidades.	Contenidos.
4º Tipo	12	Unidad II. Técnicas de estudio. - Fichas bibliográficas. - Fichas hemerográficas. - Fichas de trabajo. - El resumen. - Noticias y resúmenes bibliográficos. - Requisitos de presentación de un trabajo científico.
5º	22	Unidad I. Descripción: -Definición. -Tipos. -Técnicas. Unidad II. Diálogo, Monólogo y Soliloquio. -Definición. -Tipos. -Técnicas. Unidad III. Narración. -Definición. -Tipos. -Técnicas. Unidad IV. El Ensayo. -Definición. -Tipos. -Técnicas.
6º Tipo	12	- La investigación: - El ensayo. - Aparato crítico - Argumentación.
	22	Formas de expresión. -Exposición. resúmenes cuadro sinóptico resúmenes ensayo cronológicos noticia -Descripción topográfica . . . fotografía cronológica retrato prosopográfica -Narración cuento narrativa de ficción. novela relato -Argumentación asuntos de interés público asuntos de interés ético

Cuadro 17.- Ordenación de los contenidos de los tres últimos programas.

El cuadro indica como los profesores del programa del 4º tipo consideran fundamental dotar al alumno de un conjunto de habilidades (elaborar fichas bibliográficas, de trabajo, resumir, reseñar, etc.) desde el inicio del curso, el del 5º tipo concediendo todo el segundo semestre a la revisión de las formas de expresión y el 6º tipo prescindiendo totalmente de los conceptos y análisis lingüísticos y centrándose en el proceso de la investigación (elaboración de fichas, aparato crítico, ensayo) en el primer semestre, y revisando ampliamente las formas de expresión en el segundo.

Sin embargo, se trata de elementos que sólo podemos enumerar pero de los que no podemos inferir algo más. Nos dicen muy poco de lo que se realiza en el aula y de los efectos que ocasionan. Son cambios que no evidencian una diferente concepción de los programas, no representan una oportunidad para resolver teóricamente lo que enfrentan en la práctica ni constituyen un espacio donde puedan plasmar sus avances.

Estos programas, por tanto, no sustentan su elaboración ni en los principios de la tecnología educativa ni en el amplio abanico que hemos denominado propuestas alternativas.<sup>18</sup> Ubicados entre estos dos extremos su estructura evidencia una regresión conceptual que nos remite a la didáctica tradicional: reducen el problema de la elaboración de programas a la confección de temarios, simples listados de contenidos válidos por sí mismos.<sup>19</sup>

La revisión del cuadro 2, a la luz de los elementos expuestos sobre la tecnología educativa (apartado 1.2), nos indica que estos programas no poseen los elementos suficientes que ésta a--

conseja, en ninguna de las dos modalidades que incluimos.<sup>20</sup> Los objetivos no están redactados correctamente, en forma de objetivos conductuales, el contenido no exhibe la organización y estructuración propuesta, etc, etc. Se percibe, por el contrario, un rechazo a la fragmentación característica de esta propuesta y a la obsesión por el control de todos los elementos del proceso mediante una programación rígida y esquemática.

Sin embargo, el rechazo a la tecnología educativa no conduce a la búsqueda de nuevas alternativas didácticas o pedagógicas. No se abandona el modelo norteamericano para arribar a nuevas propuestas, o enfoques donde la elaboración de programas trasciende la exigencia institucional y se contempla como un espacio privilegiado donde el docente reflexiona sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, incorpora sus experiencias, avances, inquietudes y transmite a los alumnos una visión general del curso.

El programa no es visto como parte de una estructura mayor, no se analizan las determinaciones que devienen del plan de estudios, las características del curso; no se precisan estos elementos en un lenguaje claro y comprensible para los alumnos,<sup>21</sup> etc. En pocas palabras, estos programas tampoco recuperan las aportaciones de la llamada Didáctica Crítica, y que aquí la incluimos en el apartado de propuestas alternativas.

Los programas no responden, pues, a los lineamientos de la tecnología educativa y mucho menos a los nuevos planteamientos, subyace en ellos cierta desilusión ante los planteamientos de la didáctica, una actitud de reserva y recelo ante una disciplina que no parece aportar "soluciones reales" a los problemas

"prácticos" del trabajo docente. Como resultado, los docentes regresan, conscientemente o no, a la didáctica tradicional, ya que en ésta los requerimientos son más simples, y formulan sólo temas en lugar de elaborar programas y los presentan tanto a sus alumnos como a las instancias administrativas correspondientes cuando éstas los requieren.

En cuanto a los programas del 1<sup>o</sup> y 2<sup>o</sup> tipo la filiación curricular corresponde a la tecnología educativa. Manejan objetivos en un número elevado, los contenidos ofrecen una alta fragmentación y la combinación de ambos elementos tiende a una programación excesiva y rígida. Por ejemplo, los programas del 2<sup>o</sup> tipo están elaborados a partir de un formato por columnas en el que existe una correspondencia objetivo-contenido-sugerencias metodológicas, lo que significa llegar a dividir el todo hasta los elementos más simples e insignificantes.

Al contrario de los programas anteriores, lo importante no es ubicar la corriente teórica que los sustenta, sino la forma en que ésta ayuda a resolver determinados problemas.

A pesar de que hemos reconocido que estos programas son los más completos cuantitativamente (cuadro 1), ello no significa ningún avance cualitativo, tal como lo vimos en el apartado anterior, sobre la concepción de la redacción. No otorgan mayor claridad al proceso enseñanza-aprendizaje y si propician la desintegración del objeto de estudio, porque ante la segmentación promevida no cuidan de proporcionar al alumno las herramientas para que él reintegre el proceso, y fomentan la existencia de prácticas educativas que privilegian la exposición teórica y un manejo

superficial de los contenidos. Agravan estos problemas el hecho de que en ocasiones el enfoque es utilizado incorrectamente, por ejemplo, la elaboración de objetivos conductuales es errónea y está marcada por el abuso de verbos ambiguos como conocer y por una insistencia en manejar los contenidos en el primer y segundo nivel taxnómico sin propiciar avances que corran desde la comprensión hasta la evaluación. Además de las contradicciones internas que hemos marcado entre unos elementos contra otros, entre las presentaciones y las sugerencias y los contenidos y objetivos.

Por tanto, podemos decir sobre este enfoque lo siguiente:

- El manejo de la tecnología educativa es inadecuado e incompleto.

- Pero haciendo abstracción de ello, no se nota que la utilización de esta propuesta contribuya a clarificar las características del curso, los objetivos que se pretenden y la forma de lograrlo. Y es así porque esta misma corriente parte de la distinción entre método y contenido y se propone como una alternativa didáctica válida para todo contenido y para cualquier proceso educativo.

- Es en el problema de la redacción donde observamos que el planteamiento de la tecnología educativa ha resultado banal y pretencioso, parafraseando a Díaz Barriga; que el problema de la educación no es un problema de verbos, y que en esa medida no pueden clarificar un proceso del que desconocen sus aspectos teóricos y epistemológicos fundamentales.

- Creemos que es este fracaso de la tecnología educativa u-

no de los grandes responsables, no el único por supuesto, del de sencanto de los profesores hacia las fórmulas didácticas, lo que ha ocasionado la regresión a la que hemos aludido.

Por todo lo anterior, para los 6 tipos de programas el resultado es similar a final de cuentas. Los programas del 3<sup>o</sup> al 6<sup>o</sup> tipo desconfían de las formulaciones didácticas y confían los soportes de su trabajo a las cuatro paredes del aula; los programas del 1<sup>o</sup> y 2<sup>o</sup> tipo responsabilizan más explícitamente a los docentes, a su ingenio y experiencia, del éxito del curso, con independencia y hasta divorcio de lo programado.

En ambos casos es el maestro el responsable del proceso y la práctica la garantía del éxito, los programas son relevados en su función y disminuidos en su importancia.



## Notas de referencia.

- 1) Véase anexos.
- 2) Idem.
- 3) Ma Teresa Serafini, Como redactar un texto, p. 185.  
Martín Alonso, Ciencia del lenguaje y arte del estilo,  
(vol. 1) p. 4.
- 4) La Antonieta López Villalva, et al. "Un enfoque del taller  
de redacción." Cuadernos del Colegio, num. 48, p. 10.
- 5) Idem.
- 6) Díaz Barriga, Ensayos sobre la problemática curricular, p 70.
- 7) Idem.
- 8) Serafini, op cit., p. 27
- 9) Véase anexos.
- 10) Serafini, op cit., p. 25
- 11) Idem., p. 15
- 12) Ferdinand de Saussure, Curso de lingüística general, p. 27.
- 13) Celia Cruz Hernández, Enfoque discursivo, p. 188
- 14) Idem.
- 15) Véase primer capítulo.
- 16) Un maestro de 30 hrs. de asignatura atiende diariamente 6  
grupos de aproximadamente 45 alumnos cada uno, es decir, más  
de 250 alumnos diariamente.
- 17) Estatuto del Personal Académico, artículo 56, Inciso "J".
- 18) Véase capítulo primero
- 19) Idem.
- 20) Idem.
- 21) Idem.

## C A P I T U L O

## I V

## LOS PROGRAMAS Y EL PLAN DE ESTUDIOS.

## 4.1.- Divergencias en torno a los contenidos.

Hemos descrito y analizado al plan de estudios<sup>1</sup> y hemos descrito y analizado a los programas<sup>2</sup>; el análisis de ambos elementos lo realizamos por separado. Toca ahora contrastar los resultados extraídos independientemente para ofrecer una visión completa del estudio y contestar las interrogantes que guiaron este trabajo.

De acuerdo con lo revisado todos los programas responden parcialmente con los contenidos propuestos por el plan porque los incluyen explícitamente, pero también discrepan de él porque introducen otros que son incongruentes con el planteamiento inicial.

El siguiente cuadro enlista los contenidos que no corresponden a las indicaciones del plan de estudios. El cuadro se limita los dos primeros tipos de programas porque la cantidad de contenidos ajenos al planteamiento del plan es tan grande que impide elaborar un cuadro para todos los programas. Además estos programas son los más extensos de los 6 tipos.

Programa.	Semestre.	Contenidos.
1º Tipo	1º	<p>UNIDAD II: Nociones básicas de lingüística y ortografía.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Nociones de norma, habla y lengua.</li> <li>-Concepto de corrección y prestigio lingüístico.</li> <li>-Lengua hablada y lengua escrita.</li> <li>-Signo lingüístico</li> <li>-Tipos de lenguaje</li> <li>-Nociones de ortografía.</li> <li>-Empleo del diccionario.</li> </ul> <p>UNIDAD IV: Comunicación y lenguaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Origen del lenguaje.</li> <li>-Comunicación y lenguaje.</li> <li>-Tipos de comunicación.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Oración unimembre y bímembre.</li> <li>-Clases de sujeto y predicado.</li> <li>-Concepto de núcleo, modificador, Objeto directo, indirecto, circunstancial.</li> <li>-Sujeto y predicado.</li> <li>-Aposición.</li> <li>-Comunicación verbal.</li> <li>-Interpretación de los lenguajes.</li> </ul>
	2º	<p>UNIDAD II: Nociones básicas de perceptiva literaria.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Concepto de oración</li> <li>-Oración simple y compuesta</li> <li>-El lenguaje literario</li> </ul> <p>UNIDAD IV: Lenguaje e ideología.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Lenguaje, pensamiento y realidad</li> <li>-Lenguaje y dominación.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Verso y prosa</li> <li>-Versificación.</li> <li>-Poesía.</li> <li>-Lenguaje, educación y enajenación</li> <li>-Medios masivos de comunicación.</li> </ul>
2º Tipo	1º	<p>2º UNIDAD: Comunicación y lenguaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Definición de comunicación</li> <li>-Elementos y proceso de la comunicación</li> <li>-Sistemas y medios de com.</li> <li>-Lenguaje, pensamiento y comunicación</li> <li>-Lenguaje, lengua, habla y norma</li> <li>-Lengua hablada y escrita.</li> </ul> <p>3º UNIDAD: Análisis de la redacción.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Vicios de dicción.</li> <li>-Oraciones coordinadas y subordinadas</li> <li>-Sujeto y predicado</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Signo lingüístico</li> <li>-Estructura de la lengua</li> <li>-Lingüística y lengua</li> <li>-Lenguaje como medio de comunicación</li> <li>-Expresión correcta oral y escrita.</li> <li>-Neologismos, barbarismos, homónimos, parónimos.</li> <li>-Nociones de etimología</li> </ul>
	2º	<p>1º UNIDAD: Análisis de la redacción.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-La oración</li> <li>-Sujeto y predicado</li> <li>-Núcleos y modificadores</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Nexos: conjunciones, preposiciones</li> <li>-Formas verbales</li> <li>-Coordinación y subordinación.</li> </ul>

Cuadro 18.- Contenidos ajenos al plan.

El cuadro muestra que los contenidos provienen mayoritaria-  
mente del campo de la lingüística y de comunicación. En menor  
medida se encuentran elementos literarios, en el primer tipo  
de programa, o temas diversos como nociones de etimología y enri-  
quecimiento del vocabulario, en el programa del 2º tipo.

El resto de los programas cuyos contenidos difieren de los  
propuestos por el plan se ubican en el siguiente cuadro:

Tipo	Series tre.	C o n t e n i d o s .
3º Tipo	1º	II.- Comunicación y lenguajes -Concepto de comunicación, tipos y ejercicio cotidiano. -Proceso y elementos en la comunicación. -Medios de difusión colectiva. -Lenguaje y contexto social -El signo lingüístico -Importancia de la comunicación oral y escrita III.- Análisis de la redacción. -Características de la buena redacción. -Claridad y precisión -Importancia de la gramática. -El orden sintáctico de la oración. -Ortografía y puntuación.
	2º	IV.- Lenguaje e ideología 1.-El discurso político 2.-Los medios de difusión colectiva. a) Lectura de imágenes b) Géneros periodísticos c) Los significantes audibles d) Imagen/texto/sonidos: el código de la TV. e) Estructura del mensaje e intencionalidad

(Continúa en la siguiente hoja)

Tipo	Semestra.	Contenidos.
42 Tipo	1 <sup>a</sup>	UNIDAD III: Estructura de la lengua aplicada a la redacción. -Coordinación y subordinación. -Estructura del sujeto y predicado -Integración de un párrafo -Manejo de vocabulario y uso de diccionario -Ortografía: B, V, S, C y Z. -Usos de cada tipo de lenguaje -Aplicaciones concretas
	2 <sup>a</sup>	Análisis de la redacción. -La oración -Sujeto y predicado. -Núcleos. -Modificadores -Nexos: conjunciones, preposiciones, adverbios. -Formas verbales -Coordinación, subordinación y yuxtaposición entre oraciones
52	1 <sup>a</sup>	UNIDAD I. Gramática estructural. -Estructura del enunciado. -Puntuación -Principales vicios gramaticales y sintácticos. -Corrección.

Cuadro 19.- Contenidos de los programas del 3o al 6o tipo que no corresponden a las indicaciones del plan de estudios.

Los programas del 1<sup>o</sup> y 2<sup>o</sup> tipo son los que más discrepan. Manejan más abundantemente y con mayor segmentación los contenidos ajenos al plan de estudios. El programa del 1<sup>er</sup> tipo posee en los dos semestres 4 unidades, una como introducción, y de e--

llas dos se destinan a este tipo de contenidos, lo que constituye el 50% en cada semestre. El programa del 2º tipo se encuentra en la misma situación en el primer semestre, pero en el segundo sólo la primera unidad se destina para estos temas, esto es, el 25%. Los programas del 3º tipo tienen un 50% de estos contenidos en primer semestre, y 25% en el segundo. Los del 4º tipo, 20% en el primer semestre y 50% en el segundo. En este último caso, es interesante notar cómo se altera el orden debido a que trabajan los temas invertidamente. Como ya lo mencionamos anteriormente, estos programas no explican porqué ordenan así el contenido, cuáles son sus ventajas, etc.

Los programas del 5º tipo, por su parte, sólo 25% en el primer semestre, mientras que en el segundo no existe contradicción. Los programas del 6º tipo no aparecen en el cuadro porque no manejan contenidos de este tipo. En su lugar, el programa se orienta, en el primer semestre, a desarrollar contenidos propios de la investigación y en el segundo a estudiar las formas de expresión. Tampoco en este caso se fundamenta tal procedimiento ni se explica cuál es su finalidad, además de que dichos temas corresponden de alguna forma al tercer semestre.

En suma, los contenidos enlistados en los cuadros son ajenos al planteamiento del plan por dos razones:

- No desarrollan o aumentan la habilidad de los alumnos para expresarse por escrito.
- Infunden un enfoque enciclopédico y teorístico opuesto al enfoque práctico que propone el plan.

- A su vez, no pueden desarrollar un enfoque práctico porque:
- Como puede apreciarse en los dos cuadros, más en el primero que en el segundo, son cuantitativamente excesivos, más allá de su tipo, nivel o utilidad, son demasiados conceptos, nociones, etc.
  - Derivado de lo anterior, principalmente, y de un manejo inexacto de los objetivos<sup>3</sup> se promueve un dominio exclusivamente memorístico que redunde en prácticas educativas tendientes a la repetición mecánica de la información.
  - Este tipo de conceptos y nociones el plan las contempla sólo como herramientas auxiliares válidas únicamente en aquellos casos en que las exigencias prácticas las requieran y no como temas en sí mismos. En ese sentido<sup>3</sup> no parecen ser los elementos teóricos más adecuados para que docentes y alumnos reflexionen sobre el proceso de la escritura, sobre las actividades que despliega quien escribe y sobre el tipo de apoyos que facilitarían dicho proceso.

En cuanto a los contenidos que sí corresponden a lo propuesto por el plan tenemos el siguiente cuadro:

Programa.	Semanas.	Contenidos
1o Tipo	1o	Resúmenes, síntesis, cuadros sinópticos y descripciones.
	2o	Retrato, caricatura, diálogo, monólogo, soliloquio, informe, narración, reseña.
2o Tipo	1o	Elaborar fichas de trabajo, de resumen, de cita textual, bibliográfica. Estructura de un trabajo.
	2o	Monólogo, diálogo, descripción, narración, exposición, reseña, ensayo, argumentación. Carta, oficio, acta, reporte, memorándum, informe, pagaré, letra de cambio.
3o Tipo	1o	Elaboración de fichas.
	2o	Narración, descripción, argumentación, diálogo. Cuento, poesía, crónica, ensayo. Carta, oficio, solicitud, informe.
4o Tipo	1o	Fichas de trabajo de resumen y cita textual. Monólogo, diálogo, descripción, narración, exposición, reseña, ensayo, argumentación. Carta, oficio, acta, reporte, memorándum, informe, pagaré.
5o Tipo	1o	Carta, telegrama, memorándum, solicitud de empleo, registro federal de contribuyentes, permiso de trabajo, currículum vitae, informes. Resumen, síntesis, cuadro sinóptico, fichas de trabajo.
	2o	Descripción, diálogo, monólogo, soliloquio, narración, ensayo.
6o Tipo	1o	Fichas de trabajo: de resumen, cita textual y comentario. Fichas bibliográficas. Ensayo, argumentación.
	2o	Exposición: reseña, resumen, crónica, cuadro sinóptico, ensayo, noticia. Descripción: topografía, cronografía, prosopografía, etopeya, retrato. Narración: cuento, relato, novela, narrativa de ficción. Argumentación: asuntos de interés público y asuntos de interés ético o religioso.

Cuadro 20.- Contenidos acordes con el plan de estudios.



Los contenidos del cuadro demuestran que los programas si guen al plan hasta donde éste indica, pero no van más allá, no desarrollan o completan el enfoque que, necesariamente, es esquemático e incompleto.

El acierto de los programas, por tanto, consiste en que si recupera los contenidos que el plan maneja, reconocen la ne cesidad de transformar la enseñanza de la lengua y orientarla en un sentido más práctico.

Desafortunadamente, el apego al plan descansa sólo en las formulaciones explícitamente establecidas, no en la lógica de su construcción o en el enfoque que subyace. Por ello, pueden manejar los contenidos que el plan propone y, al mismo tiempo, incluir otros que son completamente incongruentes y distorsionan toda la propuesta educativa del área de talleres.

Por otro lado, si bien los programas recuperan los contenidos que el plan aconseja lo que no queda bien claro es si realmente los abordan bajo el enfoque práctico propuesto o si los desarrollan desde un punto de vista teoricista. Es decir, no se aprecia con nitidez si en estos temas los alumnos ejerci tan su capacidad de expresión escrita o si sólo se limitan a definir, caracterizar, identificar los diferentes tipos de escritos. Este problema según vimos, tiene que ver con la pers pectiva desde la cual fueron elaborados los programas y con las expectativas que los docentes manifiestan en torno a este tipo de instrumentos.<sup>4</sup>

Sin embargo, este tipo de contenidos posee intrínsecamente una orientación práctica por lo que podemos suponer que su

presencia redonda en una mayor ejercitación del alumno en su capacidad de expresión escrita.

Finalmente, el balance en torno a la correspondencia plan-programas relativo a los contenidos se resume en los siguientes términos:

- 1.- Los programas incluyen los contenidos que el plan promueve explícitamente.
- 2.- Estos contenidos, sin embargo, no se trabajan a lo largo de los dos semestres sino principalmente en uno de ellos, el segundo.
- 3.- La correspondencia en términos cuantitativos es, aproximadamente, del 50%.
- 4.- Cualitativamente es más difícil de precisar. Los contenidos ajenos a las orientaciones del plan y los que obedecen a éste promueven una enseñanza de la redacción que oscila entre dos extremos: una parte excesivamente teórica —ciertamente muy complicada— y otra bastante pragmática, sin que exista una relación explícita o de complementación entre ambas.

Por ello, si cuantitativamente existe cierta incorporación de los lineamientos del plan en los programas, cualitativamente no hay relación; la inclusión de contenidos de lingüística, comunicación y otros, trabajados como temas en sí, distorsionan y rompen con el enfoque del plan y promueven una concepción caótica de la enseñanza de la redacción porque al parecer es una asignatura donde caben elementos de todas partes: una sección de lingüística y gramática, una más de ortografía, un poco de comunicación, de etimologías, vocabulario, etc.

#### 4.2.- Diferencias en las concepciones de aprendizaje y prácticas educativas.

Las indicaciones del plan de estudios son que el alumno encuentre en el taller de redacción un espacio para practicar, para trabajar en el dominio de la lengua escrita. El alumno debe producir escritos, corregirlos, mejorarlos, elaborar varias versiones del mismo.

Los diferentes escritos han de servir como medio de ejercitación pero también tendrán la finalidad de apoyar el trabajo escolar del resto de las materias.

Las prácticas educativas que recomienda, por tanto, se basan en el ejercicio y la repetición constante, en el manejo práctico alejado del verbalismo y la teorización excesiva.

Como fundamento de lo anterior, el concepto de aprendizaje presente insiste en que el alumno no aprende memorizando y repitiendo conceptos, sino haciendo. El aprendizaje supone acción, el alumno debe hacer para poder aprender, en el caso de la redacción, el alumno aprende a escribir, escribiendo.

En los programas, dado lo que revisamos en el punto anterior, existen dos concepciones de aprendizaje y dos prácticas educativas diferentes. La primera es la que enfatiza el carácter teoricista de la enseñanza de la redacción y centra su preocupación en transmitir conceptos y nociones. En este caso el concepto de aprendizaje que se maneja es el de aprendizaje como producto, es decir, el aprendizaje como adquisición pasiva de información.

Las prácticas educativas que resultan de esta concepción

de aprendizaje son las que reducen la participación del alumno, y en cierta medida del maestro, a reproducir la información, a memorizarla y retenerla sin que se promueva un proceso de elaboración que permita ubicarla como un cuerpo conceptual válido para un objeto de estudio, más que como mera información.

Al no propiciar la reflexión sobre los datos y conceptos y al poner el acento en éstos se produce un exceso de información (tal como ocurre en los programas del 1º y 2º tipo) que no tiene ningún significado para el estudiante ni para la materia misma. Toda la información aparece así como excesiva y dispersa.

Resumiendo, una parte de cada uno de los programas, principalmente de los semi-oficiales y con excepción de los del 6º tipo, presentan prácticas educativas caracterizadas por la pasividad del estudiante y preocupadas por la memorización y repetición del conocimiento. La base de estas prácticas la constituye una concepción enciclopédica del aprendizaje donde lo importante es la extensión o cantidad de los contenidos que se revisen, con independencia de las operaciones que el alumno realiza con esta información.

La presencia de estos contenidos, prácticas educativas y concepción de aprendizaje contradice enteramente el enfoque práctico que el plan de estudios propone para el taller de redacción. El C.C.H. se propone diferente en la medida en que pretende luchar contra estas tres deformaciones de la educación: el enciclopedismo, la pasividad y la memorización.

La parte de los programas que sí recupera los contenidos

propuestos y el enfoque del plan, contienen una concepción de aprendizaje y prácticas educativas diferentes.

Tal como lo mencionamos en el segundo capítulo, el plan sostiene una concepción pragmática del aprendizaje que privilegia a la práctica como vía para conocer y dominar el lenguaje y descuida la búsqueda de una explicación teórica profunda. Los efectos de esta concepción se aprecian claramente en los programas analizados. Después de dos décadas los programas sólo repiten lo que expresa el plan pero son incapaces de avanzar sobre la propuesta original.

Los programas, por tanto, también contienen en esta parte una concepción pragmática del aprendizaje por cuanto consideran que la única vía para que el alumno aprenda a redactar es la práctica constante, pero sin que se preocupen porque esta práctica se encuentra ordenada y dirigida por un cuerpo teórico.

El dominio del lenguaje a partir de la práctica y la utilización de elementos teóricos únicamente en aquellos casos en que se requieran para corregir o explicar un ejercicio, se han traducido en los programas:

- En un conjunto de actividades y ejercicios que no guardan ningún orden ni relación entre sí.
- La carencia de una amplia perspectiva sobre la relación, los elementos que involucra y las estrategias y recursos necesarios para enseñarla.

Este último punto es particularmente importante. El énfasis en desarrollar un curso práctico, ajeno al enciclopedismo

ha sido interpretado como un rechazo a la dimensión teórica del problema.

El desarrollo de cursos prácticos de redacción requiere, sin embargo, de un sustento teórico que los oriente, que gr—dde la dificultad, que permita marcar puntos de llegada donde alumnos y maestros adviertan los logros o fracasos. Esta explicación teórica debe estar en los docentes, debe ser construida por estos, aunque no necesariamente se vierta en los cursos, porque la práctica supone, siempre, la incorporación de elementos teóricos, sólo una concepción pragmática concibe a la práctica como un conjunto de ejecuciones empíricas y atóricas.

Los intentos que se han hecho por construir cursos prácticos a partir de las someras indicaciones del plan no han obtenido resultados satisfactorios porque fincan el curso en la ejercitación de diferentes tipos de escritos pero no existen ejes que guíen la práctica, que la ordenen, que construyan estrategias adecuadas.

Un documento que analiza la forma en que se han implementado los cursos de redacción a partir de las indicaciones del plan de estudios señala: "Los contenidos carecen de una continuidad funcional a causa de que están desprovistos de un cuerpo teórico que los cohesionen y les dé consistencia."<sup>5</sup>

Es cierto que se requiere practicar y también es cierto que redactando se aprende a redactar pero "...no de una manera espontánea e intuitiva. Leer y redactar son trabajos específicos que deben ser enfrentados con conciencia de sus presupuestos y naturaleza."<sup>6</sup>

En Enfoque Discursivo lo plantean de la siguiente forma:

Se aprende a leer mediante la práctica de la lectura y a redactar mediante la práctica de la redacción, si tales actividades son caracterizadas en cuanto a propósitos, resolución de problemas y objetivos de enseñanza. Se trata de volver al oficio de leer y redactar.

El problema no es sencillo. Consiste en elaborar cursos a partir de un nuevo enfoque, que sólo está enunciado en términos generales; un programa que diseñe contenidos, estrategias y objetivos adecuados al enfoque, pero, que no absolutice la perspectiva instrumental con que se concibe el dominio del lenguaje sino que paralelamente promueva la búsqueda o construcción de una cobertura conceptual que amplíe nuestro conocimiento del proceso de la redacción.

No entenderlo así ha conducido a dos extremos: cursos prácticos sin una adecuada fundamentación teórica o el retorno a cursos tecnicistas completamente opuestos al enfoque del plan de estudios.

Los programas más tecnicistas y enciclopédicos por el enfoque que manejan, el tipo y cantidad de objetivos y las prácticas memorísticas que promueven, son los semi-oficiales. Los programas elaborados por los docentes poseen una menor cantidad de contenidos, dedican menos tiempo y espacio a las actividades relacionadas con la retención y repetición de información y se orientan más a desarrollar la habilidad de redacción de los alumnos.

Sin embargo, estos programas, los de los docentes, tampoco logran romper con esa concepción estrecha de la redacción que considera que los únicos elementos que de ella se deben co

nocer son los relativos al campo de la lingüística, la gramática y la comunicación. Por ello, aun cuando pretenden programar cursos prácticos no pueden rebasar un nivel muy elemental y eligen los contenidos y su secuencia arbitrariamente.

Escribir requiere de un conjunto de habilidades, que van desde la capacidad de expresión hasta la de argumentación, y elaborar un escrito atraviesa por varias fases, desde recolectar la información hasta organizarla y jerarquizarla.

Pero los programas no parten de una conceptualización similar de la redacción sino que la conciben como la simple transposición de la lengua oral al conjunto de grafismos que la sustituyen en la hoja de papel. Por ello, los únicos elementos teóricos que parecen pertinentes en los cursos de redacción son los de la lingüística. Se opera así una reducción conceptual de nuestro objeto de estudio.

Se requiere, por tanto, de una concepción más amplia de la redacción y de una noción más clara sobre cómo enseñarla.

#### 4.3.- Propuestas de trabajo.

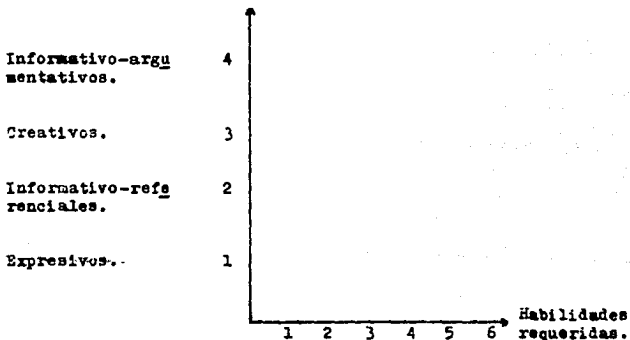
Las propuestas que apuntan a resolver este problema no son muchas. Queremos comentar dos que resultan interesantes por sus aportaciones y que están diseñadas o adaptadas al nivel de bachillerato: Enfoque Discursivo y el texto de Serafini, el cual combina la experiencia de la escuela italiana con los estudios anglosajones sobre la enseñanza de la escritura.



De acuerdo con Serafini en la enseñanza de la redacción deben cuidarse e interconectarse dos ejes: el de los tipos de escritos y el de las habilidades requeridas a los estudiantes.

La gráfica quedaría de la siguiente forma:

Tipos de Escritos.



Cada tipo de escritos requiere de determinadas habilidades y cuanto más difícil es más capacidades reclama.

Por sus funciones los escritos se dividen en cuatro tipos:

Expresivos	monólogo diario diálogo carta autobiografía.	el centro de atención es el propio escritor. hechos marra    anécdotas personales emociones propias
Informativo-referenciales	informe telegrama notas esbozo resumen crónica declaración definición reglamento	-la preocupación principal es informar con la mayor precisión y corrección posible. -en algunos casos el acento recae en la corrección de la información: informe y crónica. -y en otros en el rigor: definición y reglamento.
Creativos	poesía cuento fábula decálogo proverbio epitafio chiste guión	-no necesariamente describen la realidad. -utilizan elementos fantásticos. -se orientan hacia la creatividad.
Informativo-argumentativos.	editorial ensayo comentario	-defiende una tesis -utiliza técnicas argumentativas y estrategias persuasivas.

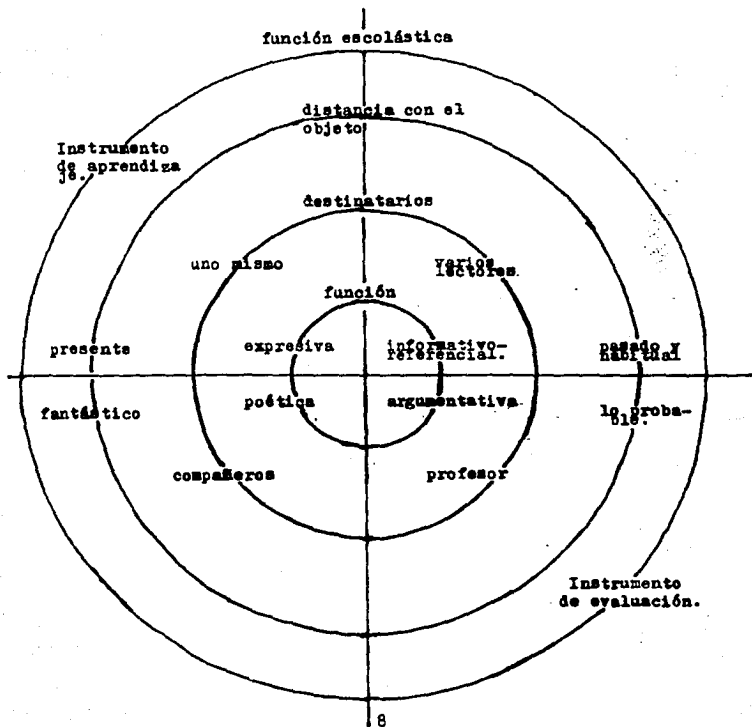
Si revisamos la gráfica anterior vemos que los textos más sencillos son los expresivos y que la etapa final de la enseñanza debe ocuparse de los escritos con función argumentativa.

Pero los escritos son susceptibles de clasificarse además, según su función escolar, diferentes destinatarios y distancia con el objeto del escrito.

- |  |  |
|--|--|
| I. Función <u>es</u><br>colar.                       | 1) Escritura como instrumento de aprendizaje<br>2) Escritura como objeto de evaluación |
| II. Tipos de <u>destinat</u><br>rio.                 | 1) Uno mismo<br>2) Diferentes lectores<br>3) Compañeros<br>4) Profesor                 |
| III. Distancia<br>con el ob-<br>jeto del<br>escrito. | 1) Presente<br>2) Pasado y habitual<br>3) Fantástico<br>4) Sobre lo probable           |

También en estos tipos la dificultad es progresiva. En la clasificación según la función escolar es más delicado escribir para ser evaluado que para aprender; en la siguiente, destinar el texto al docente, etc. La máxima dificultad se logra al conjuntar los elementos últimos: elaborar un escrito con propósitos de evaluación, dirigido al docente y que se ocupe de algo física y temporalmente distante de quien escribe.

Una figura que representa los diferentes tipos de clasificación y la forma en que se superponen para combinar o aumentar la complejidad y progresión es la siguiente:



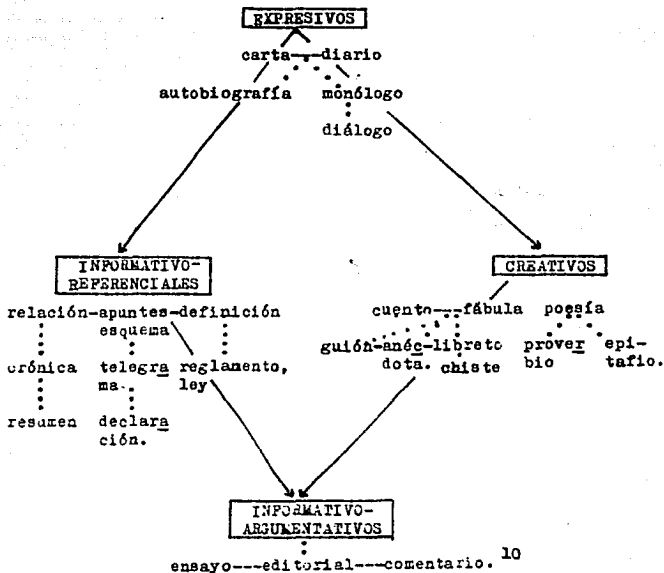
Por otra parte, cada tipo de escrito requiere de determinadas habilidades.

- |                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| Escritos<br>Expresivos               | Capacidad de:  |
|                                      | a) Expresión.- proporcionar nombre a los objetos.  |
|                                      | b) Transcripción.- retomar trozos del lenguaje hablado.  |
| Informativo-<br>Referenciales        | c) Secuenciar.- enlistar de acuerdo a criterios temporales y espaciales.   |
|                                      | d) Sintetizar.- jerarquizar la información de acuerdo a su importancia.  |
|                                      | e) Definir.- precisar con rigor los conceptos.   |
|                                      | f) Explicar.- presentar coherentemente datos sobre sucesos, procedimientos, etc.                                   |
|                                      | g) Documentarse.- encontrar la información necesaria.  |
| Creativos.                           | h) Inventar.- construir personajes, ideas, historias imaginarias.  |
|                                      | i) Expresarse en un lenguaje desacostumbrado.- no sólo el contenido debe ser original también el uso del lenguaje. |
| Informativo-<br>argumentati-<br>vos. | j) Defender una tesis.- mostrar la certeza de nuestra opinión y refutar a los oponentes.                           |
|                                      | k) Determinar relaciones de causa-efecto.- explicar las relaciones causales de los fenómenos.                      |
|                                      | l) Confrontar y clasificar.- confrontar las ideas a partir de clasificar las propias y las opuestas.               |

Al combinar los diferentes tipos de escritos con las habilidades que se requieren se obtiene la propuesta para un curso de redacción en el que se gradúan las dificultades y se avanza progresivamente:

Cuando se trata de un curriculum sobre la escritura los escritos expresivos deben ser tratados primero, por-- que requieren una menor capacidad para escribir. A éstos deben seguir los informativo-referenciales y los creati-- vos, sin un orden de precedencia, ya que ambos son más complejos que los expresivos, y cada uno de estos grupos contribuye al logro de capacidades muy diferentes. Sólo cuando se han adquirido las capacidades principales de los tres grupos de escritos mencionados se pueden afron-- tar las del último grupo, los informativo-argumentativos que requieren una capacidad más sofisticada.<sup>9</sup>

El cuadro de la siguiente página ilustra cómo se programan estos cursos:



El orden ideal del cuadro anterior lo constituye el siguiente listado: "Carta, diario, autobiografía, relación, crónica, cuento, chiste, decálogo, notas-esbozo, telegrama, poesía, proverbio, resumen, definición, ley, ensayo, editorial, comentario."<sup>11</sup>

Se inicia por los escritos expresivos, como la carta y el diario, y después se combinan los informativo-referenciales (notas, resumen, definición) con los creativos (cuento, poesía, fábula) para, hasta el último, elaborar un ensayo, editorial o comentario. Por ejemplo, un comentario literario sólo puede elaborarse cuando el alumno se ha ejercitado en la elaboración de escritos creativos (cuento, fábula) por un lado, y en la elaboración de definiciones, notas, resúmenes, para apoyar el ensayo, por el otro.

En los programas que estamos analizando se ocupa prácticamente todo el primer semestre en el aprendizaje de nociones lingüísticas, ortográficas y gramaticales, y hasta parte del siguiente semestre en los programas del 1º, 2º y 4º tipo, y sólo el segundo semestre se dedica verdaderamente al aprendizaje de la redacción. Pero en este semestre el aprendizaje y elaboración de los diversos escritos se desarrolla desordenadamente.

En el cuadro No vemos que los escritos se revisan desordenadamente sin que exista una organización o clasificación de los mismos y de las capacidades que se requieren para su elaboración.

Los programas del 1º y 2º tipo inician con escritos informativo-referenciales y termina con escritos expresivos. Los escritos informativo-argumentativos, como el ensayo, no figuran como la culminación de un proceso, en los programas del 1º tipo porque ni aparece y en los del 2º porque no constituye el eslabón final sino que se pierde entre escritos expresivos como el monólogo y la carta.



Los programas del 3o y 4o tipo inician con una mezcla de escritos expresivos y creativos y no terminan el curso con escritos de mayor dificultad como el ensayo.

El programa más coherente en la ordenación del contenido es nuevamente el del 5o tipo. Aun cuando también mezcla escritos de diferente tipo, aparecen indicios de una gradación que se inicia con textos expresivos, la carta, y termina con el ensayo, pasando por el resumen, cuadro sinóptico, etc.

La otra opción interesante que queremos comentar es enfocada que discursivo. En esta propuesta no se busca esclarecer los diferentes niveles de complejidad de los escritos sino que se clasifican los diversos discursos a partir del efecto de sentido que proponen. El siguiente cuadro muestra la clasificación de este enfoque:

Discurso	Efecto de Sentido	Características.
Literario	Identificación con una visión o experiencia del mundo.	-posibilita una multiplicidad de interpretaciones. -presenta valores y concepciones diversas.
Científico	Conocimiento o aceptación de una verdad con base en principios científicos.	-expone un tema con un orden lógico. -utiliza terminología bien definida. -la exposición comprende: información, hipótesis y procedimiento.
Político	Reconocimiento del emisor del discurso y de sus adversarios.	-emana de instancias de poder, (porque lo buscan, lo ejercen o lo tienen). -escinde al mundo en dos bandos: el del emisor y el de los antagonistas.

(Continúa en la siguiente hoja)

Discurso	Efecto de Sentido	Características.
Histórico	Conocimiento (de hechos, acontecimientos situaciones, etc.) y Reconocimiento de interpretaciones y puntos de vista diferentes y a veces opuestos.	-consigna hechos del pasado. -presenta diversas interpretaciones sobre los mismos.

#### Cuadro 21.- Tipos de Discursos

A partir de la clasificación anterior se entrena al alumno para que reconozca el efecto de sentido de cada discurso y la forma en que un texto específico lo construye. Además de que se enseña a reconocer al enunciador, enunciatario y referente de cada texto:

#### LENGUA sistema abstracto

**HABLA**  
uso concreto  
comunicación cotidiana

**ENUNCIACION**  
uso concreto en la  
producción de un texto.

el que habla elige

su posición como <b>ENUNCIADOR</b> (el que habla)	el papel del <b>ENUNCIATARIO</b> (a quien se habla)	su relación con <b>REFERENTE</b> (de lo que habla)
---	---	--

#### Cuadro 22.- La enunciación en el texto.

El énfasis en la clasificación de los discursos y en detectar el funcionamiento de la lengua al interior de cada uno de ellos obedece a dos supuestos:

- Leer y escribir son actividades estrechamente vinculadas.
- Se aprende a leer y a escribir leyendo y escribiendo, pero no espontánea e intuitivamente.

La mayoría de los escritos surgen de otros textos, de otros escritos, por lo que el alumno debe aprender a leerlos y a extraer lo que éstos ofrecen. Por lo demás un alumno de bachillerato se enfrenta a las exigencias de las materias de historia, biología, etc. y enfoque discursivo pretende ofrecer elementos generales para que el estudiante lea estos diferentes textos y pueda desarrollar los escritos que se le exigen. En este sentido, esta opción se acopla perfectamente a los lineamientos del plan de estudios por cuanto enseña a escribir a los alumnos en función de sus requerimientos escolares.

Finalmente, debemos aclarar que las dos propuestas comentadas no fueron desarrolladas en toda su extensión y riqueza, la descripción que de ellas se hizo fue esquemática y superficial. Se incluyeron no para ser analizadas minuciosamente sino para demostrar que existen opciones interesantes que pueden adecuarse a las orientaciones del área de talleres del Colegio.

La comparación entre los programas que estamos analizando y las dos propuestas nos ofrece un elemento más de juicio. A esas alturas del análisis hemos ya establecido que:

- Los programas son incongruentes internamente, pues sus elementos se contraponen entre sí.
- no existe una concepción clara de qué es la redacción y

cómo enseñarla, y

- La relación plan-programas es mínima, los programas retoman algunos de los contenidos pero contradicen el enfoque del plan y esgrimen un cuerpo teoricista o no logran establecer un curso de redacción con un enfoque práctico bien fundamentado y coherente.

La propuesta de Serafini contrasta con las críticas anteriores porque ofrece una estrategia para elaborar un curso de redacción, parte de una noción clara y sencillar y propone enseñarla progresivamente, como un proceso, y su enfoque práctico es similar, pero más completo, del que propone el plan de estudios del C.C.H.

Enfoque discursivo, según vimos, parte de otra perspectiva pero también ofrece respuestas, por lo menos a las dos últimas críticas: ofrece una concepción clara de la lectura y la escritura y una estrategia para su enseñanza-aprendizaje centrada en un enfoque práctico y productivo, acorde con la propuesta del plan de estudios.

#### 4.4.- Programas de Redacción I y II

Partiendo de las consideraciones anteriores presentamos los programas de Redacción I y II. Ambos programas contienen, por un lado, todos aquellos elementos (datos generales, presentación, objetivo general, contenidos, presentación por unidades y bibliografía) que permiten al alumno conocer lo que se espera de ellos, la perspectiva desde la cual están organizados, etc., y, por el otro, contienen un enfoque práctico y progresivo acorde con el plan de estudios.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO  
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
UNIDAD ACADÉMICA DEL BACHILLERATO

PROGRAMA DEL TALLER DE REDACCION I

CLAVE 3004

PRIMER SEMESTRE

5 de octubre de 1992.

PRESENTACION.

Este curso forma parte del Area de Talleres y se encarga de iniciar el proceso de aprendizaje de la lengua escrita. Toda el área está diseñada para que mejores tu capacidad de comunicación oral y escrita.

El taller es una modalidad didáctica que enfatiza el carácter práctico del curso y promueve la producción continua. La idea del taller rompe con los cursos tradicionales de Español y Literatura, propios de la Secundaria, y busca una enseñanza que alejada del tecnicismo permita al alumno dominar su lengua a partir de la ejercitación constante, de la corrección de sus escritos y de la reelaboración de los mismos.

Los talleres de redacción I y II se enfocan al uso práctico de la lengua escrita, mientras que los talleres de investigación documental I y II centran su atención en las técnicas de investigación, en aquéllas que permiten al estudiante documentarse, investigar y presentar los resultados ordenada y coherentemente estructurados.

En este taller, por tanto, el objetivo es mejorar el dominio de la lengua escrita y aprender a utilizarla como una herramienta para adquirir o transmitir conocimientos, ideas, vivencias, etc. Consecuentemente, tres unidades centran su atención en la práctica constante y estimulan el desarrollo de las diferentes habilidades que se requieren para redactar. En la segunda unidad nos ocupamos de los escritos más sencillos y establecemos una serie de actividades para lograr su dominio. Los escritos de la 3a y 4a unidad tienen el mismo nivel de dificultad y pueden realizarse combinadamente. Nosotros, sin embargo, optamos por separarlos y atender primero a los informativo-referenciales y posteriormente a los creativos.

Los temas de la 2a unidad son importantes porque se ocupan de aquéllos escritos que cotidianamente utilizamos en la escuela pero que casi nunca nos han enseñado a elaborarlos: apuntes, definiciones, etc.

Los escritos creativos son también muy importantes no sólo porque apuntan a desarrollar la creatividad sino porque son la única oportunidad para hacerlo y el momento más adecuado en la vida del estudiante: la adolescencia.

A diferencia de estas tres unidades, la primera se interesa por reconocer la institución en la que se desarrolla el proceso educativo, el C.C.H., aunque también marca actividades que insisten en la necesidad de escribir. La inclusión de esta unidad deriva del hecho de que la propuesta educativa del Colegio es completamente diferente a la de la Secundaria y es indispensable realizar un pequeño análisis, que en el resto de las asig

naturas no se realiza, para evitar confusiones.

En cuanto a la metodología, partimos siempre del trabajo individual para después discutirlo y analizarlo por equipos o grupalmente. La labor del docente consiste en coordinar el trabajo, disipar dudas y agregar información, y sólo en muy pocas ocasiones realizará exposiciones magistrales.

Dado el carácter práctico del curso los lineamientos de acreditación proponen que:

- el 30% de la calificación se otorgue a los reportes y ejercicios que se elaboren a lo largo del curso (trabajos todos que deben realizarse a máquina, presentar una portada y escribirse con mayúsculas y minúsculas).
- el 70% restante se otorgará al trabajo parcial de cada unidad.
- la calificación final se obtendrá a partir de promediar las calificaciones obtenidas a lo largo del curso.

En este primer semestre no existe una calificación derivada de un trabajo final dado que las diferentes unidades no contribuyen a un fin común sino que se destinan a desarrollar un conjunto de habilidades que posibiliten al alumno distinguir entre diversos tipos de escritos y aprender a redactarlos. Por ello, en cada unidad se elabora un pequeño trabajo parcial y las calificaciones de cada unidad se promedian para obtener la calificación definitiva.

**OBJETIVO GENERAL.**

Que al término de la unidad el alumno:

Redacte escritos expresivos, informativo-referenciales y creativos.

**CONTENIDOS.****I. Unidad: El Colegio de Ciencias y Humanidades.**

1.1.- Características del C.C.H.

1.2.- Objetivos principales.

1.3.- El Area de Talleres y el curso de redacción I.

**II. Unidad: Escritos expresivos.**

2.1.- La carta.

2.2.- El diario.

2.3.- El diálogo.

2.4.- La autobiografía.

**III. Unidad: Escritos informativo-referenciales.**

3.1.- Relación.

3.2.- Apuntes.

3.3.- Definición.

3.4.- Reglamento.

**IV. Unidad: Escritos creativos.**

4.1.- Con inspiración literaria.

4.2.- Libres



## PRESENTACION DE LAS UNIDADES.

### I. Unidad: El Colegio de Ciencias y Humanidades.

Iniciamos el curso con una unidad referida al CCH porque nuestro Colegio contempla una concepción educativa diferente al resto de los bachilleratos.

Los objetivos del CCH, las áreas en que está estructurado, el lugar de nuestra materia y su contribución a la formación general del estudiante son aspectos que todos debemos conocer.

Sin embargo, no se trata de desarrollar un análisis compligado y profundo de estos aspectos, se trata de ayudarte a reconocer la institución que durante tres años constituirá tu principal espacio de formación.

Varios años de experiencia nos han demostrado que la lectura directa de documentos o textos sobre los principios educativos del Colegio no contribuyen ni a desarrollar un mayor conocimiento sobre la escuela ni fomentan el interés por este tema. De hecho, los resultados obtenidos son opuestos a los esperados.

Para salvar esta dificultad consideramos que la organización y las actividades de esta unidad deben partir de las vivencias y percepciones que como alumno tienes, para después contrastarlas con los principios teóricos que ofrecen las lecturas. Por ello, proponemos que primeramente elabores un escrito sobre el Colegio, se analice en equipos y después se discuta en plenaria.

Sólo después de que hayas elaborado una concepción sobre el Colegio se analiza un documento sencillo que explica los principios y características del CCH. Se destina una clase para aclarar dudas y se contextualiza la creación de esta institu---

ción en el concierto de escuelas, institutos y centros universitarios.

Esta unidad, por tanto, te introduce en el conocimiento de los principios y características del Colegio, parte de tus vivencias particulares y solicita trabajos escritos que ejercitan esta habilidad. Combina, además, el trabajo individual con el trabajo por equipos y considera que antes de escribir debes expresar tus ideas oralmente y analizarlas, discutir las y confrontarlas con tus compañeros, para que ello facilite tu trabajo de redacción.

## II. Unidad: Escritos expresivos.

Los escritos expresivos son los más fáciles de realizar y sirven para que des tus primeros pasos y logres entusiasmarte sin recibir serios descalabros. Es importante que este tipo de escritos se realice con la mayor libertad y sin atender a muchas reglas o limitaciones.

Como su nombre lo indica estos escritos sólo expresan hechos, ideas, anécdotas de quien escribe y el centro de atención es el propio autor, Para realizarlos únicamente se requiere saber dar nombre a los objetos, construir frases simples y transcribir trozos del lenguaje hablado.

Iniciamos con la carta porque es uno de los más sencillos y porque la vida cotidiana reclama su utilización en cualquier momento. Tanto en este subtema como en los restantes destinamos una clase para discutir las características y finalidades del escrito correspondiente.

La carta ofrece dos variedades interesantes: el tema puede ser muy diverso y el destinatario puede ser un compañero y no el profesor. Así pues, los alumnos elaboran una carta con un tema elegido grupalmente y la dirigen a un compañero previamente señalado. Después de leer las cartas los compañeros que las reciben responden a los primeros.

En el diario de lo que se trata es de anotar el mayor número de sucesos ocurridos, y al mismo tiempo, las impresiones que despierta en el sujeto que escribe. Una modalidad interesante consiste en realizar este ejercicio sobre una clase específica de las materias que cursas, recordando que no sólo debes anotar lo que ves sino además lo que al respecto sientes.

El diálogo requiere un trabajo similar al anterior. Debes transcribir un diálogo que hayas sostenido con otra persona. Las variantes son muchas también aquí. Puedes ocuparte de un diálogo escolar, sostenido con algún profesor, o puede ser un diálogo ocurrido en el hogar.

Finalmente la autobiografía es un documento en el que el centro de atención es el propio autor y cuyo objetivo es comunicar ideas, vivencias, actitudes, etc.

En toda esta unidad lo importante es que escribas sobre lo que te es más cercano y familiar, tú y tus actividades, que compartas tus producciones con tus compañeros y que pierdas el miedo ante la escritura y sus exigencias gramaticales y ortográficas.

Estos trabajos, además, pueden retomarse en la cuarta unidad y reelaborarse de acuerdo a las características de los escri

tos creativos. Esta dinámica permite visualizar a los alumnos las diferentes habilidades que se requieren para elaborar un escrito en función de sus características, finalidades y destinatario.

### III. Unidad: Escritos informativo-referenciales.

En este tipo de escritos el autor presenta hechos y datos con la mayor corrección y precisión posibles. Son más difíciles porque el centro de atención ya no es la propia personalidad y porque requieren de un mayor número de habilidades: definir, sintetizar, explicar, etc.

Al igual que en las unidades anteriores en cada subtema se reserva una clase para definir y ubicar las características principales del escrito que se va a trabajar. Algunas actividades útiles para este propósito son: solicitar una investigación previa, encargar a un equipo la exposición del tema o exponerlo personalmente el docente.

También es importante subrayar que con estos escritos, particularmente con los apuntes, entramos propiamente en contacto con el conjunto de habilidades que la escuela solicita cotidianamente.

En "relación" y "apuntes" tenemos dos tipos de escritos muy familiares, de uso difundido, casi obligado, pero de los que sabemos muy poco. Nadie nos enseña a utilizarlos y los elaboramos desde un estilo muy personal.

Para subsanar estas deficiencias conviene revisar, y después reelaborar, estrategias que guíen la elaboración de estos

documentos y después especificar un conjunto de actividades destinadas a ejercitar la redacción de este tipo de temas: comparar los apuntes de una clase particular, elaborar apuntes de la exposición de un equipo o del profesor y contrastar posteriormente los trabajos. Elaborar apuntes de un documental, una película, etc. Aquí las variantes pueden ser muchas, la única recomendación es que siempre se realice un trabajo de comparación/discusión de los diferentes productos para resaltar diferencias, procedimientos comunes, etc.

Los últimos dos subtemas requieren, fundamentalmente, de precisión, escribir con el mayor rigor posible y evitar la ambigüedad. A pesar de su vital importancia realmente nunca se realizan trabajos para desarrollar estas habilidades en los alumnos. En la mayoría de los casos sólo nos limitamos a exigirlos.

Las actividades para desarrollar y ejercitar estas habilidades son también muchas y muy variadas. En los dos subtemas se puede analizar un caso concreto (un reglamento o una definición), inferir de una situación particular (por ejemplo cuál es el conjunto de reglas implícitas o explícitas que privan en una familia) o elaborar uno para una situación específica.

#### IV. Unidad: Escritos creativos.

No son más difíciles que los anteriores pero sí requieren de habilidades diferentes: expresarse en un lenguaje desacostumbrado e inventar historias, hechos, personajes, etc.

Normalmente se le dedica poco espacio a la creatividad en la escuela. Casi no se indican actividades donde se pueda escri-

bir libremente y jugar con el lenguaje.

Para cultivar esta habilidad el primer subtema pretende que escribas siguiendo un ejemplo leído previamente en una obra literaria. Por ejemplo, después de leer Las batallas en el desierto de José Emilio Pacheco debes describir tu época como él lo hace y marcar con un evento concreto (deportivo, artístico, etc) un año en particular.

El siguiente subtema es completamente libre, se trata de expresar en términos poco convencionales eventos o situaciones comunes. Por ejemplo, puedes elaborar tu biografía pero utilizando un lenguaje poco usual.

## BIBLIOGRAFIA

- Basna Paz, Guillermina. Redacción práctica. Un estilo personal de redactar. Editores Mexicanos Unidos, México, 1988, 148pp.
- Basulto, Hilda. Curso de redacción dinámica. Trillas, México, 1986 (12a reimpresión) 192pp.
- Domínguez, Thalia. Documentación. Teoría y práctica. McGraw-Hill, México, 1986, 163 pp.
- Lozano, Lucero. Taller de lectura y redacción. Porrúa, México, 1988, 161pp.
- Oseguera, E.L. Lectura y redacción 1 Publicaciones Cultural, México, 1982. 239pp.
- Tenorio Bahena, Jorge. Redacción. Conceptos y ejercicios. McGraw-Hill, México, 1985, 156pp.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO  
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
UNIDAD ACADÉMICA DEL BACHILLERATO  
PLANTEL AZCAROTZALCO.

PROGRAMA DEL TALLER DE REDACCION II

CLAVE 3011

SEGUNDO SEMESTRE

5 de octubre de 1992.

PRESENTACION.

El Taller de redacción II se ubica en el plan de estudios como una materia o un curso que prosigue y completa la enseñanza de la redacción. Los talleres de 3o y 4o si bien siguen ocupándose de la redacción centran su interés en la enseñanza de la investigación.

El programa de este taller, por tanto, continúa con los trabajos del primer semestre y se preocupa por cerrar el proceso. Cerrar o culminar el proceso significa que en este semestre utilizarás las habilidades aprendidas en el curso anterior y otras más que te permitirán elaborar los escritos más difíciles en la redacción: los informativo-argumentativos.

La primera unidad retoma un escrito informativo-referencial, el resumen, con el fin de pulir aún más las habilidades propias de estos escritos y que revisamos en el semestre anterior. El cuadro sinóptico es también importante porque permite esquematizar el contenido a partir de establecer relaciones jerárquicas entre los conceptos. Desarrollar estas habilidades es imprescindible.



dible para avanzar hacia el proceso que nos hemos marcado.

Con el manejo de las fichas bibliográficas, hemerográficas y de trabajo seguimos avanzando en el dominio de las habilidades de la unidad anterior, pero agregamos un elemento más: identificar y ubicar cuidadosamente las fuentes de información que utilizamos.

Cuando hemos aprendido a manejar la información y a registrarla en fichas podemos dar el siguiente paso: analizar cómo un escritor argumenta y defiende su punto de vista en torno a un tema. Los editoriales y artículos periodísticos son ideales para ello; por su brevedad y organización pueden revisarse varios y no es difícil identificar el punto de vista que presentan y los recursos que utilizan para sostenerlo.

En la cuarta unidad clarificamos y unificamos la conceptualización sobre nuestro objeto de estudio: el ensayo. Lo definimos, caracterizamos, y enumeramos los elementos que debe contener para considerársele completo.

En la última unidad trabajamos con los ensayos ya elaborados, con la primera versión de ellos. Revisamos ortografía, inclusión de todos los elementos pertinentes y, sobre todo, que esté presente un punto de vista personal sustentado a partir de un conjunto de argumentaciones coherentemente organizadas. Después de las correcciones entregará la versión definitiva del trabajo.

En cuanto a la metodología es importante mencionar lo siguiente:

- 1.- El tema del ensayo, por lo menos el tema general y la bibliografía básica para elaborarlo, se fijan desde el principio

del curso. En este caso el tema que desarrollaremos será el del "Mexicano".

2.- En cada unidad se revisarán y ejercitarán los contenidos correspondientes y posteriormente se emplearán en los textos señalados para la elaboración del ensayo. Por ejemplo, al concluir la primera unidad redactarás un resumen del capítulo "Los hijos de la Malinche" de El laberinto de la soledad de Octavio Paz.

3.- La elaboración del ensayo es progresiva, conforme avanzamos en el estudio de las unidades desarrollamos más nuestro trabajo.

4.- En el proceso de corrección participamos todos. En equipos de trabajo revisamos los ensayos e identificamos los errores más comunes.

De las consideraciones anteriores se desprende la propuesta de acreditación. Como el trabajo es progresivo de cada unidad se elabora un trabajo parcial.

Para la primera unidad: a) Resumir "Los hijos de la Malinche."

b) Elaborar un cuadro sinóptico de la introducción del texto: El mexicano: psicología de sus motivaciones. de Santiago Ramírez.

Para la segunda unidad: Elaborar las fichas de trabajo del primer capítulo del texto de Santiago Ramírez.

Para la tercera unidad: Elaborar un cuadro en el que contrastes las posiciones de Octavio Paz y Santiago Ramírez en torno al mexicano.

Para la cuarta unidad: Hacer la portada, índice e introducción del ensayo personal.

Todos estos trabajos se promedian y tienen un valor del 50%.

El ensayo, en su versión definitiva, tiene el valor del 50% restante. La calificación final resulta del promedio que se obtenga de ambos procesos. Es obligatorio realizar ambas etapas para acreditar el curso.

#### OBJETIVO GENERAL

Que al término del curso, el alumno:

Redacte un ensayo de 5 a 10 cuartillas de extensión, que contemple la utilización de citas y notas, organizado en función de una postura o tesis personal y que presente todos los requisitos formales de un trabajo.

#### CONTENIDOS.

- I. Unidad: Escritos informativo-referenciales.
  - 1.1.- El resumen.
  - 1.2.- El cuadro sinóptico.
- II. Unidad: Acopio de información.
  - 2.1.- Ficha bibliográfica y hemerográfica.
  - 2.2.- Ficha de trabajo: de resumen, cita textual y comentario.
- III. Unidad: Identificación de tesis en artículos periodísticos.
  - 3.1.- Análisis de artículos y editoriales periodísticos.
  - 3.2.- Identificación de la tesis y las argumentaciones.
- IV. Unidad: El ensayo.
  - 4.1.- Definición y características.
  - 4.2.- Elementos formales de presentación: portada, índice, introducción, contenido, citas y notas y bibliografías.

V. Unidad: Proceso de corrección.

5.1.- Corrección ortográfica.

5.2.- Corrección de elementos formales.

5.3.- Corrección global y de sentido: identificación del punto de vista, argumentaciones, etc.

PRESENTACION DE LAS UNIDADES.

I. Unidad: Escritos informativo-referenciales.

Estos escritos los trabajamos en el semestre anterior pero nos reservamos para este curso el tema del resumen debido a dos consideraciones: primero, al revisar los tres tipos de escritos (del primer semestre) elegimos los más sencillos para abarcar un conjunto más amplio; segundo, el resumen requiere de un trabajo más cuidadoso debido a su importancia, y resulta más pertinente ubicarlo como un instrumento que nos auxilia en la elaboración de un trabajo más complejo que verlo en abstracto. Sin resúmenes previos no puede haber ensayo, es ésta la importancia de este tema.

Iniciamos definiendo y clasificando el resumen, y después realizamos ejercicios y actividades para lograr su dominio. Como dijimos al principio, para evaluar este subtema y avanzar en la realización del trabajo final se aplica lo aprendido a una parte de la bibliografía seleccionada para elaborar el ensayo.

Para complementar esta unidad anexamos un subtema más que tiene por función contribuir a desarrollar la habilidad para detectar lo más importante de un texto pero sin afectar las relaciones entre las ideas o conceptos encontrados; el cuadro sinóp-

tico.

El cuadro sinóptico es un resumen que esquematiza, que muestra el esqueleto del texto en una visión global. Esto es muy importante porque en general tendemos a confundirnos entre muchos datos; podemos tener la habilidad para ubicar lo más importante pero en el camino perdemos de vista los conceptos determinantes, los que ordenan y agrupan a los demás términos. En el resumen no trabajamos con la totalidad del texto sino con partes, el cuadro sinóptico subsana esa deficiencia y permite asentar una perspectiva global del material leído. Resumen y cuadro sinóptico se complementan. Ambos contribuyen a mejorar el manejo de la información, aseguran un mayor rigor, más precisión, ordenan los datos de acuerdo a su importancia y establecen las relaciones entre los diferentes conceptos.

## II. Unidad: Acopio de información.

Las fichas son importantes porque permiten ordenar el trabajo. Al elaborar fichas bibliográficas y hemerográficas establecemos la posibilidad de retornar a las fuentes de información porque registramos sus datos más importantes.

Las fichas de trabajo también ayudan a ordenar la información y además permiten una variada organización del contenido. Con ellas nos damos cuenta que el contenido no sólo se resume (como en la unidad anterior) también se copia textualmente o se comenta.

Esta unidad, por tanto, nos ayuda a trabajar más ordenadamente, nos ofrece una mayor variedad en el manejo del contenido.

y nos permite utilizar citas y notas textuales con lo cual se elaboran trabajos de mucha mejor calidad y se rompe con la tradición de la Escuela Secundaria que consiste en elaborar trabajos a partir de copiar partes de los libros sin por lo menos dar crédito a los autores.

También aquí iniciamos el aprendizaje de esta unidad haciendo fichas e inmediatamente después las ocupamos en el trabajo que nos interesa desarrollar.

### III. Unidad: Identificación de tesis en artículos periodísticos.

Para dar el "salto" de presentar ideas de otros a proponer una idea o posición propia y sostenerla mediante datos de otros, tenemos que empezar a identificar en textos afines (artículos, editoriales) cómo lo hacen los que dominan este tipo de redacciones, de qué recursos se valen. Por experiencia sabemos que explicar esto no basta, pero tampoco resulta adecuado pasar directamente a realizarlo. Es más pertinente y conlleva mejores resultados analizar cómo un profesional debate, presenta su tesis, la defiende, refuta a sus oponentes, etc. Es un paso necesario para adiestrarnos en esta técnica argumentativa. La finalidad es buscar que nuestro trabajo, y si es posible nuestros futuros trabajos, no sean un montón de datos, ideas, fechas, sino que toda la información funcione, esté organizada, para sostener nuestro punto de vista, para sustentar una perspectiva personal.

#### IV. Unidad: El ensayo.

Cuando llegamos a esta unidad nuestro ensayo tiene ya, aproximadamente, un 50% de avance. Tenemos resúmenes, notas y probablemente, definida ya la perspectiva desde la cual lo abordaremos.

Ocupamos esta unidad para explicar con claridad y detenimiento los requisitos del trabajo. Esperamos que su calidad contemple tanto la forma como el contenido. Desde la inclusión de todos los elementos formales de un buen trabajo, empezando por la portada y terminando con la bibliografía, hasta los requisitos propios de este tipo de escritos: que se trate de una redacción argumentativa que presente una posición personal.

#### V. Unidad: El proceso de corrección.

La corrección grupal y por equipos tiene por función involucrar a todos en la revisión y corrección de los errores en virtud de que esta labor realizada sólo por el docente es absorbente, desgastante y, sobre todo, inútil.

En una primera fase y auxiliados del diccionario se organizan equipos y se corrigen errores ortográficos. Sólo las dudas que no se puedan resolver se enlistan y presentan al docente. En esta misma etapa se revisa que los trabajos cumplan con los requisitos formales de manera adecuada.

En una segunda etapa se revisa el contenido: utilización de citas y notas, claridad en la redacción, unicación de la tesis personal, etc. Los equipos señalan aquí también las deficiencias y si tienen dudas las reziten al docente.

Finalmente el docente comenta los trabajos en cada equipo. Leyéndolos, identificando errores y aclarando dudas. Para realizar esta parte con calma y de manera fecunda sólo se revisa uno o dos equipos por sesión.

Toda la organización del curso y la posibilidad de desarrollar un amplio proceso de corrección se debe a que el trabajo final se inicia desde el principio del semestre y se contempla la terminación de la versión preliminar cuando haya transcurrido un 70% del semestre.

Después de la tercera fase de revisión se inicia la redacción definitiva y se entrega poco antes de terminar el curso.



## BIBLIOGRAFIA

- Domínguez, Luis Adolfo. El diálogo y la crónica.  
Ed. Trillas, México. 1987, 79pp.
- López Cano, José Luis. Taller de redacción. (segundo semestre.)  
2a ed. Ed. Esfinge. México, 1976,  
166pp.
- Ramírez Valenzuela, Alejandro y Alba González, María del Carmen. Español y redacción 2.  
Ed. Limusa, México, 1990. 135pp.
- Souto, Arturo. El ensayo.  
Ed. ANUIES. México, 1973, 52pp.
- Bibliografía básica para el ensayo.
- Bejar Navarro, Raúl El mexicano. Aspectos culturales y psicosociales.  
5a ed. Ed. UNAM, México, 1988.  
392pp.
- Eaz, Octavio. El laberinto de la soledad.  
2a ed. Ed. F.C.E. México, 1977  
(Quinta reimpresión) 191pp.
- Ramírez, Santiago. El mexicano, psicología de sus motivaciones.  
16a ed. Ed. Grijalbo, México, 1977  
192pp.

## Notas de referencia.

- 1) Véase el segundo capítulo.
- 2) Véase el tercer capítulo.
- 3) Véase el primer capítulo.
- 4) Idem.
- 5) Los enfoques en lectura y redacción. Documento de trabajo. Consejo Académico del Área de Talleres, UACB-CCH, 1986, p. 23.
- 6) "Propuesta Básica" Seminario de Iniciación. Programa Nacional de Formación y Actualización de Profesores en técnicas de Lectura, Redacción y Hábitos de Estudio. SEP-UNAM.
- 7) "Taller de Lectura y Redacción". Programa Nacional de formación y Actualización de Profesores en Técnicas de Lectura, Redacción y Hábitos de Estudio. SEP-UNAM.
- 8) Serafini, op cit., p 202.
- 9) Idem., p. 213.
- 10) Idem., p. 215
- 11) Idem., p. 217
- 12) Cristina Carmona Zuñiga "Introducción al Taller de Lectura" Enfoque Discursivo, p. 189.

## CAPITULO V.

## CONCLUSIONES.

Uno de los puntos más importantes que merece destacarse en primer plano es el hecho de que el propio plan de estudios de bachillerato del Colegio posee ciertas limitaciones que en buena medida producen las incongruencias de los programas de las materias.

Este trabajo consideró en un inicio que los programas de estudio eran inconsistentes e incongruentes con respecto al plan de estudios que pretendían atender, lo cual demostramos punto por punto en el tercero y cuarto capítulo, sin embargo, ahora debemos empezar por reconocer que el propio plan determina en parte dichas incongruencias.

En primer término, y tal como lo expusimos en el segundo capítulo, el C.C.H. surge de proyectos anteriores que fueron cancelados prematura y bruscamente; su nacimiento está, pues, signado por conflictos, disputas, etc. Su propuesta educativa, aun cuando es novedosa y original, contiene indicaciones interesantes, principios generales, pero en muchos casos es obvio que careció de una fundamentación más consistente, de más trabajo y tal vez más tiempo.

En segundo lugar, a las limitaciones técnicas debe sumarse un clima político y social desfavorable que impidió continuar el trabajo sobre la marcha. González Casanova pretendía ir afinando el proyecto y resolviendo los problemas que se fueran pre

sentando en el camino, pero ello no fue posible. Casanova salió de la Universidad al poco tiempo y el Soberonato constituyó un periodo franca y abiertamente hostil hacia la nueva institución: vincular las distintas dependencias universitarias y desarrollar un trabajo interdisciplinario entre éstas y al interior del Colegio sigue siendo aún ahora una aspiración; Opciones Técnicas constituye una pálida y pobre realidad comparada con el proyecto de convertir al C.C.A. en un bachillerato propedéutico y terminal; desarrollar integralmente la personalidad del educando constituye un objetivo prácticamente inalcanzable por cuanto que no se ha iniciado un coherente y bien orientado programa de formación de profesores.

El plan de estudios, por su parte, contiene algunas contradicciones que repercuten desfavorablemente en los programas que pretenden concretarlo. Para el caso específico de los talleres de redacción el plan aconseja que se enseñe a escribir al alumno mediante la ejercitación y se deje atrás el sistema basado en la enseñanza de conceptos y definiciones de la lengua. Se deben suministrar conceptos y elementos teóricos únicamente para corregir errores, señalar casos concretos, etc.

El planteamiento es bueno por cuanto rompe con la enseñanza tradicional de la lengua, cargada de conceptos, definiciones, etc., también es positivo porque propone que el alumno practique y mejore su redacción mediante la ejercitación.

Sin embargo, como propuesta de enseñanza-aprendizaje para la redacción resulta limitada y simplista. No se aprende a redactar únicamente redactando y mucho menos se enseña a redactar

sólo revisando y corrigiendo las producciones de los alumnos. Redactar es una actividad mucho más compleja. El reducido número de alumnos, no sólo de bachillerato sino universitarios, que logran un dominio aceptable de la redacción y la deficiente preparación de los docentes que la enseñan deberían ser pruebas suficientes de que esta perspectiva del problema es errónea. Precisamente porque redactar es algo tan familiar y cercano, por lo menos para los que nos desenvolvemos en el ambiente escolar, caemos en el error de considerarla como una actividad fácil de la que ya no necesitamos conocer más. Esta propuesta subyace ante ese error y olvida que las cosas más familiares son precisamente las más cargadas de prejuicios y las que menos entendemos. A pesar de su cercanía, o tal vez por ella, la redacción es, parafraseando a Serafini, un "objeto misterioso".

En el fondo, por tanto, el problema del plan es una concepción que subestima la complejidad del objeto de estudio y transmite una versión superficial del mismo. Dos son las implicaciones que de aquí se derivan:

- En la medida en que todos los programas revisados incluyen los contenidos que el plan aconseja expresamente, se aprecia en esta parte un alto grado de arbitrariedad en la ordenación y secuencia de los contenidos y aun en la inclusión de otros similares porque lo importante es que el alumno practique, que el alumno simplemente redacte para que pueda aprender a hacerlo.
- En congruencia con lo anterior, con el hecho de que la redacción es una actividad transparente, subyace la pragmática

idea de que el alumno puede aprenderla al margen de toda teoría, o de casi toda, y que los docentes pueden enseñar a escribir sin tener una concepción completa de todo lo que implica redactar.

Con estas dos últimas acotaciones hemos iniciado ya a contestar cuál es la relación que existe entre el plan y los programas y en qué medida éstos contribuyen a especificar el enfoque que propuesto por éste.

Los programas, todos, ciertamente incluyen, en alguna parte de los dos semestres, los contenidos que el plan propone. Asumen como válido el que los alumnos redacten y se ejerciten como el mejor camino para dominar esta actividad y no se preocupan por establecer niveles de complejidad, ordenar los contenidos con base en criterios bien definidos y claramente expuestos. Por el contrario, la confianza absoluta en la práctica es tal que no requiere de orden o dirección alguna.

Sin embargo, salvo esta parte, los primeros cinco tipos de programas contravienen al plan al incluir y desarrollar como temas en sí conceptos y nociones teóricas, principalmente lingüísticas.

Constituye una contradicción con el plan porque éste rechaza expresa y abiertamente que se revisen temas completamente teóricos y porque los programas los manejan en un nivel principalmente memorístico. Los programas semi-oficiales son los que más acusan estas deficiencias.

La coexistencia de los dos enfoques al interior de los programas, y de dos tipos de contenidos, sólo puede explicarse co-

mo una comprensión incompleta del plan de estudios del C.C.H. y como una deficiente concepción de qué es la redacción y cómo puede programarse su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los programas reflejan un entendimiento parcial del plan porque recuperan sus elementos más evidentes, pero no tienen una perspectiva completa del mismo por cuanto no perciben sus limitaciones ni se esfuerzan por superarlas. Se contentan con seguirlo al pie de la letra pero sin atender a la lógica que subyace en él.

Cuando los programas destinan amplios espacios a temas de lingüística, a definir, a analizar oraciones contradicen el enfoque del plan porque se apartan de las características prácticas de un taller de redacción. Pero si el error en el enfoque con que se abordan estos contenidos proviene de los programas, la sobreestimación y primacía de estos contenidos proviene del plan. El plan considera que redactar significa trasladar mecánicamente nuestro pensamiento a un conjunto de signos gráficos que lo representan, por ello lo único que el sujeto necesita saber es si una palabra está mal escrita, si le falta un acento, si es sujeto, predicado, verbo, etc., etc. El plan de estudios sólo cita explícitamente a elementos gramaticales, lingüísticos, ortográficos, se constituyen así como los únicos elementos teóricos pertinentes y necesarios para el taller de redacción.

El error procede del plan y se maximiza en los programas. Estos no los abordan como el plan propone sino que hacen de ellos verdaderos tratados y arman al alumno con un arsenal de conceptos antes de ponerlo a redactar. La situación es diferen

te en cada tipo de programa. Como hemos ya dicho, los programas semi-oficiales son los más contradictorios por el enciclopedismo tan grande que manejan. Los elaborados por los docentes son menos abundantes en la cantidad de contenidos, y por ende, en el enfoque enciclopédico y teoricista, los del 5º tipo son en e se sentido los más equilibrados. Sin embargo, aun éstos contravienen la indicación de que se utilicen como recurso y no que se aborden como un tema independiente.

Los programas se debaten entre dos enfoques opuestos y entre dos campos de contenidos, sin relación entre ambos, porque no poseen una concepción clara de qué es la redacción y cómo en señalarla.

Escribir en realidad es una actividad difícil que la mayoría de las personas desarrollamos penosamente. Existen, sin embargo, muchos estereotipos. Para algunos constituye todavía una actividad que depende de la inspiración, para otros constituye un acto mecánico que consiste en expresar nuestro pensamiento en signos gráficos.

Entre estos dos extremos debemos considerar a la redacción como un proceso que incluye diversas fases y actividades: encontrar información, ordenarla y seleccionarla, y exponer por escrito nuestras ideas. Este último punto puede subdividirse en construcción de párrafos y elaboración del borrador, corrección y revisión del borrador y versión final.

Considerar a la redacción como un proceso ofrece una doble ventaja: se descompone un problema en sus partes más sencillas y se puede atender cada una de estas partes por separado.



Enseñar redacción supone conocer estas fases, los elementos de este proceso y, además, distinguir entre los diferentes escritos. Es fundamental que los programas cuenten con una gradación de la dificultad, que ordenen la práctica y la ejercita ción en función de criterios sólidamente establecidos. Debemos saber cuáles son los escritos más difíciles y qué habilidades requieren, y, sobre todo, cómo lograr que dichas habilidades se desarrollen, mediante qué estrategias o recursos.

Finalmente, debemos mencionar que los programas analizados no constituyen el instrumento que permite a los docentes plasmar su experiencia, reflexionar sobre el quehacer educativo y facilitar y enriquecer su trabajo cotidiano.

Tampoco son el medio que permite a los alumnos enterarse de las características del curso y de los objetivos y habilidades que promueve en el marco de su formación general, y mucho menos posibilitan al sujeto la construcción de su propio proceso de conocimiento. No presentan elementos coherentemente articulados para que los alumnos avancen en el dominio de su objeto de estudio, en la construcción total del proceso.

Los programas pierden así el sentido para el que fueron creados. No sirven para ampliar la perspectiva sobre el plan de estudios y no constituyen un instrumento para reflexionar sobre nuestro objeto de estudio y sobre las estrategias más adecuadas para programar su proceso de enseñanza-aprendizaje.

## BIBLIOGRAFIA

- Alonso, Martín. Ciencia del lenguaje y arte del estilo.  
12 ed. Ed. Aguilar, Madrid, 1982,  
vol. 1, 889 pp.
- Arnaz, José A. La planeación curricular.  
Ed. Trillas, México, 1983, 74 pp.
- Bachelard, Gastón. La formación del espíritu científico.  
6a ed. Ed Siglo XXI, México, 1978  
156 pp.
- Barnes, Barry. T.S. Kuhn y las ciencias sociales.  
Ed. P.C.E., México, 1986, 247 pp.
- Barrón, Concepción y  
Díaz Barriga, Angel. Encuentro sobre diseño curricular.  
UNAM-RNEP Aragón, 1985, 208 pp.
- Bazán Levy, Jose de Jesús. "Interpretaciones del modelo educativo del colegio" Nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades.  
C.C.H.-UNAM, 1990, 83-108 pp.
- Blanco Beledo, Ricardo. Docencia universitaria y desarrollo humano.  
Ed. Alhambra Mexicana, México, 1982  
150 pp.
- Carrillo, Elba. Enseñanza programada.  
CISE-UNAM, México, 1980, 904 pp.
- Castañeda Salgado, Ma. Adelina. "La utopía y la realidad en la construcción de un proyecto educativo: el currículo del Colegio de Ciencias y Humanidades"  
Tesis de maestría en educación:  
México, D.F.: I.P.N. 1985. 166 h.

Díaz Barriga, Angel.

Didáctica y currículus.

13 ed. Ed. Nuevomar, México, 1991  
150 pp.

Ensayos sobre la problemática curricular.

2a ed. Ed. Trillas, México, 1986  
113 pp.

"La evolución del discurso curricular en México (1970-1982). El caso de la educación superior y universitaria."

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México, D.F.), IV:1985, núm. 2, pp. 67-81.

Follari, Roberto.

"Respuesta al documento base de la Comisión sobre Desarrollo Curricular."

Foro Universitario (México, D.F.), 1982, núm. 15, pp. 17-51.

Glazman, Raquel e  
Ibarrola, María de

Diseño de planes de estudio.

2a ed. Ed. CISE-UNAM, México, 1980  
536 pp.

Planes de estudio. Propuestas institucionales y realidad curricular.

Ed. Nueva Imagen, México, 1987,  
336 pp.

Gutiérrez Romero, Luis.

"La enseñanza del historicismo en el C.C.H. Propuesta para una antología."

Tesis de licenciatura en historia; México, D. F.: UNAM, 1987.

Huerta Ibarra, José.

Organización lógica de las experiencias de aprendizaje.

4a reimp. Ed. Trillas, México, 1982  
175 pp.

- Kent Serna, Rollin. Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM. Nueva Imagen, México, 1990, 207 pp.
- López Villalva, Ma. Antonieta, et al. "Un enfoque del taller de redacción?" Cuadernos del Colegio (México, D.F.) julio-septiembre de 1990, núm. 48 pp. 5-17.
- Marcuse, Herbert. El hombre unidimensional. tr. Antonio Elorza. Ed. Planeta, México, 1985, (Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo) 286 pp.
- Miravete Novelo, Nancy y Martínez Palaez, Manuel. "De la 'Nueva Universidad' a la Universidad Nueva" Foro Universitario (México, D.F.), marzo de 1981, núm. 4, pp. 29-48.
- Moreno, Monserrat. (comp.) La pedagogía operatoria. Un enfoque constructivista de la educación. 2a ed. Ed. Laia-Barcelona, Barcelona, 1986, 365 pp.
- Palencia Gómez, Javier. "El plan de estudios del bachillerato." Cuadernos del Colegio (México, D. F.) octubre-diciembre s/f., núm. 1, pp. 6-7.
- Pansa González, Margarita, et al. Operatividad en la didáctica. 5a ed. Ed. Garnika, México, 1992 tomo 2, 137 pp.
- Pantoja Morán, David. Notas y reflexiones acerca de la historia del bachillerato. UNAM-C.C.H. México, 1983, 67 pp.
- Serafini, María Teresa. Como redactar un tema. tr. Rosa Fresat. Ed. Paidós, México, 1991, (Instrumentos Paidós-4) 256 pp.

Velázquez Campos, Rafael

"Metodología de la enseñanza media superior"

Perfiles Educativos (México, D.F.)  
CISE-UNAM, enero-marzo de 1982,  
núm. 15 pp. 38-52.

"Aportaciones metodológicas."  
Nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades.  
C.C.H.-UNAM, 1990, 109-130 pp.

DOCUMENTOS.

Documenta 1. Colegio de Ciencias y Humanidades. UNAM, 1979, 103 pp.

Orientaciones Básicas. Documento de trabajo. Coordinación del C.C.H. marzo de 1980.

Consejo Académico del Área de Talleres. Los enfoques en Lectura y Redacción. Documento de trabajo. DUACB del C.C.H. 1986.

Programas (Documento de trabajo)

Secretaría Auxiliar Académica de la UACH, 3Ch. 1979.

## A N E X O S

## PROGRAMAS DEL 1o TIPO

## Taller de Redacción I.

El manejo del idioma propio puede ser una herramienta con-  
tundente no sólo en la recuperación y expresión de los conoci-  
 mientos sino en la transformación de la realidad y particular-  
 mente de las relaciones sociales. Junto con los Talleres de Lec-  
 tura, el Colegio dedica cuatro semestres a Talleres de redac-  
 ción, y de Redacción e investigación. A lo largo de estas asig-  
 naturas se va buscando —cada vez con niveles de mayor complej-  
 dad que incluyen los logros anteriores— un correcto manejo del  
 lenguaje y de la información.

La redacción y la iniciación a la investigación se traba-  
 jan en forma de taller, lo que implica una continua actividad  
 práctica. La idea de taller —semejante a la de una fábrica— nos  
 hace pensar en producir por experiencias, construir por inten-  
 tos, diseñar por resultados. Nos hace pensar en formas que per-  
 mitan el rendimiento óptimo en lo producido y en formas que va-  
 yan corrigiendo errores y eliminando fallas

Es importante que los alumnos hallen un mínimo gusto en el  
 hecho mismo de expresarse, y que encuentren un ambiente respe-

tuoso que propicie la libre expresión. Será tarea primordial del profesor descubrir la forma para corregir errores —cuya repetición siempre es nociva y cuya presencia será inevitable en las redacciones de los alumnos— sin que dicha corrección se traduzca en la inhibición de quienes empiezan a expresarse sistemáticamente.

Del Taller de redacción I debemos esperar una actitud de re conocimiento acerca de las posibilidades liberadoras implicadas en el hecho de manejar el lenguaje y la expresión, una aptitud para redactar sin error textos sencillos y breves, y el conocimiento de las normas ortográficas o gramaticales indispensables para lograr esa corrección.

La presentación seriada de las unidades del programa no debiera tomarse rigurosamente como indicativa, sino con la absoluta conciencia de que la parte medular del curso es la práctica constante de la redacción y que sólo escribiendo se aprende a es cribir.

Los aspectos de carácter preceptivo o gramatical deberán ob servarse según la necesidad u ocasión, tal vez utilizando los errores.

La reflexión sobre comunicación y lenguaje podrá desarro— llarse durante el curso, aunque siempre es conveniente dedicar algunas sesiones al final para sintetizarla.

La indicación de tiempos asignados a las unidades puede dar idea de la importancia relativa de cada una de ellas dentro del curso.

Es fundamental que, desde el comienzo del mismo, el alumno

se enfrenta a su lengua como una realidad familiar y propia. El maestro -sobre todo al principio del curso- debe corregir sin inhibir.

Es inaplazable el conocimiento de los objetivos, los contenidos, el tiempo aproximado que se debe dedicar a las actividades en el plantel, aparte del tiempo que el alumno o los equipos dedican a preparar su clase. De esta manera, el Taller de redacción I no es para nadie una incógnita sino más bien un desafío, en el mejor sentido de la palabra.

Los objetivos buscan centrar al estudiante en la redacción, distinguiendo esta materia de otras que le son afines, como: comunicación, lógica, lingüística, e incluso de auxiliares, como la ortografía. Se considera que lo propio de la redacción es precisamente la práctica, la experimentación; por eso, desde el principio del curso, el alumno toma notas, participa y redacta.

#### OBJETIVOS GENERALES

El alumno:

- Adquirirá seguridad en la expresión oral.
- Desarrollará la capacidad de comunicarse en forma oral y escrita.
- Recordará los principios indispensables de lingüística y ortografía para la corrección de su expresión.
- Valorará la importancia de la corrección en la expresión.

OBJETIVOS	TPO. APROX. EN HORAS	CONTENIDO TEMÁTICO
Unidad I: Introducción.		

-Conocerá el programa y analizará la forma de lograr los objetivos.	3	-Presentación del profesor. -Presentación del programa. -Análisis de los objetivos. -Sistema de trabajo y evaluación.
---	---	--



---

 Unidad II: Nociones básicas de lingüística y ortografía.
 

---

- |  |    |  |
|--|----|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>-Conocerá las nociones de lengua, habla y norma.</li> <li>-Adoptará familiaridad en el lenguaje hablado.</li> <li>-Conocerá la arbitrariedad del signo lingüístico y la significación precisa de los signos.</li> <li>-Conocerá los procedimientos para utilizar eficazmente el diccionario.</li> <li>-Distinguirá la oración unimembre de la bimembre.</li> <li>-Identificará las categorías funcionales: núcleo, modificador, nexos, objeto.</li> <li>-Analizará la estructura del sujeto y del predicado.</li> </ul> | 10 | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Nociones de norma, habla y lengua.</li> <li>-El concepto de corrección y prestigio lingüístico.</li> <li>-Lengua hablada y lengua escrita.</li> <li>-El signo lingüístico.</li> <li>-Tipos de lenguaje.</li> <li>-Nociones de ortografía. Los signos de puntuación, el acento ortográfico, empleo de mayúsculas, etc.</li> <li>-Empleo del diccionario.</li> <li>-Oración unimembre y bimembre (partes de la oración bimembre).</li> <li>-Clases de sujeto y predicado.</li> <li>-Concepto de núcleo, modificador, nexos, objeto directo, indirecto, circunstancial.</li> <li>-Estructura del sujeto y del predicado.</li> <li>-La aposición.</li> </ul> |
|--|----|--|

---

 Unidad III: Taller de redacción.
 

---

- |  |    |   |
|--|----|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>-Valorará la importancia de comunicarse por medio del lenguaje.</li> <li>-Señalará las ideas principales de un texto.</li> <li>-Utilizará el diccionario para obtener información sobre significados, sinónimos y ortografía.</li> <li>-Redactará correctamente resúmenes, síntesis, cuadros sinópticos y descripciones sencillas.</li> </ul> | 27 | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Ampliación de los textos.</li> <li>-Desarrollo de ideas. Identificar ideas principales en un texto, ideas núcleo.</li> <li>-Comprensión de palabras (las palabras y su significado).</li> <li>-Técnica de: resumen, síntesis, cuadro sinóptico, descripción.</li> <li>-Elaborará fichas para la redacción de sus trabajos.</li> <li>-Ficha bibliográfica (de autor, temas, etc.)</li> </ul> |
|--|----|---|
-

---

 Unidad IV: Comunicación y lenguaje.
 

---

- |  |   |   |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>-Comprenderá las nociones de comunicación humana y sistema de comunicación.</li> <li>-Comprenderá la función de la lengua en la expresión de hechos, sentimientos y apreciaciones.</li> </ul> | 5 | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Origen del lenguaje.</li> <li>-Ejercicios de comunicación y lenguaje.</li> <li>-Diferentes tipos de comunicación.</li> <li>-La comunicación verbal.</li> <li>-Ejercicios de interpretación de los lenguajes.</li> <li>-Niveles de lenguaje y su evolución.</li> </ul> |
|--|---|---|

---

**Sugerencias.**

El éxito del sistema del Bachillerato del CCH supone como condición indispensable, desde los primeros momentos, un cierto dominio en habilidades de investigación y de expresión, propias del Area de Talleres.

Sin embargo, la ubicación paralela de los cursos de Redacción I y II y de Redacción e investigación, respecto de las otras asignaturas, así como la deficiencia de los alumnos en el manejo del lenguaje o en técnicas rigurosas de investigación, exige que, en este primer curso, no puedan abordarse sino de manera somera, temas que vendrían a profundizarse en los semestres III y IV.

El profesor del Taller de redacción I beneficiará enormemente el aprovechamiento de los alumnos durante su estancia en el bachillerato, en la medida en que -sin modificar los objetivos indispensables- pueda introducir a sus alumnos, aunque de modo casi asistemático, en puntos de lo que constituye la temática del Taller de redacción e investigación I. Ayudaría, por ejemplo,

que entre las técnicas de redacción pudiera introducir y corregir diversos tipos de fichas.

La forma de trabajo debe planearse desde las primeras horas de clase, sobre todo la manera de trabajar colectivamente para llegar a acuerdos sobre los objetivos, las participaciones y la evaluación, todo esto tan detallado, que bien pueda el alumno autoevaluarse cuando lo desee.

Se hace hincapié en la ortografía y la puntuación para que los alumnos las vigilen, pues son básicas; pero se considera que un estudiante de bachillerato ha recibido mucha información sobre ellas. Si aun existen problemas, éstos se derivan de la falta de atención y práctica, de tal modo que, en la práctica, los corregirá.

El resultado exitoso del Taller de redacción I dependerá de la actividad real de los alumnos y de la continua corrección de la expresión tanto oral como escrita. Solo una buena organización del trabajo permitirá al profesor el logro de esas condiciones.

Puede convenir, desde el principio del curso, tal vez a propósito de la primera unidad, generar, entre los alumnos, diversas maneras de diálogo o discusión sobre los objetivos o finalidades y hasta sobre las formas de trabajo y evaluación. Esto, además de facilitar una máxima claridad en las reglas del juego, fomenta la expresión oral y escrita si se pide a cada uno el esfuerzo de resumir sus argumentaciones o los acuerdos finales. Tal tipo de práctica puede repetirse sobre temas señalados en las unidades II y IV.

Para la ardua tarea de la corrección de los trabajos puede lograrse que los mismos alumnos corrijan a sus compañeros. Este tipo de actividad ayuda no sólo a descargar la tarea del profesor sino también fomenta en los educandos el cuidado de la corrección ortográfica y del estilo. La necesidad de precisar errores y destacar excelencias en los trabajos de los compañeros -si se supera el espíritu de emulación o competencia negativa- junto con aguzar el sentido de observación sobre las formas de expresión, resulta una práctica socializadora e integradora del grupo. Para ello puede convenir evitar el establecimiento de agrupaciones o equipos permanentes entre los alumnos y buscar más bien la rotación o sorteo. En cualquier caso, el profesor deberá hacer personalmente la corrección de algunos ejercicios de los alumnos y comentar, en clase, tanto las correcciones, como los criterios con que éstas son hechas.

La recomendación de que los diversos ejercicios de los alumnos se conserven en uno o dos cuadernos profesionales de trabajo, ayuda para que ellos mismos puedan detectar su estado de avance al volver sobre los primeros trabajos realizados.

La utilización de sociodramas, donde sin pretender realizar la presentación de una obra teatral, un grupo de alumnos reproduce escenas de la vida real que fomentan el comentario de los demás, es una técnica que puede ayudar a motivar la expresión oral y facilitar la reflexión sobre aspectos señalados en la unidad cuarta sobre Comunicación y lenguaje.

Por último, fomentar la publicación y difusión de los trabajos mejor logrados, siempre impulsará la superación de los pro-

pios alumnos.

El resultado final debe ser completamente objetivo, y por tanto medible a través de ejemplos y reactivos, que permitan señalar, en exámenes individuales, el logro de los objetivos; y en los ejercicios colectivos, observar el desarrollo del grupo, los ejercicios individuales para que los alumnos mismos sean los evaluadores de sus condiscípulos.

## BIBLIOGRAFIA

Se recomienda que cada alumno use un diccionario y una gramática de la lengua española. Son auxiliares indispensables.

BERISTAIN, Helena. Gramática estructural de la lengua española. México. UNAM. 1975.

Util por el aspecto gramatical.

ESPINDOLA GOMEZ, Ruth. Ejercicios de redacción dinámica. México Ed. Trillas. 1977.

Contiene ejercicios para la clase, y fuera de ella; es de gran utilidad para el alumno en el logro de los objetivos.

MARTINEZ LIRA, Lourdes. De la oración al párrafo. México. Ed. Edicol. 1975.

En este módulo se disponen conocimientos útiles, con los cuales cuenta el alumno después de amplias discusiones en el taller; tiene la posibilidad de redactar sobre un asunto, dando alternativas a su problema determinado, siguiendo, para el efecto, una forma que le da más claridad a su escrito.

MORA, Alejandro de la. Las partes de la oración. México. Ed. ANUIES. 1975.

Contiene los elementos básicos para que el alumno conozca y maneje los elementos de la oración bimembre. Se auxilia con ejercicios de autoevaluación.

PARDIÑAS PONCE, Juan. Taller de redacción. México. UNAM. 1971.

Información y ejercicios útiles para el maestro en la conducción de grupos en el Taller de redacción.

STEINBERG, Charles. Los medios de comunicación social. México. Ed. Roble. 1972.

Ofrece un panorama completo de los medios de comunicación masiva.

VIVALDI, Martín. Curso de redacción. Madrid. Ed. Paraninfo. 1969.

Teoría y práctica de la comprensión y del estilo. Un magnífico auxiliar en la redacción y útil en los dos primeros semestres.

### Taller de Redacción II

El curso está concebido como una continuación y ampliación del Taller de redacción I. Ambos forman parte de un programa más amplio dividido en varias asignaturas semestrales, que tiene como finalidad desarrollar en los alumnos la capacidad para expresarse correctamente en forma oral y escrita.

Se pretende que el estudiante destaque la importancia del lenguaje como la forma más completa de comunicación y descubra —mediante la práctica— las posibilidades que su manejo implica.

En forma semejante al Taller de redacción I, en éste es indispensable que, desde el inicio, se obtenga en el grupo claridad sobre lo que se persigue y sobre los medios a emplear para lograrlo. Se pretende que los alumnos puedan redactar con corrección descripciones precisas, narraciones sencillas y reseñas de hechos, artículos o documentos. La posibilidad de lograr esos objetivos está condicionada a la práctica de redacción que se realice y a la continua corrección de la misma.

Como en el primer semestre, se ha incluido una unidad de nociones básicas de gramática y preceptiva, y una sobre lenguaje e ideología. La temática contenida en ellas se podrá ver a lo largo del semestre cuyo punto cardinal es la continua práctica de redactar y de revisar o criticar lo redactado para corregirlo. En tal sentido, los tiempos estimados para las diversas unidades son simplemente un señalamiento acerca de la importancia proporcional de cada una de ellas dentro del curso.

Algunos puntos del programa —contenidos u objetivos— se señalan como optativos. En nuestra intención de facilitar a los

alumnos una expresión correcta, junto con lo que serían exigencias mínimas, nos ha parecido conveniente proponer, dentro del programa, aspectos que miran más al lenguaje literario y aún a la versificación. La experiencia dentro del Colegio ha mostrado que la creatividad de maestro y alumnos, así como las condiciones e integración del mismo grupo, han permitido avances que no pudieran haberse previsto. Sera labor de quien orienta el trabajo encontrar las formas de desarrollar al máximo las capacidades de expresión de los alumnos, lo que implica una esmerada motivación, pues el esfuerzo que se requiere en estos casos es significativo.

#### OBJETIVOS GENERALES

El alumno:

- Conocerá nociones de lingüística y preceptiva útiles para su expresión.
- Redactará correctamente narraciones y reseñas breves.
- Conocerá el lenguaje propio de los medios de comunicación y la publicidad.
- Valorará el manejo ideológico del lenguaje.

OBJETIVOS	TPD.APROX. EN HORAS.	CONTENIDO TEMATICO
Unidad I: Introducción.		

- |   |   |   |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>-Visualizará el programa y analizará los objetivos.</li> </ul> | 1 | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Presentación del profesor.</li> <li>-Examen diagnóstico.</li> <li>-Presentación del programa.</li> <li>-Análisis de los objetivos.</li> <li>-Formas de evaluación.</li> </ul> |
|---|---|---|



---

 Unidad II: Nociones básicas de preceptiva literaria.
 

---

- |   |   |   |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>-Confrontará los conceptos tradicionales de frase y oración con los conceptos modernos.</li> <li>-Distinguirá la oración simple de la compuesta.</li> <li>-Construirá párrafos sencillos.</li> <li>*Conocerá las normas básicas sobre versificación.</li> <li>*Conocerá las características principales sobre las <u>dípticas</u> categorías literarias: cuento, ensayo, novela, <u>fábula</u>, leyenda, drama.</li> </ul> | 6 | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Concepto de oración (según la gramática moderna).</li> <li>-Oración simple y compuesta.</li> <li>-El lenguaje literario frente a otros lenguajes característicos.</li> <li>*Diferencias entre el verso y la prosa.</li> <li>*Conceptos básicos sobre <u>versificación</u>.</li> <li>*La prosa.</li> <li>*El cuento, el ensayo, la <u>novela</u>, la <u>fábula</u>, la leyenda y la obra dramática.</li> </ul> |
|---|---|---|

---

 Unidad III: Taller de redacción.
 

---

- |   |    |   |
|---|----|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>-Hará un retrato hablado.</li> <li>-Señalará las características y diferencias entre el diálogo, monólogo y soliloquio.</li> <li>-Redactará un informe de trabajo.</li> <li>-Redactará una reseña sobre algún acontecimiento de su medio.</li> <li>-Comprenderá la secuencia de la narrativa.</li> </ul> | 28 | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Técnica del retrato; orden en la descripción.</li> <li>-Técnicas de la caricatura.</li> <li>-El diálogo, monólogo, soliloquio.</li> <li>-Técnica del informe.</li> <li>-La narración.</li> <li>-Técnica de la reseña.</li> <li>*Recursos literarios: características, función, análisis, lenguaje utilizado (en revistas, cine, teatro).</li> </ul> |
|---|----|---|

---

 Unidad IV: Lenguaje e ideología.
 

---

- |  |    |  |
|--|----|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>-Comprenderá la importancia y uso del lenguaje.</li> <li>-Analizará cada uno de los medios de comunicación masiva.</li> <li>-Determinará el papel que los medios de comunicación masiva juegan en nuestro país.</li> <li>-Criticará oralmente y por escrito el tipo de lenguaje utilizado por los medios masivos de comunicación.</li> <li>-Confrontará sus propios conceptos con los de personas de diversos niveles socioculturales.</li> </ul> | 10 | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Lenguaje, pensamiento y realidad.</li> <li>-Lenguaje y dominación.</li> <li>-Lenguaje, educación y enajenación.</li> <li>-Concepto y función de los medios masivos de comunicación: características, función, lenguaje y orientación de la programación de la televisión, radio, cine, prensa y publicidad.</li> </ul> |
|--|----|--|

puntos señalados con asteriscos (\*) se consideran optativos.

### Sugerencias.

El taller de redacción deberá enfocarse directamente al adiestramiento de la expresión oral y, fundamentalmente escrita, de los alumnos, mediante continuos ejercicios.

Los ejercicios serán revisados cuidadosamente, y el profesor hará las observaciones teóricas relativas a nociones gramaticales (ortográficas, morfológicas, sintácticas) y estilísticas, que permitan familiarizar al alumno con nuestro sistema lingüístico. Esto es, el método de enseñanza irá siempre del caso particular, concreto (la redacción presentada por el alumno) a la exposición general de tales nociones.

Las observaciones de orden teórico y práctico que se hagan a lo largo del curso, partirán de los ejercicios escritos presen-

tados por los alumnos.

Lo anterior significa que la explicación de los distintos temas del contenido no seguirán, necesariamente, el orden con que se registran, sino que se tratarán cuando la ocasión lo exija. Asimismo, de acuerdo con esas exigencias espontáneas que los ejercicios de los alumnos planteen, será indispensable retomar, ampliando, algunos temas del programa a lo largo de las distintas sesiones del taller.

Los puntos no señalados expresamente en el programa, referentes a la buena redacción, tendrá que tratarlos el maestro cuando se presente la necesidad de ello.

Para el logro de los objetivos propuestos y el enriquecimiento del léxico de los alumnos, se sugieren las siguientes actividades:

A partir de la lectura de cuentos o poemas, realizar análisis de oraciones tomadas de los textos. Cambiar el final de los cuentos, alterar el orden de los párrafos, utilizar sinónimos, expresar en prosa lo escrito en verso, elaborar enunciados simples y compuestos y desglosarlos en sus partes.

Para la redacción de retratos, caricaturas, diálogos, soliloquios, ayudaría analizar e imitar ejemplos de los textos que se comentan en el Taller de lectura de clásicos españoles.

La corrección de la narración y la reseña se facilita si los trabajos de los alumnos abordan un mismo tema. Esto se presenta, además, a la crítica correspondiente de la cuarta unidad sobre el manejo de la información y el lenguaje.

Para unificar el tema, puede convenir referirse a experiencias escolares compartidas por el grupo, o a textos periodísti-

cos o de revistas accesibles a todos.

No hay que olvidar, sin embargo, la creación por parte de los alumnos, de historietas, cuentos y anécdotas originales; es posible buscar temas semejantes o dejar una amplia libertad temática.

De igual manera, convendrá unificar con el grupo los ejemplos de cine, radio o televisión que han de criticarse por escrito y comentarse en clase.

Ejercicios fructuosos son la elaboración de guiones aplicables a películas sin sonido o a historietas o fotonovelas privadas de los textos originales.

Para la corrección de la expresión oral puede convenir grabar y comentar las intervenciones de los alumnos en algunas sesiones de trabajo.

El taller supone, necesariamente, no sólo el trabajo que se realiza en las horas de actividad escolar sino la continua elaboración de tareas.

En las sesiones de trabajo éste debe revisarse por el profesor y por los mismos compañeros. Dicha actividad permite la disminución de errores y la depuración del estilo.

Los recursos que pueden utilizarse son innumerables: libros, publicaciones varias, películas comerciales o culturales, discos de poesía musicalizados, grabadoras, etc.

La evaluación será constante.

El maestro, después de diversos ejercicios que servirán de práctica, aplicará uno a varios ejercicios que impliquen el manejo de lo aprendido.

La participación en clase es de gran importancia. Los trabajos tendrán un valor variable atendiendo al grado de dificultad de los mismos.

La ortografía se evaluará en todo momento.

Los indicadores que se pueden utilizar para evaluar los trabajos son:

Presentación.

Contenido.

Ortografía.

Redacción.

## BIBLIOGRAFIA

MORA, Alejandro de la. Las partes de la oración. México. Ed. ANUIES. 1975.

Contiene los elementos básicos para que el alumno conozca y maneje los elementos de la oración bimembre. Se auxilia con ejercicios de autoevaluación. Recomendable para la primera unidad.

MORA, Alejandro de la. y GUTIERREZ Ma. Teresa. Sustitutos y preposiciones. México. Ed. ANUIES. 1975.

Con las mismas características que el folleto anterior.

BERISTAIN, Helena. Gramática estructural de la lengua española. México, Ed. UNAH. 1975.

Recomendable el capítulo II (1a. a 6a. Unidad) para la unidad II. Texto programado con las ventajas que este tipo de libros tiene.

MOGUEL, Idolina y MURILLO, Graciela. Nociones de lingüística estructural. México. Técnicas educativas. 1975. (Serie Reforma Educativa.)

El enfoque se hace de acuerdo a la gramática moderna. accesible a los alumnos.

CARMONA ZUNIGA, Cristina. Cómo leer poesía. México. Ed. ANUIES. 1975.

RIUS, Luis. Poesía. México. Ed. ANUIES. 1972.

SOUTO, Arturo. El ensayo. México. Ed. ANUIES. 1973.

ALCALA, Antonio y BATIS, Huberto. La comunicación humana y la literatura. México. Ed. ANUIES. 1972.

Estos folletos, adecuados para el desarrollo del curso, se caracterizan por su sencillez y claridad.

STEINBERG, Charles. Los medios de comunicación social. México. Ed. Roble. 1972.

Ofrece un panorama de los medios de comunicación masiva, útil para la cuarta unidad.

GARCIA RIERA, Emilio. El cine y su público. México. Testimonios del Fondo de Cultura Económica. 1974.

Comentario agudo y breve sobre el papel del cine y el lenguaje cinematográfico.

MERINO L., Ignacio El teatro. México. Ed. ANUIES. 1972.

Presenta, en unas cuantas páginas, la historia del teatro desde sus orígenes hasta nuestros días.

## PROGRAMAS DEL 2o TIPO

### PROGRAMA PARA TALLER DE REDACCION . I

El Taller de Redacción I, dentro del Plan de estudios del C.C.H., es una asignatura que busca el uso correcto del lenguaje .

El curso se imparte en forma de Taller, lo que implica una continua actividad práctica, en el — análisis y corrección de escritos .

Uno de los objetivos primordiales de esta materia, es que el alumno desarrolle sus aptitudes para redactar textos sencillos y apegados a las normas ortográficas y gramaticales .

Es fundamental que, desde el inicio del curso, el alumno utilice su lengua como el medio más idóneo para la comunicación .

#### OBJETIVO GENERAL :

Al término del primer semestre, el alumno será capaz de expresarse ya sea oralmente o por escrito, con claridad, precisión, sencillez, corrección y sin vicios de dicción .

UNIDAD :

OBJETIVOS :

CONTENIDOS :

SUGERENCIAS METODOLÓGICAS :

El alumno, al término

de esta unidad :

1.- Ambientación y  
concepto de ---  
Taller de Re-  
dacción .

1.1.- Conocerá las ca-  
racterísticas del  
C.C.H.

1.2.- Conocerá las ca-  
racterísticas del  
Taller de Redacción.

1.3.- Manejará una defi-  
nición de redacción.

1.4.- Conocerá las venta-  
jas y obstáculos del  
trabajo en equipo .

- Características del  
C.C.H.

- Características del  
Taller de Redacción  
.Definición. Importan-  
cia.

- El trabajo en equipo.  
Ventajas y obstáculos.

- Ambientación .

- a) General sobre el Colegio.
- b) Particular sobre la materia.

- Integración de alumnos en --  
base a la dinámica de grupo.

- Motivar a los alumnos a par-  
ticipar en todas las activida-  
des de clase y extraclasses den-  
tro del Colegio .



UNIDAD :

OBJETIVOS :

CONTENIDOS :

SUGERENCIAS METODOLÓGICAS :

El alumno, al término de esta unidad :

8.- Comunicación y lenguaje .

2.1.- Definirá lo que es la comunicación .

2.2.- Identificará los elementos que intervienen en la comunicación .

2.3.- Explicará el proceso de la comunicación .

2.4.- Identificará sistemas y medios de comunicación .

2.5.- Establecerá la relación entre lenguaje y comunicación .

2.6.- Definirá los conceptos de lenguaje, lengua, habla y norma .

- Definición de comunicación .

- Elementos de la comunicación .

- Proceso de la comunicación .

- Sistemas y medios de comunicación .

- Relación entre lenguaje y pensamiento.  
El lenguaje y la comunicación .

- Definiciones de lenguaje, lengua, habla y norma .

- Formación de cuestionarios sobre la comunicación y sus elementos .

- Prácticas sobre diversas formas de comunicación .

- Introducción a la lingüística por parte del maestro .

- Realización de pruebas de diagnóstico .

- Análisis de párrafos desde el aspecto sintáctico y gramatical .

- Ejercicios de redacción

UNIDAD :

OBJETIVOS :

- 2.7.- Definirá lo que es el signo lingüístico .
- 2.8.- Identificará las unidades y construcciones que conforman su lengua .
- 2.9.- Establecerá la relación entre la lingüística y su lengua .
- 2.10.- Valorará el uso del lenguaje como medio de comunicación .
- 2.11.- Deducirá la importancia de expresarse correctamente, tanto en forma oral como escrita, para lograr una comunicación eficaz ( recordar concepto de Taller de Redacción ) .

CONTENIDOS :

- Diferencias entre lengua hablada y lengua escrita .
- Definición de signo lingüística .
- Características, formas y estructura de lengua .
- Relación entre la lingüística y la lengua .
- Usos del lenguaje como medio de comunicación.
- Expresión correcta oral y escrita. Concepto de Taller de Redacción.

SUGERENCIAS METODOLÓGICAS :

- Uso del diccionario .

UNIDAD :

OBJETIVOS :

CONTENIDOS :

SUGERENCIAS METODOLÓGICAS :

3.- Análisis de la Redacción .

El alumno, al término de esta unidad :

3.1.- Conocerá las características de la buena redacción .

3.2.- Definirá lo que es redacción y redactar .

3.3.- Definirá la claridad, precisión y sencillez en la redacción .

3.4.- Definirá lo que son los vicios de dicción .

3.5.- Conocerá el orden lógico en la redacción a través de la coordinación y subordinación .

3.6.- Conocerá el orden sintáctico en la redacción a través de la estructura del sujeto y el predicado .

- Características de la buena redacción .

- Definición de redacción y redactar .

- Claridad, precisión y sencillez en la redacción .

- Vicios de dicción .

- El orden lógico en la redacción. Oraciones Coordinadas y Subordinadas .

- El orden sintáctico en la redacción ; Estructura de sujeto y predicado .

- Corregir textos no claros .

- A partir de una oración dada, construir un párrafo .

- Reconstruir un párrafo enlazando las oraciones de acuerdo a un orden lógico ( claridad ) .

- En un texto dado eliminar las palabras superfluas .

- Sustitución de verbos muy usados por otros más precisos .

- Puntuar textos .

UNIDAD:

OBJETIVOS:

CONTENIDOS:

SUGERENCIAS METODOLÓGICAS:

3.7.- Enriquecerá su vocabulario .

- Neologismos, barbarismos, homónimos, parónimos, antónimos, sinónimos, otros .

- Puntuar textos .

3.8.- Identificará neologismos, barbarismos, homónimos, parónimos, antónimos, sinónimos, etc.

- Nociones de etimologías ( griegas o latinas ).

- Resolver ejercicios ortográficos .

3.9.- Conocerá nociones de etimología — ( origen de las palabras ) .

- Nociones de ortografía y puntuación .

- Buscar origen de algunas palabras ;

3.10.- Manejará nociones de ortografía y puntuación .

- Uso de diccionarios ; de la lengua, etimológicos, etc.

UNIDAD :

OBJETIVOS :

CONTENIDOS :

SUGERENCIAS METODOLÓGICAS :

4.- Nociones sobre manejo de fichas y presentación de un trabajo .	El alumno, al término de esta unidad :  - Conocerá los modelos de fichas: bibliográficas y hemerográficas .  - Conocerá los modelos de fichas de trabajo: textual y de síntesis.  - Elaborará fichas en general .  - Conocerá la estructura para presentar un trabajo : a) Carátula . b) Portada o Portadilla. c) Índice . d) Prólogo . e) Introducción . f) Contenido ( desarrollo de capítulos ) . g) Conclusiones. h) Bibliografía .	- Modelos de fichas -- bibliográficas y hemerográficas .  - Modelos de fichas de trabajo textual y de síntesis .  - Estructura para presentar un trabajo.	- Elaboración de fichas -- bibliográficas y hemerográficas de acuerdo a un tema dado .  - Elaboración de fichas de trabajo textual y de síntesis .  - Ejercicio sobre diversos aspectos de la estructura para presentar un trabajo.
--	---	---	---

## EVALUACION

-----

- 1.- Trabajo en clase ( participaciones, exposiciones, etc ) .
- 2.- Trabajo extraclasa ( trabajos, tareas, otros ) .
- 3.- Exámenes ( parciales y/o finales ) .
- 4.- Autoevaluación .

Cada aspecto de la evaluación tendrá el porcentaje, dentro del promedio global, que el maestro y sus alumnos acuerden, de tal suerte que al final del curso ambos tengan los elementos suficientes para emitir un juicio sobre la acreditación de la materia .

## BIBLIOGRAFIA

a).- Para el alumno :

- 1.- ALCALA, Antonio, BATIS, Humberto, ---  
La comunicación humana y la literatura.  
México, ANUIES, 1972. 40 pp.
- 2.- ALCALA, Antonio, El concepto de correc-  
ción y prestigio lingüístico ; México  
ANUIES, 1972, 48 pp.
- 3.- MILLAN, Antonio, El signo lingüístico,  
México, ANUIES, 1973, 39 pp.
- 4.- MORENO DE ALBA, José C., Estructura de  
la lengua española, México, ANUIES,  
1972, 37 pp.
- 5.- MILLAN, Antonio, Lengua hablada y lengua  
escrita, México, ANUIES, 1973, 39 pp.
- 6.- LOZANO, Lucero, Español funcional, México  
Edit. Porrúa, S.A., 1971, 1o. o 2o.  
curso .
- 7.- VIVALDI, Curso de redacción,  
Ed.

b).- Para el maestro :

- 1.- LEROY, Maurice, Las grandes corrientes de  
la lingüística, México, F.C.E. 1969  
190 pp.
- 2.- MOUNIN, Georges, Saussure, Presentación y  
Textos, Barcelona Edit. Anagrama, 1968,  
159 pp.
- 3.- AIARCOS LLORACH, Emilio, Gramática estruc-  
tural, Madrid, Edit. Gredos, 1972, ---  
129 pp. ( BIBLIOTECA ROMANICA ESPANICA, 3).
- 4.- LRPSCHY, Guilio C., La lingüística estruc-  
tural, Barcelona, Edit. Anagrama, 1966,  
238 pp.
- 5.- GILI GAYA, Samuel, Curso superior de sin-  
taxis española, Barcelona, Vox, 1973, -  
347 pp.
- 6.- SECO, Manuel. Introducción a la gramática.
- 7.- ROCA PONS, Manual de gramática castellana.

a).- Para el alumno :

- 8.- HERNANDEZ, David, et al. Dos puntos, - México, Mc. Graw-Hill, S.A., 1975  
110. pp.
- 9.- ORTEGA, Wencelino, Ortografía programada, México, Mc. Graw-Hill. S.A., 1970,  
122 pp.
- 10.- OLGA FRANCO, Pedro, SANCHEZ DEL CARPIO, Francisco, Manual de técnicas de investigación documental, México, Edit. Esfinge .
- 11.- MENDIETA ALATORRE, Angeles, Métodos de Investigación y manual académico, --- México, Edit. Porrúa, S.A., 1969 .
- 12.- BAFNA PAZ, Guillermina, Manual para elaborar trabajos de investigación documental, México, U.N.A.M. 1973, 124 pp.
- 13.- TENORIO, Jorge, Técnicas de Investigación Documental, México, Mc. Graw-Hill, S.A. 1975, 129/ pp.
- 14.- SALINAS, Miguel, Ejercicios Lexicológicos, México, Edit. Porrúa, S.A.

b) .- Para el maestro :

- 8.- ALONSO, Martín, Ciencia del lenguaje y -- arte del estilo, Madrid, Aguilar, 1972, 1280, pp.
- 9.- BAZAN, José, DE LA MORA, Alejandro, OLMEDO, Javier, Manual de didáctica del lenguaje, México, U.N.A.M., Centro de Didáctica, - 1970 .
- 10.- MARTINEZ AMADOR, Emilio, Diccionario gramatical y de dudas del idioma : Barcelona , Edit. Ramón Sopena, 1970 .
- 11.- PLAYAN, Carmen, Lengua española, Barcelona, Teide: 1969 4 vol.
- 12.- MARTINEZ LIRA, Lourdes, De la Oración al --- párrafo, México, ANUIES .
- 13.- CALI, J., Didáctica del lenguaje . Barcelona, Teide .
- 14.- GARCIA LOPEZ, J., y PLEYAN, Carmen, Introducción en la Metodología del Análisis Estructural, Barcelona, Teide .



## PROGRAMA PARA TALLER DE REDACCION II.

Considerando que para redactar bien se requiere de mucha práctica, el desarrollo del presente programa se llevará a cabo a base de múltiples ejercicios. Los aspectos teóricos serán tratados de acuerdo a los problemas particulares de cada escrito. Por lo que se refiere a la ortografía, ésta será exigida y revisada en todos los textos. Deberán hacerse notar constantemente las características básicas de una buena redacción: claridad, precisión, sencillez y corrección.

De la unidad 3, del primer semestre de Taller de Redacción I, se considera conveniente retomar los siguientes puntos para iniciar el segundo:

<u>UNIDAD:</u>	<u>OBJETIVOS:</u>	<u>CONTENIDOS:</u>	<u>SUGERENCIAS METODOLÓGICAS</u>
<p>- Análisis de la redacción.</p> <p>A).- Estructura de la oración.</p> <p>b).- Relación entre oraciones.</p>	<p>El alumno, al término de esta unidad:</p> <p>1.1.- Reconocerá la estructura del sujeto y el predicado.</p> <p>1.2.- Identificará la relación que existe entre el núcleo y los modificadores de cada componente de la oración.</p> <p>1.3.- Conocerá el uso y función de los nexos.</p> <p>1.4.- Identificará los vicios más comunes en el uso de nexos.</p> <p>1.5.- Repasará uso y función de las formas verbales.</p> <p>1.6.- Conocerá la relación entre oraciones</p>	<p>- Estructura de la oración.</p> <p>- Estructura del sujeto y el predicado.</p> <p>- Función de los núcleos.</p> <p>- Función de los modificadores.</p> <p>- Relación entre núcleos y modificadores dentro de la estructura de la oración.</p> <p>- Uso y función de los nexos: conjunciones, preposiciones, adverbios, pronombres relativos.</p> <p>- Vicios más comunes en el empleo de nexos.</p> <p>- Revisión del uso y función de las formas verbales: Indicativo, Subjuntivo e Imperativo.</p>	<p>→ A partir de una oración construir un párrafo.</p> <p>- Redactar oraciones simples y complejas.</p> <p>→ Identificar las oraciones de un texto.</p> <p>- Señalar las palabras núcleo en textos dados.</p> <p>- Redactar textos utilizando los diferentes tipos de nexos.</p> <p>- Identificar errores y aciertos en el uso de los nexos.</p> <p>- Identificar formas verbales.</p> <p>- Redactar párrafos breves utilizando las diferentes formas de relación entre oraciones</p>

UNIDAD :OBJETIVOS :CONTENIDOS :SUGERENCIAS  
METODOLÓGICAS

- 1.7.- Redactará textos breves utilizando las diferentes formas de relacionar las oraciones.

- Coordinación, subordinación y yuxtaposición en tre oraciones.
- Redacción de textos utilizando las diferentes formas de relación entre oraciones.

- Redactar listas de oraciones sobre un tema y luego relacionarlas y unir las a través de nexos para darles forma de párrafo con coherencia, claridad, y corrección.

El alumno, al término de esta unidad:

- 2.- Tipos de lenguaje y forma retóricas.

- 2.1.- Conocerá los tipos de lenguaje que hay.

- Tipos de lenguajes: Coloquial, técnico (científico), literario (forma retóricas), académico.

- Lectura sobre diferentes tipos de lenguaje.

- 2.2.- Conocerá las diversas formas retóricas.

- Características de cada tipo de lenguaje.

- Identificación de tipos de lenguaje a través de ejercicios dados.

- 2.3.- Identificará los tipos de lenguaje y formas retóricas en textos dados.

- Usos de cada tipo de lenguaje.
- Aplicaciones concretas.

- Ejercicios, por parte del alumno, para aplicar los conocimientos sobre el tema.

- Uso de diccionarios: etimológicos, de sinónimos, de la lengua etc.

El alumno, al término de esta unidad:

- 3.- Formas de expresión.

- 3.1.- Conocerá las diversas formas de expresión.

- Monólogo.
- Diálogo.
- Descripción.
- Narración.

- Elaboración de monólogos, diálogos, descripciones, etc., aplicando las características de cada una de las formas

UNIDAD :

OBJETIVOS :

CONTENIDOS :

SUGERENCIAS  
METODOLÓGICAS

- 3.2.- Identificará las formas de expresión.
- 3.3.- Mostrará habilidad para utilizar correctamente las formas de expresión estudiadas.

- Exposición.
- Reseña.
- Ensayo.
- Argumentación.

- Elaboración de un cuento breve, utilizando las diversas formas de expresión.
- Redacción de escritos breves aplicando las características de las diferentes formas de expresión (utilizar más de dos formas en cada escrito).
- Uso de diccionarios.

El alumno, al término de esta unidad:

- 4.- Redacción de documentos.

- 4.1.- Conocerá los modelos de los diferentes tipos de documentos.
- 4.2.- Utilizará correctamente los tipos de documentos.

- Cartas. Sus tipos.
- Oficio.
- Acta.
- Reporte.
- Memorándum.
- Informe.
- Pagaré.
- Letra de cambio.
- Giros.

- Elaboración de diferentes tipos de documentos con las características que deben llevar cada uno.
- Investigación sobre semejanzas y diferencias entre los diferentes tipos.
- Uso de diccionarios.

## B I B L I O G R A F I A

Además de la señalada para el Taller de Redacción I, véase:

### A).- PARA EL ALUMNO:

- 1.- ALONSO, Martín. Redacción, Análisis y Ortografía. Madrid. Aguilar. 1974. 348 pp.
- 2.- AVILA, Raúl. La lengua y los hablantes. México. Trillas. 1979. 134 pp.
- 3.- Antología de textos sobre lengua y literatura. México. - U.N.A.M. 1971.
- 4.- BAENA PAZ, Guillermina. Redacción aplicada. México. - Editores Mexicanos Unidos. 1980. 170 pp.
- 5.- DOMINGUEZ, Luis A. El diálogo y la crónica. México. ANUTES.
- 6.- Descripción y relato. México. Trillas.

### B).- PARA EL MAESTRO:

- 1.- ALONSO, Martín. Ciencia del lenguaje y arte del estilo. Madrid. Aguilar 1972. 1280 pp.
- 2.- BAZAN, José. et al. Manual de didáctica del lenguaje. México. - -
- 3.- GALI, J. Didáctica del lenguaje. Barcelona. Teide.
- 4.- GARCIA LOPEZ, Y PLEYAN, Carmen. Introducción en la metodología del análisis estructural Barcelona. Teide.
- 5.- GILI GAYA, Samuel. Curso superior de sintaxis - española. Barcelona. Vox. - 1973. 347 pp.
- 6.- MARTINEZ AMADOR, Emilio. Diccionario gramatical y de dudas del idioma. Barcelona Ed. Ramón Sopena. 1970.

A).- PARA EL ALUMNO:

- 7.- HERNANDEZ, David. et al. Dos puntos. México. Mc. Graw-Hill. 1975. 110 pp.
- 8.- LOPEZ CANO, José Luis. Taller de Redacción. (1er. semestre.) México. Esfinge. 1982. 140 pp.
- 9.- Taller de Redacción. (2o. - semestre.) México. Esfinge. 1982. 166 pp.
- 10.- Lenguaje para la redacción. - México. Mc. Graw-Hill. 1982. 146 pp.
- 11.- LOZANO, Lucero. Español funcional. México. - Porrúa. 1971. (1o. y 2o. - curso.)
- 12.- ORTEGA, Wenceslao. Ortografía programada. México Mc. Graw-Hill. 1970. 122 pp.
- 13.- REPILADO, Ricardo. Dos temas de Redacción. Cuba. Ed. Pueblo y Educación. Instituto Cubano del Libro. - 1979. 110 pp.
14. RIUS, Luis. La poesía. México. ANUIES.

B).- PARA EL MAESTRO:

- 7.- MARTINEZ LIRA, Lourdes. De la oración al párrafo. México. Trillas.
- 8.- PLAYAN, Carmen. Lengua española. Barcelona. Teide. 1969. 4 Vol.
- 9.- ROCA PONS. Manual de gramática caste--llana.
- 10.- TUSON, Jesús. Teorías gramaticales y análisis sintáctico. Madrid. Teide. 1980. 249 pp.

## TALLER DE REDACCION I.

## OBJETIVOS:

- 1) Que los alumnos encuentren gusto por el hecho mismo de expresarse en forma oral y escrita.
- 2) Que aprendan a redactar textos sencillos y breves.
- 3) Que relacionen el trabajo de la escuela con los problemas de su vida diaria.

## TEMAS:

- I. Ambientación en el Colegio y concepto del Taller de Redacción.
1. Características del CCH.
  2. Características del Taller de Redacción.
  3. El trabajo en equipo.

## II. Comunicación y lenguaje.

1. Concepto de comunicación, tipos y ejercicio cotidiano.
2. Proceso y elementos que intervienen en la comunicación.
3. Medios de difusión colectiva y su posible utilidad.
4. Lenguaje y contexto social (lengua, habla, norma)
5. El signo lingüístico (características y leyes de construcción)
6. Importancia de la comunicación oral y escrita.

## III. Análisis de la redacción.

1. Características de la buena redacción.
2. Claridad y precisión en la redacción.
3. Importancia de la gramática.
4. El orden sintáctico de la oración.
5. Vicios y recursos en la redacción.
6. Ortografía y puntuación.

## IV. Manejo e importancia de las fichas de trabajo.

1. Modelos de fichas.
2. Tipos de citas.
3. Transferencia de la información a una redacción propia.

## EVALUACION:

- |   |     |
|---|-----|
| 1. Trabajos parciales (tarea a máquina)             | 30% |
| 2. Participaciones y trabajos en clase (ejercicios) | 30% |
| 3. Trabajo final (reseña de un libro)               | 40% |

## TALLER DE REDACCION II

## OBJETIVOS,

- 1) Que el alumno adquiriera las nociones básicas para redactar textos literarios, y documentos oficiales informativos.
- 2) Que valore el manejo ideológico del lenguaje y se prevenga ante él.
- 3) Que conozca los distintos códigos de los medios de difusión colectiva y ensaye algunas de sus técnicas.

## TEMAS:

## I. Formas del discurso y sus características.

1. Narración / las oraciones compuestas.
2. Descripción / la sencillas.
3. Argumentación / la precisión.
4. Diálogo / la claridad.

## II. Los géneros literarios.

1. Cuento.
2. Poesía.
3. Crónica.
4. Ensayo.

## III. Redacción de documentos e informes.

1. Carta (familiar y formal)
2. Oficio.
3. Solicitud.
4. Informe (científico y de trabajo).

## IV. Lenguaje e ideología.

1. El discurso político.
2. Los medios de difusión colectiva.
  - a) La lectura de imágenes.
  - b) Los géneros periodísticos.
  - c) Los significantes audibles.
- d) Imagen/texto/sonidos: el código de la televisión.
3. Estructura del mensaje y la intencionalidad.

## EVALUACION:

- |  |     |
|--|-----|
| 1. Trabajos parciales (redacción de cada uno de los géneros) | 60% |
| 2. Ejercicios en clase                                       | 20% |
| 3. Participación oral.                                       | 20% |



## PROGRAMAS DEL 4o TIPO

## PROGRAMA PARA TALLER DE REDACCION I

CLAVE 3004

## TEMARIO

## UNIDAD I. AMBIANTACION;

- Características del C.C.H.
- Características del Taller de Redacción.
- Encuadre.

## UNIDAD II. TECNICAS DE ESTUDIO.

- Fichas bibliográficas
- Fichas hemerográficas
- Fichas de trabajo
- El resumen
- Noticia y Reseña Bibliográfica
- Requisitos de presentación de un trabajo escrito.

UNIDAD III. ESTRUCTURA DE LA LENGUA APLICADA  
A LA REDACCION.

- Orden lógico a través de la coordinación y subordinación.
- Estructura del sujeto y predicado.
- Integración de un párrafo.
- Manejo de Vocabulario y uso del diccionario.
- Ortografía: B-V-C-S y Z.

- Usos de cada tipo de lenguaje.
- Aplicaciones concretas.

#### Formas de expresión.

- Monólogo.
- Diálogo.
- Descripción.
- Narración.
- Exposición.
- Reseña.
- Ensayo.
- Argumentación.

#### Redacción de documentos.

- Cartas. Sus tipos.
- Oficio.
- Acta.
- Reporte.
- Memoranda.
- Informe.
- Pagaré.
- Letra de cambio.
- Otros.

#### Redacción de Resúmenes, Síntesis y Autocorrección.

#### Ortografía

- g - j - h - y - ll
- Puntuación y acentuación.

LISTADO DE CONTENIDOS PARA EL PROGRAMA DE  
TALLER DE REDACCION II.  
(SEGUNDO SEMESTRE).

ANALISIS DE LA REDACCION.

A).- Estructura de la oración.

B).- Relación entre oraciones.

- Estructura de la oración.
- Estructura del sujeto y el predicado.
- Función de los núcleos.
- Función de los modificadores.
- Relación entre núcleos y modificadores dentro de la estructura de la oración.
- Uso y función de los nexos: conjunciones preposiciones; adverbios, pronombres relativos.
- Vicios más comunes en el empleo de nexos.
- Revisión del uso y función de las formas verbales.
- Complementos Verbales.
- Coordinación subordinación y yuxtaposición entre oraciones.
- Redacción de textos utilizando las diferentes formas de relación entre oraciones.

Tipos de lenguaje y formas retóricas.

- Tipos de lenguajes: Coloquial, Técnico (Científico), literario (Formas retóricas), académico.
- Características de cada tipo de lenguaje.

**PROGRAMAS DEL 5o TIPO.****Taller de Redacción I.****Objetivo General.**

Al concluir el semestre el alumno será capaz de elaborar escritos de mediana dificultad de una manera sencilla, clara y correcta.

**Objetivos Específicos.**

El alumno a través de sus escritos será capaz de identificar sus principales errores gramaticales y sintácticos y corregirlos.

El alumno a través de sus escritos será capaz de identificar sus principales errores ortográficos y corregirlos.

El alumno aprenderá a elaborar escritos de índole oficial.

**Temario.****Unidad I. Gramática Estructural.**

1. Estructura del enunciado.
2. Puntuación.
3. Principales vicios gramaticales y sintácticos.
4. Corrección.

**Unidad II. Ortografía.**

1. Principales problemas ortográficos en la redacción.
2. Corrección.

Unidad III. Diferentes tipos de redacciones.

1. El discurso literario.
2. El discurso periodístico.
3. El discurso técnico.
4. El discurso filosófico.

Unidad IV. Redacción de documentos oficiales.

1. Carta familiar.
2. Telegrama.
3. Memorándum.
4. Solicitud de empleo.
5. Registro federal de contribuyentes.
6. Permiso de trabajo para menores de 18 años.
7. Curriculum vitae.
8. Informe.

Unidad V. Técnicas de estudio.

1. Resumen.
2. Síntesis.
3. Cuadro sinóptico.
4. Las fichas de trabajo.

Bibliografía.

1. BARRA PAZ, Guillermina. Redacción práctica. Un estilo personal de redactar. México, Editores Mexicanos Unidos, 1983, 198 p.
2. BERTHIAIN, Helena. Gramática estructural de la lengua española. México, UNAM, 1984, 522p.

3. DOMINGUEZ, Thalfa. Documentación. Teoría y práctica. México, McGraw-Hill, 1986, 163 p.
4. GODINEZ DE LA BARRERA, Gonzalo. Curso programado de ortografía. México, Trillas, 1986, 126 p.
5. MARTINEZ MONTES, Guadalupe. Cuadernos de ejercicios programados para Redacción I. México, CCH, 1982, 452 p.
6. MEDINA, Margarita. Manual de redacción comercial. México, McGraw-Hill, 1986, 150 p.
7. OSEGUERA, Eva y CHAVEZ CALDERON, Pedro. Taller de lectura y redacción I. México, Publicaciones Culturales, 1987, 271 p.
8. VIVALDI, Martín. Curso de redacción. España, Paraninfo, 1980, 494 p.

## Taller de Redacción II.

**Objetivo General.**

Al concluir el curso el alumno será capaz de elaborar escritos de mediana dificultad de una manera sencilla, clara y correcta.

**Objetivos específicos.**

El alumno elaborará diferentes tipos de redacción en cuanto a géneros literarios se refiere.

El alumno analizará la importancia de las fuentes de información y las fichas de trabajo, como herramientas necesarias para llevar a cabo investigaciones sencillas.

El alumno analizará la importancia de los informes por escrito, para llevar a cabo exposiciones de tipo oral.

**Temario****Unidad I. La Descripción.**

1. Definición.
2. Tipos.
3. Técnicas.

**Unidad II. El Diálogo, Monólogo, Soliloquio.**

1. Definición.
2. Tipos.
3. Técnicas.

**Unidad III. La Narración.**

1. Definición.
2. Tipos.
3. Técnicas.

## Unidad IV. El Ensayo.

1. Definición.
2. Tipos
3. Técnicas.

## Bibliografía.

1. BAENA PAZ, Guillermina. Manual para elaborar trabajos de investigación documental. México, Editores Mexicanos Unidos, 1986, 124 p.
2. DOMINGUEZ, Luis Adolfo. Descripción y relato. México, Trillas, 1984, 86 p.
3. DOMINGUEZ, Luis Adolfo. El diálogo y la crónica. México, Trillas, 1987, 79 p.
4. OSEGUERA, Lydia y Pedro CHAVEZ CALDERON. Taller de lectura y redacción II. México, Publicaciones Culturales, 1987, 265 p.
5. SOUTO, Arturo. El ensayo. México, ANUIES, 1973, 52 p.
6. VIVALDI, Martín. Curso de redacción. España, Paraninfo, 1980, 494 p.



**PROGRAMAS DEL 6º TIPO****Taller de Redacción I.****Objetivo:**

- El curso pretende brindar al alumno los conocimientos teóricos y prácticos sobre el manejo del lenguaje oral y escrito y de la investigación.

**Temáticas centrales del curso.**

- Ejercicios diagnósticos.
- La investigación y su importancia en la formación del bachiller.
- Instrumentos para recopilar la información: fichas bibliográficas, hemerográficas, de resumen, de cita textual y de comentario.
- El aparato crítico.
- El Ensayo.
- Investigación y elaboración de una ponencia para el Foro Local del Congreso Universitario.
- Las Falacias.
- Vicios de dicción.
- Argumentación.

Taller de Redacción II.

**Objetivo:**

- El alumno conocerá las formas del discurso más comunes y las variantes que cada una presenta, además desarrollará prácticas referentes a cada una.

Estas actividades se ligan a un proceso de investigación y rescate de testimonios orales en el Asilo VICENTE GARCIA TORRES y en el Asilo AGUSTIN GONZALES COSIO.

El alumno estará en condiciones de corregir y evaluar textos escritos por sus compañeros.

**Temáticas centrales del curso:**

**Formas de expresión:**

**Exposición:**

Reseña

Resumen

Crónica

Cuadro sinóptico

Ensayo

Noticia

**Descripción**

Topografía

Cronografía

Prosopografía

Etopeya

Retrato

**Narración**

Cuento

Relato

Cuento corto

Novela

Narrativa de ficción

**Argumentación:**

Argumentos sobre asuntos de interés público

Argumentos sobre asuntos éticos o religiosos

El trabajo está organizado de la siguiente manera: El grupo divide en equipos para exponer temas frente al resto del grupo, realizar trabajos extraclase y coordinar las sesiones en el aula.

**Evaluación.**

Cada clase se evalúa al grupo coordinador y expositor los siguientes aspectos:

- Organización del equipo.
- Cumplimiento.
- Calidad de la información que maneja.
- Participación individual.
- Tareas y trabajos que encargan al grupo.

Los trabajos desarrollados tanto individual como grupalmente se evalúan tomando en cuenta el contenido del trabajo o ejercicio, la presentación (ortografía, redacción y mecanografía)

La evaluación formativa permite orientar la actividad del profesor y de los alumnos, además de corregir sus errores y elaborar sus trabajos con calidad, la evaluación sumaria incluye todas las actividades efectuadas durante el curso.

Bibliografía para el alumno.

Baena Paz, Guillermina. Redacción práctica. Editores Mexicanos Unidos, 5a ed., 1985.

Martin Vivaldi, Gonzalo. Curso de redacción. Paraninfo, Madrid, 1979.

Oseguera, E. L. Lectura y redacción II. Publicaciones Cultural, México, 1987.

Maqueo, Ana María. Redacción. Limusa-Noriega, México, 1985.