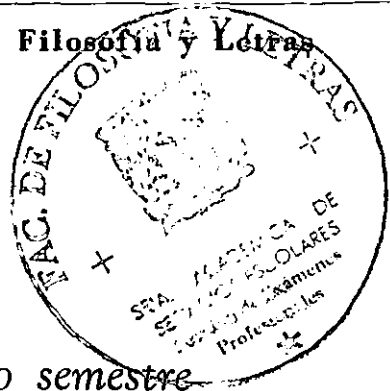




Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Filosofía y Letras



El segundo semestre  
del Taller de Lectura del CCH

Informe Académico

que presenta

**Edith Serrano Maldonado**

para optar por el Título de

**Licenciada en Lengua y Literatura  
Hispánicas**

Director de tesis:

**Dr. José de Jesús Bazán Lévy**



FILOSOFÍA  
Y LETRAS  
UNAM

México, D. F.



2000



Universidad Nacional  
Autónoma de México



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

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

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

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

# Agradecimientos

*Expreso mi agradecimiento:*

*Al doctor José de Jesús Bazán Levy por su dirección en este trabajo.*

*A todas aquellas amigas y a la vez colegas en el ejercicio docente que me animaron y confiaron en mí.*

*A Celia Cruz Hernández Cruz, Margarita Krap Pastrana y Adriana Meléndez Mercado por todo el apoyo que me brindaron.*

*E. S. M.*

# Índice

Introducción.....	4
Capítulo 1 ~ La carrera de letras en la Facultad de Filosofía y Letras.....	13
El problema de la enseñanza en la carrera de Lengua y Literatura Españolas.....	13
El egresado de la carrera de Lengua y Literatura Españolas en la actividad docente.....	19
Plan de Estudios de 1963.....	23
Plan de Estudios de 1967.....	28
Capítulo 2 ~ Los programas del Taller de Lectura II del Colegio de Ciencias y Humanidades. La enseñanza de la Literatura en el nivel medio superior.....	34
1. Contexto histórico de la creación del CCH.....	34
2. Características del sistema educativo en el CCH.....	38
3. El Área de Talleres.....	44
3.1 Concepto de equipo y Taller.....	45
3.2 El Taller de Redacción.....	49
3.3 El Taller de Lectura.....	50
3.4 Programa del Taller de Lectura de Autores Clásicos Españoles e Hispanoamericanos II.....	54
3.5 Objetivos.....	54
3.6 Contenidos.....	58
3.7 Actividades.....	60
3.8 Metodología.....	63
Capítulo 3 ~ El Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID I).....	69

1. Antecedentes del programa.....	61
2. Programa: Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I.....	76
Capítulo 4 ~ Propuesta educativa.....	80
1. Problemática del proceso de escritura en (TLRIID I y II).....	80
2. La función de la lengua.....	81
1. Fundamentos teóricos.....	85
2. Propuesta.....	87
2.1 Objetivos generales para el desarrollo de la competencia textua de la escritura.....	89
2.2 Objetivos específico. El alumno.....	91
3. La planeación del escrito.....	91
4. Descripción del desarrollo de la clase en el salón.....	95
5. La función del Taller en el desarrollo de la competencia textual la escritura.....	97
Anexos.....	100
Bibliografía.....	130

# Introducción

Uno de los principales campos de acción del egresado de cualquiera de las carreras de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) ha sido, desde los orígenes de ésta, la docencia, fundamentalmente en los niveles media básica y media superior, y ella es uno de los objetivos manifestados en la Organización Académica de 1963 de esta Facultad, sobre todo con relación a la carrera de Lengua y Literatura Hispánicas: “Formar profesores e investigadores en el campo de la Lengua y la Literatura”, lo cual implicaba que el egresado debía salir preparado para desempeñar ambas actividades; sin embargo, no ocurría ni una ni otra cosa.

Por otro lado, en los años sesenta no existía la preocupación en las instituciones educativas del Estado de ubicar al estudiante en el terreno de su vocación y explicarle las funciones y los campos de acción de la carrera elegida en los diferentes ámbitos de su sociedad. El estudiante normalmente elegía profesión, más por imitación, tradición familiar o accesible a sus intereses intelectuales, “fácil” o “difícil” de estudiar — donde también intervenía el origen de su condición socioeconómica—, que por claridad de lo que la profesión seleccionada realmente significaba en sí misma y del proyecto que él tenía de ella; sus conocimientos o expectativas de ella eran muy limitadas o quizás equivocadas; claro, con excepción de la clase social acomodada, que, en la mayoría de los casos, siempre ha tenido sus objetivos bien definidos: qué deben estudiar sus hijos y dónde, pues son los que en el futuro estarán a cargo de los puestos directivos en la sociedad.

Con relación a la falta de claridad en los objetivos para la elección de la carrera quiero ejemplificarlo con una anécdota personal. En mi primer día de clases en la Facultad de Filosofía y Letras, la primera materia de mi horario fue Latín, impartida por el doctor Salinas, *q.e.p.d.* Antes de iniciar el tema, su saludo de bienvenida fue situarnos en la realidad, palabras más, palabras menos: “Quizá muchos de ustedes

creen que van a salir de aquí siendo escritores o investigadores; no, la mayoría de ustedes va a dar clases en secundaria, pocos en la preparatoria, los menos se quedarán aquí en la Facultad”. Nosotros nos veíamos unos a otros con la expresión de duda, sorpresa o desilusión, pues muchos esperábamos que nos enseñaran a ser escritores: novelistas, cuentistas o poetas. Los únicos que tenían muy clara su meta eran los alumnos egresados de la Escuela Normal, ellos sabían que querían dar clases en la preparatoria, pues la Escuela Normal Superior sólo los prepararía para ejercer la docencia en el nivel medio — en la secundaria—. Con el transcurso del tiempo, durante los años de los estudios de la licenciatura, nos dimos cuenta que la docencia era el camino más transitable.

Volviendo a los objetivos de las carreras de la Facultad, me centraré en el de “Formación de profesores”, ya que la de “formar investigadores” es asunto de otro estudio, además que en nuestro país siempre estos últimos han sido los menos y nuestro interés, por el momento, está centrado” en la docencia. El estudiante de la carrera de Letras, que al egresar de ella aceptaba el camino de la docencia, casi inmediatamente se involucraba en la actividad académica; ya dentro de esta actividad se planteaba varias preguntas que tenía que dar respuesta casi por cuenta propia; primero, traía un cúmulo de conocimientos literarios y lingüísticos y no sabía, primero, cómo debía transmitirlos y cuál era el objetivo de su transmisión; después se preguntaba: ¿qué tanto de lo aprendido debía enseñar?, y le seguían una serie de preguntas como, por ejemplo, ¿estarían los estudiantes interesados en la literatura como él lo estaba?, y por último, ¿cómo y para qué motivar al estudiante en el estudio de la literatura? A fin de cuentas, esta profesión había sido su opción y quizá su pasión, pero no la de sus alumnos: estudiantes de secundaria o bachillerato.

Así el egresado de Letras se iniciaba en un nuevo “estudio”, en una “nueva carrera”, que muchos de los que hasta ahora han sido profesores del bachillerato o de la licenciatura ni siquiera habían soñado ejercer la docencia. Cuando el profesor pasaba a formar parte de la

planta docente, jamás se preguntaba si su materia formaba parte de un Plan de Estudios y cómo ésta obedecía a un plan sociopolítico. Su única preocupación era conocer el programa de su materia e irlo desarrollando durante el transcurso de su ejercicio docente. De esta manera el aprendizaje de esta actividad se daría dentro del salón de clases, con ensayo y error, partiendo siempre de lo empírico y pragmático, tomando como modelo las clases que se habían observado durante el estudio de la carrera. El profesor impartía su materia aislada de todo contexto de la realidad, a lo sumo la enfocaba en los valores universales; sin que él tomara conciencia de ello continuaba con una tradición en la enseñanza de su materia, repitiendo los patrones impuestos por la sociedad en la educación.

Los egresados de Letras que impartían las materias de lengua y literatura en las escuelas medias básicas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) o en la media superior en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) quizá no tenían problemas en cuanto al planteamiento didáctico para la enseñanza de dichas materias, porque, como dije antes, repetían el modelo de la FFyL, cuya base didáctico-metodológica para los tres niveles — medio básico, medio superior y superior— era enseñar, cronológicamente, la historia de la literatura. Las inquietudes sobre qué didáctica, metodología y contenido utilizar en las clases surgió en los profesores del nuevo sistema educativo del nuevo Colegio de Ciencias y Humanidades.

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) fue pensado, desde sus inicios, como una escuela innovadora en la educación mexicana, presentó en sus programas educativos un paradigma en la enseñanza no sólo de la lengua y literatura sino en todas las materias que conformaban el Plan de Estudios. Los contenidos, la metodología y la didáctica de la enseñanza dejaban atrás el camino tradicional para insertarse en los nuevos planteamientos educativos de las escuelas de los principales países europeos,<sup>1</sup> por lo que las formas de la enseñanza tradicio-

---

<sup>1</sup> La Conferencia Internacional de Instrucción Pública aprobó en 1958 y 1960 varias recomendaciones acerca del peligro que supone el aumento de los contenidos escolares y proponía que la introducción de materias nuevas se viera compensada por la supresión de otras. (Citado por Juan Delval, 1990, p. 28.)



nal eran inoperantes para este nuevo sistema educativo que empezaba a funcionar con el concepto de operatividad en la enseñanza-aprendizaje.

Lo anterior implicaba para nosotros, los nuevos profesores que iniciábamos nuestra actividad académica<sup>2</sup> en el Colegio, enfrentarnos a un nuevo reto muy serio: ¿cómo enseñar a leer los textos literarios, si no habíamos sido entrenados para ello? Porque éste era el objetivo del Colegio: la lectura de los textos dentro de su contexto sociocultural por encima de la historia de la literatura. Los caminos didáctico-metodológicos<sup>3</sup> unificados no existían, había que irlos construyendo y aún se siguen en construcción.

La preocupación sobre la enseñanza de la literatura en los niveles medios, pero fundamentalmente más enfocado al nivel de la licenciatura, fue planteada por la maestra Cristina Barros,<sup>4</sup> aunque ella lo presentó más específicamente como crisis ideológica universal en la educación que como problema metodológico didáctico: el *qué, cómo y para qué* enseñar literatura. El análisis que hace la licenciada Barros es de que la manera en que se había estado impartiendo la literatura no sólo en la carrera de Letras sino también en el nivel medio superior ya no era funcional por lo que se necesitaba una nueva programación de la misma, y pone como ejemplo al nuevo CCH.

Este análisis sobre la enseñanza de la lengua y la literatura en nuestro propio contexto junto a los avances de las investigaciones internacionales psicopedagógicas motiva, a todos aquellos involucrados en estas materias, a estar en una constante reflexión sobre el quehacer didáctico, pues éste debe moverse conforme a los nuevos conceptos y, para ser realistas, la educación también se adecua a los cambios de la sociedad en sus formas político-económicas. En este sentido sabemos que la educación no es estática.

### Los programas de estudio de los Talleres de Lectura y Redacción

<sup>2</sup> La planta docente del CCH se conformó con profesores jóvenes, casi recién egresados.

<sup>3</sup> Se entiende por metodología de la enseñanza: "El conjunto de métodos individuales dirigidos a la obtención del objetivo de aprendizaje". Velázquez Campos. "Metodología de la Enseñanza Media Superior". *Perfiles Educativos* 15. CISE-UNAM. México. 1982.

<sup>4</sup> Cristina Barros Valero, 1976, p. 37.

del CCH fueron resultado de la “crisis”<sup>5</sup> universal que surgió sobre la enseñanza y la función de la literatura, en la Europa de los sesentas,<sup>6</sup> y en un camino paralelo surgieron avances teóricos en las investigaciones sobre la lingüística<sup>7</sup> y la gramática, la psicolingüística, la psicopedagogía y la sociolingüística<sup>8</sup> que transformaron la concepción de la enseñanza de la lengua materna y la lengua extranjera; sólo que estas teorías tardaron mucho en llegar a México y aún no han sido asimiladas del todo.

Lo positivo de esta crisis en la educación y en la enseñanza de la lengua y literatura que se inició en los años sesentas es que ha traspasado la barrera de los centros de investigación a las aulas y nos ha invitado a los docentes del área de Talleres del CCH<sup>9</sup> en reuniones de Academia,<sup>10</sup> Foros, Coloquios, Congresos, a replantearnos continuamente los objetivos de nuestras materias, los contenidos y los aspectos metodológicos de la enseñanza de la lengua y de la literatura, buscando siempre nuevos caminos o tal vez a construir algunos puentes en el camino ya andado con el fin de mejorar la calidad de éstas, pues como dice Carlos Lomas (1993), *ningún modelo sustituye del todo a los anteriores, sino que los amplía y permite atender los problemas del lenguaje que el modelo anterior no explicaba.*

Lo ideal, para nosotros los profesores, sería que la enseñanza de la lengua materna y de la literatura en los niveles preuniversitarios fuera

---

<sup>5</sup> Anoto crisis entre comillas, pues como dice J. Delval (1990) en su introducción que “la crisis es un estado habitual de la educación”.

<sup>6</sup> J. Paul Sartre y Simone de Beauvoir. *¿Para qué sirve la literatura?* 1965. Günther Blocker. *líneas y perfiles de la literatura moderna.* 1961. Robert Scarpit. *Sociología de la literatura.* 1962. Lucien Goldmann et al. *Sociología de la creación literaria.* 1967.

<sup>7</sup> Enrique Bernárdez *Introducción a la lingüística*, 1982, p. 11- 31.

<sup>8</sup> Lomas, 1993, p. 31 ss.

<sup>9</sup> Algunos profesores del área de Talleres del CCH han tomado por su cuenta, desde los inicios de éste, la responsabilidad de una actualización en su materia, para después reunirse, comentar los nuevos conocimientos y por último adecuarlos en sus proyectos de trabajo, ya organizados éstos institucionalmente en seminarios repercutiendo en la creación de nuevos programas de las materias. Ésta ha sido un mérito tanto de los profesores como de la institución “cecehachera”. Pues en los contactos que he tenido con instituciones públicas universitarias de Madrid, París, Londres y Ottawa no se da este tipo de trabajo que parta de la base de la planta docente sino que los estudios normalmente se realizan en forma individual.

<sup>10</sup> En el área de Talleres los profesores se reunían al inicio del año escolar para organizar sus planes de trabajo para desarrollarlos en sus salones de clase.

una base sólida para el buen desempeño de una carrera profesional, además de proporcionar una cultura general para la comprensión de su entorno.

Paralelamente a esta preocupación de crisis universal de qué, cómo y para qué enseñar lengua y literatura, el egresado de Letras se encontraba con la de elaborar su tesis para obtener su título universitario de licenciado en Letras. Este título antes de los ochentas no garantizaba ninguna mejoría en las condiciones laborales ni académicas y se consideraba como una mera *gimnasia* intelectual con pocas o nulas respuestas a las preguntas planteadas en el campo docente. La FFyL no presentaba alternativas para resolver el problema docente a todas luces conocido por cualquiera de los profesores, y no es que no existieran posibilidades, sino que este asunto tenía otra naturaleza: era y es de concepción ideológica en la educación y en la enseñanza de la lengua y literatura en todos los estratos educativos y, aún más, algunos profesores de la Facultad llegaron a creer que formar profesores como especialidad significaba *abarat* la enseñanza en terrenos universitarios.

Como reacción y preocupación por la crisis en la enseñanza de la literatura en nuestro mundo contemporáneo de la segunda mitad del siglo XX, principalmente al nivel universitario, Cristina Barros Valero, en 1976, presentó su tesis para obtener el título de maestría en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM con el tema *La carrera de Lengua y Literatura Hispánicas. Una contribución a su análisis*. Éste es un antecedente de capital importancia para validar una reflexión que debe ser continua sobre la enseñanza universitaria y no sólo en su práctica docente sino cuidar la formación de los egresados de las carreras de la FFyL y para todos aquellos profesionistas que se dedican a la docencia, pues la preocupación por mejorar la enseñanza vale para todas las áreas de la educación. Si la ciencia, la tecnología y las humanidades han evolucionado en sus conceptos, en sus objetivos y en sus métodos, ¿por qué no aplicar las nuevas concepciones psicopedagógicas al servicio de la enseñanza-aprendizaje para formar profesores universitarios?

En México es todavía escaso el material que existe para orientar

y propiciar nuevas aportaciones en la enseñanza de la literatura, la lectura y la escritura; me refiero a que pocos docentes han asumido la tarea de consignar sus conocimientos y sus experiencias en textos escritos en un contexto nacional dirigidos a sus colegas.<sup>11</sup> Existen textos escolares producidos por el CCH con un nuevo enfoque teórico literario y lingüístico donde se desarrollan los programas educativos, pero no aquellos donde se reflexione el qué, el *para qué*, el *cómo* y *para quiénes*. Ello se debe a la poca importancia que se le da al trabajo docente dentro de las aulas, que bien podría complementarse con la ciencia de la psicopedagogía.<sup>12</sup>

Quizá la aprobación, en febrero de 1993, por el Consejo Técnico de la FFyL, de una nueva modalidad para optar por el título de licenciado a través de un Informe Académico en cualquiera de las carreras que ofrece esta Facultad sea la semilla para estudiar, investigar y proyectar con todo el rigor teórico-pedagógico una especialidad para la formación de profesores universitarios. Esta nueva forma de titulación me parece interesante, pues permite a los egresados de la Facultad que ejercen como profesores en el nivel medio y medio superior reflexionar y evaluar no sólo el programa de la materia que imparten en la institución a la que pertenecen, sino también su propio trabajo docente, y con ello la oportunidad de proponer alternativas a los problemas que se presentan durante el desarrollo de la práctica de éste.

Convencida de la importancia que tiene la docencia en todo sistema educativo, y yo, como profesora que he sido por muchos años en el CCH,<sup>13</sup> opté por el Informe Académico para conseguir mi título de licenciatura, pues ello me permitiría recoger de una manera organizada y sistemática mi experiencia docente.

---

<sup>11</sup> Actualmente ya existe suficiente literatura en español, inglés y francés sobre estrategias para incrementar la competencia lectora y en la escritura.

<sup>12</sup> Algunos países europeos han tomado muy en serio la formación de profesores universitarios y no sólo esto sino de hacer investigación seria sobre la práctica docente, uno de los claros ejemplos es España con la creación del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) en la Universidad Autónoma de Madrid.

<sup>13</sup> Anexo al final del documento mi currículum sólo para hacer constar mi preocupación de formarme en la docencia y actualizarme en los contenidos de mi especialidad.

Mi Informe Académico lo desarrollaré, primero, presentando una perspectiva de la enseñanza en la carrera de Lengua y Literatura Española en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, a continuación explicaré cómo se ha llevado la enseñanza de la lectura en el CCH basada en mi experiencia docente en el Área de Talleres en la materia del Taller de Lectura de Clásicos Españoles e Hispanoamericanos, segundo semestre a la que comúnmente en su forma abreviada se le conocía como Taller de Lectura II (TLII). En un siguiente apartado hablaré sobre la nueva materia, en sustitución del TLII, que ahora recibe el nombre de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental del I al IV semestre (TLRIID) en el CCH.<sup>14</sup> Se afirma que es una nueva materia porque la concepción en la enseñanza de la lengua presenta un nuevo enfoque teórico-metodológico: competencia comunicativa en la enseñanza de la lectura y la redacción donde se trabajan las cuatro habilidades lingüísticas — leer, escribir, hablar y escuchar<sup>15</sup> en diferentes formas y tipologías discursivas—. La enseñanza de la literatura se deja para ser seleccionada como materia optativa dentro del currículum escolar.

Este Informe tendrá los fundamentos de mi formación profesional adquiridos en la FFyL en la carrera de Lengua y Literatura Hispánica y los de mi experiencia docente en el CCH. De acuerdo a las observaciones que yo realicé en esas dos etapas de mi formación propondré algunas sugerencias con base en el enfoque discursivo y la teoría del constructivismo, según la psicología cognitiva, que podrían mejorar la enseñanza del TLRIID I. En este sentido mi trabajo se desarrollará en tres fases: primero, describiré el objeto de estudio: el TL II y el TLRIID I, después presentaré una reflexión sobre éstas para que el producto de dicho estudio me lleve a construir una propuesta educati-

---

<sup>14</sup> En 1998 el CCH cambia de nombre.

<sup>15</sup> Abril Lozano Peña, 1982. "La competencia comunicativa podría definirse como los conocimientos y aptitudes necesarios a un individuo para que pueda utilizar todos los elementos semióticos que están a su disposición como un miembro de una comunidad sociocultural dada... la competencia comunicativa va a suponer para el hablante la capacidad no sólo de hablar, sino también de comunicar. Se trata, en definitiva, del conocimiento implícito (o explícito de las reglas psicológicas, culturales y sociales presupuestas por la comunicación." En "La competencia del sujeto", p. 73

va para el TLRIID I.

En resumen, el desarrollo del presente Informe Académico constará de cuatro partes:

1. Un esbozo del problema de la enseñanza de la literatura en la Facultad de Filosofía y Letras, con base en los programas de 1963 y 1997 y la formación docente de los egresados de la carrera de Letras.

2. Una perspectiva de la enseñanza de la literatura en los Talleres de Lectura II con base en el programa de 1979 elaborado por el Bachillerato del CCH en el que se manifiesta un desarrollo de la experiencia curricular de la enseñanza de la materia. Además de mi propia práctica docente y la de mis colegas que, en la búsqueda de respuestas a las dudas y problemas que se nos presentaban en nuestro ejercicio docente, compartíamos nuestra experiencia.

3. En esta etapa del trabajo analizaré el Programa de 1996 elaborado por el Bachillerato del CCH, que muestra una evolución en el concepto de los Talleres de Lectura y Redacción presentando una nueva materia: *Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental*.

4. A manera de conclusión, y como respuesta del análisis de los tres puntos anteriores, propondré algunas soluciones al problema del desarrollo de la habilidad de la escritura que se ha presentado en los nuevos programas.

# Capítulo 1 ~ La carrera de Letras en la Facultad de Filosofía y Letras

## 1. El problema de la enseñanza en la carrera de Lengua y Literatura Española

**D**esde los años cincuenta los cuestionamientos y cambios en la concepción de la enseñanza de la lengua y la literatura cobraron más fuerza para seguir en un constante avance hasta nuestros días, ellos se iniciaron con Chomsky (1957), Jakobson (1959) y los formalistas reunidos en Todorov (1965),<sup>16</sup> e influyeron con sus investigaciones a otros autores en los años posteriores a los sesentas. Dentro de nuestra especialidad se destacan varios intelectuales, muy significativos.

Podemos mencionar a Jean Paul Sartre con *¿Para qué sirve la literatura?* (1966), donde planteaba la función, el significado social y estético de la escritura y el poder que ejerce la lectura de la literatura en la transformación individual y social. En relación con la lengua hay una preocupación por el regreso de la semántica y de la pragmática, y el surgimiento «oficial» de la lingüística del texto;<sup>17</sup> dentro de esta última contamos con Chomsky, que su gramática generativa influye en la psicolingüística hacia una lingüística funcional de uso-comunicación con el grupo de los llamados semióticos de Tartu, con Lotman a la cabeza (1970), quien dice que el texto literario funciona como un signo cultural; así también Greimas (1977) inscribe la instancia enunciadorenunciataria y las condiciones de la captación y de la producción de sentido (1979); M. Bajtin (1970) sitúa al texto en un ámbito interactivo; U. Eco (1979) estudia la relación texto-lector.<sup>18</sup> En 1973 se lleva a cabo el primer congreso de gramática o lingüística del texto donde exa-

---

<sup>16</sup> Lomas, 1993.

<sup>17</sup> Enrique Bernárdez, 1982, p. 20.

<sup>18</sup> Lomas, 1993 p. 69 ss.

minan la coherencia del discurso, los aspectos gramáticos de la lengua, después otros autores estudian la coherencia semántica del texto y que continúan los estudios: Halliday y Van Dijk (1978) explican el proceso lingüístico mediante el cual se conforma, se limita y se modifica la realidad social, la conformación en las estructuras discursivas de un texto, etcétera.<sup>19</sup> Por el lado dentro de la psicología destacan la psicología cognitiva, el conductismo, la psicolingüística y actualmente la neurolingüística. En América, Paulo Freire es fuerte en sus proposiciones de transformación de la realidad social a través de la educación como una práctica de la libertad (1969), rescata la importancia del diálogo entre el educador y el educando como medio de la enseñanza para formar hombres más críticos de sí mismos y por ende de su sociedad para ser más libres. Esta panorámica de la evolución de las investigaciones lingüístico-literarias que revolucionan la enseñanza tradicional y hacen surgir nuevos centros de estudios nos permitirá revisar la organización de la carrera de Letras en la UNAM.

La Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México, promulgada en 1945, manifiesta que ésta es una corporación pública, organismo descentralizado del Estado, que tiene como finalidad impartir educación superior y formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales y extender con la mayor amplitud los beneficios de la cultura.

Con la organización académica de 1963, en el área de la literatura, la Facultad de Filosofía y Letras proponía los siguientes objetivos:

- Formar profesores e investigadores en el campo de la lengua y la literatura.
- Difundir y estimular la creación literaria a través de talleres y seminarios.

---

<sup>19</sup> Van Dijk, 1978.



- Capacitar profesionales en la crítica, teoría de sociología e historia literaria; asimismo en el análisis del lenguaje en sus aspectos gramaticales, estilísticos y estéticos

Con base en estos objetivos, el egresado de la licenciatura, desde entonces, ha tenido como opciones de desarrollo profesional: la docencia, la investigación, la creación y crítica literaria. Sin embargo, tal parece que la docencia, para muchos, ha sido casi la única alternativa de desarrollo profesional. La mayoría de los egresados de las carreras de Letras que ejercen su profesión están ubicados como docentes, en instituciones de enseñanza media básica y media superior: en la secundaria de la SEP, la Preparatoria Nacional, el Colegio de Ciencias y Humanidades, el Colegio de Bachilleres, la Escuela Normal y Normal Superior, en las CECATIS y CECyT,<sup>20</sup> ya sean éstas oficiales, instituciones del Estado, o privadas dependientes de la SEP y de la UNAM.

Otro porcentaje reducido de los egresados de la Facultad de Letras se emplea en las editoriales en las labores de corrección y estilo; otro sector mucho más reducido realiza trabajos de investigación y creación literaria. De esta realidad surge la pregunta: si el campo de acción del egresado de letras está en la docencia, ¿por qué los programas educativos y las instituciones escolares no se preocupan por preparar a los estudiantes y docentes? Por estos motivos conviene que veamos cómo estaban organizados los planes de estudio de la facultad.

Sin embargo, cualesquiera que hubieran sido las expectativas de la institución y las del estudiante de Letras, al egresar éste tenía casi un solo campo de acción dónde desempeñarse: la docencia, y para llevar a cabo ésta con buen éxito se encontraba con que no tenía las suficientes herramientas para realizar su trabajo. Le pasaba lo que a Siddharta,<sup>21</sup> que no dominaba ningún método y mucho menos algún objetivo iba a ver que podía hacer. El egresado de Letras traía un cúmulo de información histórica y, además, fragmentada; había realizado muchas lectu-

---

<sup>20</sup> Centro de capacitación Técnica Industrial Superior. Centros de Ciencia y Tecnología.

<sup>21</sup> Hermann Hesse, 1968, *Siddharta*. México, Bruguera, p. 76: "cuando fue a pedir trabajo, le preguntaron qué sabía hacer y respondió que sólo sabía meditar".

ras y había recibido los comentarios de ellas a través de otras lecturas o por sus propios profesores, y si sumamos a la poca experiencia en escribir e investigar de manera sistemática, la pregunta que surge es: ¿qué hacer con todo esto?, ¿cómo transmitirlo? Era éste el momento cuando realmente algunos, con información muy actualizada y conscientes de su nuevo papel en la sociedad, se preguntaban: ¿qué significado tenía la literatura en la educación media básica y media superior? Los profesores de las otras instituciones simplemente transmitían lo que habían aprendido y del mismo modo como lo habían aprendido.

Este planteamiento, en cuanto a la docencia, no era privativo del egresado de Letras sino de todos aquellos universitarios que escogían el camino de la docencia, ninguno estaba realmente preparado pedagógicamente para impartir su especialidad. Ésta era y sigue siendo una realidad educativa sobre todo desde la enseñanza media superior hasta la profesional. Los programas universitarios no han tomado seriamente en consideración esta realidad de la situación de la educación en los niveles medio superior y superior, como ya lo han hecho, en la actualidad, otros países: España, Francia, Argentina, entre otros; la preocupación por una formación docente lo consideran una cuestión política y pedagógica.

Como mencionamos líneas arriba, la crisis ideológica en la educación que enfrentaba el egresado de Letras no estaba aislada del resto del mundo e inquietaba a los comprometidos con la enseñanza; era una crisis universal como bien lo hace notar la maestra Cristina Barros.

...me di cuenta que estas preocupaciones eran compartidas no sólo por casi todos mis compañeros y profesores de la misma carrera, sino que ése era un asunto que tenía que ver con algo más general y universal: la crisis de la enseñanza de la literatura. (Valero, 1972, pp. 25-28.)

En las páginas siguientes ella vislumbra el problema de la enseñanza de la literatura en la educación mexicana como consecuencia de una específica ideología de los grupos de poder.

En este sentido Juan Delval (1990) lo explica en su libro *Los fines de la educación* y nos pone de relieve que las tensiones sociales repercuten en la organización del sistema educativo a través de los programas escolares.

En la sociedad [...] para los poderes económicos y políticos, y en definitiva para el grupo dominante, es conveniente que se conserve la situación existente [de la educación] en sus líneas generales y sólo se introduzcan retoques mínimos. Eso es lo que implica que las reformas educativas nunca aborden los problemas de fondo y se queden siempre en cambios superficiales, simples operaciones de cosmética del sistema educativo.

Más adelante nos explica el porqué de la finalidad de mantener un determinado número de conocimientos más para ser memorizados que razonados y adecuados a la realidad en que se desenvuelve el escolar, que lo llevan a una sumisión y no a una transformación de sí mismo y de su entorno social.

Las clases dirigentes se han dado cuenta de que la escuela es su mejor aliado para mantener el poder y tratan de que no cambie en lo sustancial (p.102) ... y esto contribuye entonces a reproducir el orden social, naturalmente no de una manera automática, pero sí como norma habitual (p. 32).

A través de este autor vemos que la crisis educativa que cobraba fuerzas en los años sesentas aún sigue vigente y que éste ha sido un problema permanente en todas las sociedades y en todas las épocas, las transformaciones han sido pocas, lentas y dependiendo éstas de las clases dominantes.

Si este problema era preocupante en aquel momento para el egresado de Letras que ingresaba a la planta docente del CCH en los años setentas se le presentaban otros, además de los mencionados, pues es muy diferente ser profesor de Lengua y Literatura en las escuelas de la SEP o de la ENP que en el CCH. El profesor de la materia de Taller

de Lectura en este Colegio se planteaba el problema educativo en cuatro niveles:

1. No haber sido formado para la docencia.
2. A él se le enseñó la licenciatura de Letras como historia de la literatura como una mera adquisición de conocimientos: por corrientes literarias y los textos ya analizados, y en el CCH, él tenía que analizar los textos literarios y enseñar a analizarlos a sus alumnos; además de otra variante, analizar textos que no había estudiado en la carrera como son los correspondientes a la cultura griega y latina entre otros textos de carácter universal contemporáneos.
3. Tenía que coordinar la materia en la modalidad de taller cuando él jamás había trabajado de esta manera. ¿Cómo enseñar a hacerlo a sus alumnos?
4. El análisis de textos literarios a partir del método histórico tenía que desentrañarlo por sí mismo. Y, a partir de 1997, se le agrega un quinto nivel:
5. Hay que enseñar al alumno a leer y escribir con base en la teoría del enfoque comunicativo y la teoría del discurso a través de diversos tipos de textos, ya que el objetivo no es sólo la literatura.

Además como explica Díaz Barriga, (1980.) que si consideramos que, en ambas situaciones, SEP-UNAM, cuando a los profesores les es entregado el programa que tendrían que exponer en sus salones de clases, ellos necesitarían saber que aquél no es un papel aislado sino que forma parte de un plan curricular lo cual implicaría tener elementos para interpretar su plan de estudios, porque no se trata de enseñar únicamente su experiencia — los conocimientos de su especialización— sino de clarificar las nociones básicas a desarrollar para promover aprendizajes curriculares.

Así el egresado sigue encontrándose sin herramientas para la enseñanza y la investigación, la crítica y la creación literaria. ¿Qué pasa con la carrera de Letras en la Facultad de Filosofía y Letras y con las

otras profesiones?, ¿por qué la universidad no introduce una formación psicopedagógica seria para el estudiante o egresado que elija ser profesor? O quizá podría ser a la inversa: que las universidades del país propongan una actualización seria y sistemática en psicopedagogía y en la especialidad del docente. Es bien sabido, y los expertos están de acuerdo, que el docente debe ser una persona con profundos conocimientos disciplinarios en la materia que enseña, pero además debe tener conocimientos de psicología y pedagogía del adolescente, en el caso de los profesores de enseñanza media, para que se pueda lograr una buena enseñanza-aprendizaje.

## 2. El egresado de la carrera de Lengua y Literatura Españolas en la actividad docente

Antes de presentar el Plan de Estudios de 1963 quiero presentarles una encuesta muestra que realicé junto con una compañera, también en vía de titulación, para investigar la opinión de veinticinco de nuestros colegas — la mayoría de ellos eran “pasantes” (pasante: el estudiante de un grado universitario que ha cubierto todas sus materias— acerca de su situación docente como egresados de la carrera de Letras y el porqué no se han titulado. El cuestionario que aplicamos fue el siguiente:

### Cuestionario para egresados de la carrera de Lengua y Literatura Hispánicas

Seleccione una o varias respuestas, si así lo cree conveniente.

1. Año en que ingresó a la carrera:

---

2. Año en que terminó sus estudios:

---

3. ¿Dónde trabaja?:

( ) Secundaria

( ) ENP

( ) CCH

( ) COBACH

- Nivel profesional
  - Otras. Especifique:
- 

4. Usted eligió la carrera porque:

- Quería ser escritor
  - Deseaba desempeñarse como docente
  - Le gustaba leer
  - La carrera le permitía trabajar
  - Otras. Especifique:
- 

5. ¿Cree que la carrera lo preparó para su desempeño profesional?

- Muy bien
- Bien
- Regular
- Mal

6. Si su preparación no fue satisfactoria se debió a:

- El Plan de Estudios no concuerda con los objetivos de la carrera.
  - Los profesores no cumplen con los programas
  - No había interrelación con las asignaturas.
  - Los programas de estudio no están relacionados con los objetivos de la carrera.
  - Otras. Especifique:
- 

7. Mencione el nombre de tres materias que no le han sido útiles en su profesión docente:

---

8. Mencione el nombre de tres materias que le han sido útiles a lo largo de su desempeño docente:

---

9. ¿Podría sugerir la inclusión de alguna materia?

---

10. Empezó a trabajar como profesor:

---

- Al concluir mis estudios
  - Cuando tuve el 75% por ciento de los créditos.
  - Después de que me titulé.
11. Usted no había o no ha iniciado sus trámites de titulación porque:
- Se siente o sentía sin preparación para enfrentarse a una tesis o tesina.
  - No tiene o no tenía los conocimientos suficientes para realizar una investigación
  - En su trabajo no le exigían o no le exigen el título.
  - Otras. Especifique:
- 

12. Usted decidió titularse porque:
- Piensa hacer estudios de posgrado.
  - Le exigen el título en su trabajo.
  - Culminaría así el esfuerzo realizado durante su carrera
  - Le exigen el título para una mejor categoría y remuneración en su trabajo
  - Otras. Especifique: \_\_\_\_\_

De acuerdo a las respuestas emitidas por los encuestados se obtuvieron las siguientes conclusiones:

Como respuesta de las preguntas 1 y 2 se encontró que los profesores pertenecían a generaciones que fluctuaban entre 1964 y 1968, lo cual significó que estudiaron en dos Planes de Estudio diferentes: 1963 y 1967. Sin embargo sus respuestas eran muy coincidentes. Observamos los Planes de Estudio<sup>22</sup> y nos dimos cuenta que lo único que variaba era el número de materias basadas en dos ejes: literarias y lingüísticas. El Plan de Estudios de 1963 estaba formado con 42 materias y el de 1967 con 65 materias que equivalían a 300 créditos. El número de materias había aumentado, pero no había cambios respecto al enfoque teórico ni en la metodología de la enseñanza. Quizá se había accedido a

---

<sup>22</sup> Planes de Estudio al final del documento.

las exigencias de la Conferencia Internacional de Instrucción Pública, citado en Delval (1990).

La pregunta número 3 nos dio el siguiente resultado: el 100% de los profesores encuestados se desempeñaba como docentes en las escuelas: secundarias, ENP, COBACH y CCH. El 70% de los profesores laboraba en dos instituciones, combinando la enseñanza media básica con la media superior entre instituciones oficiales y particulares, y el 30% se dedicaba de tiempo completo al COBACH o al CCH. Considerando que el número de planteles de estas dos instituciones son pocos, (actualmente aquél ha incrementado su número de planteles) suponemos que el resto de los egresados ejerce su labor docente en escuelas de enseñanza media básica, dependientes de la SEP. Sólo dos profesores habían incursionado en el trabajo editorial, pero lo habían dejado porque no combinaba con el horario de la docencia.

La pregunta 4 nos arrojó lo siguiente: el 65% de los entrevistados había elegido la carrera porque le gustaba leer textos literarios y/o quería ser escritor; el 20% estaba interesado en dar clases en el nivel medio superior; como dato especial, ellos ya trabajaban en el nivel básico, eran egresados de la Escuela Normal; el 15% restante dijo que podía combinar sus estudios con el trabajo. Por lo que dedujimos que la mayoría de los egresados había elegido la carrera de Letras con expectativas diferentes de las que ofrece el mercado laboral.

De las preguntas 5 y 6 relacionadas con los estudios y el campo profesional, encontramos que los programas de la carrera de Letras sólo les había dado una especialización literaria general — Hispánica, Italianas, Francesas, etc.— ; por consiguiente la Facultad no nos había formado como docentes, ni investigadores y mucho menos como escritores.

En relación con las preguntas 7, 8 y 9 los profesores calificaron a las materias como Latín, Fonética y Filosofía inoperantes, en oposición a las materias de Español y las Literarias, que sí fueron útiles en su ejercicio docente. Y sugirieron que deberían incluir algunas materias que enseñaran a investigar, a analizar y a codificar y decodificar la in-



formación en un texto escrito.

Respecto a las preguntas 10, 11 y 12 enfocadas a la titulación, descubrimos que el 90% de los profesores habían empezado a trabajar antes de terminar la carrera, el 8% esperó a concluir sus estudios y el 2% se tituló antes de poner en práctica sus estudios. Del porqué algunos no se habían titulado encontramos que se debía a tres factores: El título no garantizaba mejoría en sus condiciones docentes ni laborales.

No se sentían con las herramientas necesarias para realizar una investigación.

No tenían el tiempo suficiente para dedicarse a realizar una investigación.

La conclusión a la que llegamos es de que existe la necesidad de replantear los Planes de Estudios conforme al campo de acción al que los egresados de la carrera de Letras se van a enfrentar. Quizá como algunos pedagogos sugieren, como es el caso de Fuentes: “La pretensión de formar investigadores en la licenciatura es desmesurada; mucho lograríamos si, en cambio, los estudiantes aprenden a localizar, valorar y usar inteligentemente la investigación hecha por otros”. Citado en Cristina Barros Valero (1972).

## 1. Plan de Estudios de 1963

En primer lugar, presento el Plan de Estudios de 1963 y después el de 1967. La razón que me lleva a analizar específicamente estos dos planes de estudio es porque mi ingreso a la FFyL fue con aquél plan y al año siguiente se cambia ése. Al final de este capítulo anexo una gráfica que describe el predominio de las materias en cada Plan.

### Plan de estudios 1963

#### Lengua y Literatura Españolas

Nivel Licenciatura. Título profesional 42 créditos semestrales.

Materias obligatorias

A) Materias	Semestres
Materias generales	
1. Latín	4
2. Curso Superior de Español	4
3. Iniciación a las Investigaciones Literarias	2
4. Fonética de la Lengua Española	2
5. Gramática Histórica	2
6. Teoría Literaria	2
7. Lengua moderna	2
<i>B) Cursos monográficos</i>	
1. Literatura Española Moderna y Contemporánea	2
2. Literatura Española de los Siglos de Oro	2
3. Literatura Medieval	2
4. Literatura Iberoamericana	2
5. Literatura Mexicana	2
6. Literatura Moderna	2
7. Literatura Comparada	2
<i>C) Seminarios</i>	
1. Seminario de la Lengua o Literatura Española	2
2. Seminario de Literatura Mexicana o Iberoamericana	2
Cursos optativos	
De acuerdo con el Consejo Técnico	2

Como puede observarse, la descripción del Plan de Estudios de 1963 está dividido en cuatro niveles que conforman un total de 42 materias, regidas éstas por dos ejes, literario y lingüístico, que sustentan los estudios de la carrera de Letras: materias generales, cursos monográficos, seminarios, cursos optativos.

Las materias correspondientes al área de lingüística suman 12; las literarias de los cursos generales, monográficos y seminarios, así como los optativos, que en su mayoría son de literatura, suman 30 materias; si el número de estas materias las convertimos en porcentajes entonces estaremos hablando de un 28% de asignaturas del área de lingüística y un 71% de literatura. Vemos que predominan las materias literarias sobre las de lingüística. No existe, pues, un equilibrio en estas dos áreas que delimitan la Licenciatura en Lengua y Literatura Española.

Si retomamos el primer objetivo de la carrera que dice: formar profesores e investigadores en el campo de la lengua y literatura, podemos observar que en este Plan de Estudios no aparece ninguna materia relacionada con la didáctica o pedagogía. No quiero ser injusta: en las materias optativas se podían seleccionar dos materias relacionadas con la didáctica, una de carácter general y otras de la especialidad, pero éstas no se enseñaban con el rigor científico correspondiente a una asignatura universitaria, lo cual significa la poca importancia que se daba a estas asignaturas.

El segundo objetivo dice: Difundir y estimular la creación literaria a través de los talleres y seminarios. Tampoco se consideraba en el Plan la inclusión de algún taller o seminario que estimulara el desarrollo de la creación literaria del estudiante.

En el tercer objetivo dice a la letra: Capacitar profesionales en la crítica, teoría, sociología e historia literaria. Ocurre lo mismo que en los objetivos anteriores, con excepción de las materias de Teoría Literaria e Iniciación a las Investigaciones Literarias, pero éstas no eran suficientes por su carácter metodológico que se impartían teórica y cronológicamente, característica que prevalecía en todos los cursos de las carreras de Letras.

Al observar el contenido y la secuencia entre una materia y otra, nos damos cuenta que entre las materias de literatura no se percibe ninguna vinculación que determine o justifique la existencia entre uno y otro curso de literatura y mucho menos ocurre una correspondencia entre la lingüística y la literatura, ambas áreas disciplinarias, de todo el plan de la carrera de Letras, las cuales están basadas en una enseñanza fragmentada.

Lo mismo ocurre con la metodología. La enseñanza de las materias se lleva a cabo con base en la historia de las mismas. El orden de las materias que nos presenta el plan, se puede empezar con un curso de Literatura Moderna Contemporánea y continuar con una Literatura Medieval o de los Siglos de Oro y terminar con una Literatura Moderna, y, era peor en la realidad, el alumno se acomodaba a las asignaturas según le convenía el horario, no existía un orden establecido.

Ahora, si hablamos de algunos de los cursos, como por ejemplo, el de Iniciación a las Investigaciones Literarias, considero que no es suficiente un curso en el cual se inicia a las investigaciones literarias, y no se llegan a consolidar estos conocimientos porque no se continúan a lo largo de la carrera. Además de ser estos sólo cursos introductorios, generales y teóricos como la mayoría de los que forman la currícula de la licenciatura. Termino esta idea con la opinión de Fuentes, con quien coincido:

... dudo mucho de la utilidad de los cursos 'panorámicos', que sintetizan información de segunda o tercera mano y que no permiten otro ejercicio intelectual que la memorización pasajera... es esencial la posesión de herramientas para explorar el campo científico y familiarizarse con la bibliografía, y sobre todo con los recursos hemerográficos... (Fuentes Molinar, 1990, p. 30.)

No podemos dejar de hacernos preguntas sobre la organización de los contenidos programáticos. ¿Quién o quiénes elaboraban los programas que se ponían en práctica en los salones de clases? Sabemos que existían programas oficiales, aprobados por el Consejo Técnico,

pero éstos no eran conocidos por los alumnos; también sabemos que cada profesor elaboraba su propio programa, bajo el criterio de "libertad de cátedra".

En la época del Plan de 1963 no existía un cuerpo docente que analizara los objetivos, contenidos y metodología de las asignaturas para que éstos fueran congruentes con la enseñanza y con el perfil del egresado. ¿Cuánto tiempo tiene que pasar en la universidad para que se reestructuren los programas? ¿Por qué no se revisan y/o evalúan los programas de estudios en plazos más cortos?, ¿por qué hay que esperar a que existan cambios estructurales en la sociedad para cambiar los programas? ¿No convendría que hubiera un seguimiento sobre los resultados y la función del perfil egresado y que se diera ésta con cierta regularidad para verificar la eficacia de que aprendieron durante su estancia en la universidad? Por supuesto que esto sería únicamente con la finalidad de mejorar los programas universitarios de la licenciatura y del bachillerato y darles a los profesores la actualización correspondiente.

Otro punto, que sólo menciono para dejarlo en una reflexión, es respecto a la evaluación: cada profesor desarrollaba los contenidos y aplicaba la forma de evaluación que creía pertinente; en el ámbito docente universitario, si no existía y aún no existe la unificación de criterios para determinar la cantidad y pertinencia de los contenidos, menos lo había para otorgar una calificación.

Por otro lado, si vemos la perspectiva psicológica del estudiante, éste sólo tiene la preocupación de acreditar las materias sin comprender ni la relación entre ambos ejes ni su función y mucho menos sus objetivos. Sucede lo que claramente dice Delval (1990), p. 30: El conocimiento escolar sirve para la escuela y no se percibe su utilidad fuera de ella, excepto para demostrar que se ha estudiado. Y esto vale para todos los grados escolares, aunque sólo se tengan investigaciones sobre la educación elemental y media básica; la experiencia nos ha demostrado que el joven procede de la misma manera, además de las exigencias económico-sociales: la necesidad de conseguir un título.

En conclusión, advertimos que en las dos áreas se tratan sola-

mente los aspectos teórico e histórico; por consiguiente en la carrera de Letras una metodología didáctica no existe. La enseñanza de las materias de la carrera de Letras no responde a las preguntas básicas: qué, cómo y para qué; porque no hay coincidencia entre los objetivos y el contenido, la cantidad, pertinencia y la secuenciación de la información; las estrategias para la adquisición de aquélla no se establecen y mucho menos la interrelación con las demás materias. Desde entonces a la fecha se siguen impartiendo cursos de historia de la literatura: la corriente literaria, el género, la biografía y la obra del autor y por último las aportaciones de éste a la cultura literaria, todas en un orden cronológico.

La realidad es que no ha habido una reestructuración verdaderamente sustancial en los programas de la carrera de Letras. Lo sobresaliente en la enseñanza es el trabajo memorístico. Bastaría con observar el extenso índice temático y la metodología para realizar un examen profesional de conocimientos globales con el que se obtiene el grado de licenciatura en la Facultad de Filosofía y Letras.

#### 4. Plan de Estudio 1967<sup>23</sup>

Este plan, al igual que el de 1963, está dividido en cuatro niveles — cursos generales, cursos monográficos, seminarios y materias optativas— regidas por dos ejes: el literario y el lingüístico. La diferencia con el Plan anterior es que éste incrementa el número de las materias de 42 a 65 que conforman un total de 300 créditos. Continúa el predominio de las materias literarias sobre las de lingüística. Lo mismo ocurre con la selección de las materias optativas. No existe, pues, un equilibrio en estas dos áreas que delimitan la licenciatura en Lengua y Literatura Hispánica.

Los problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura, ya mencionados, acerca de los contenidos, la secuencia, la relación y la metodología mencionados en el Plan de Estudios de 1963 continúan

---

<sup>23</sup> Anexo Plan de Estudios al final del documento.

en este nuevo Plan de Estudios:

Falta una vinculación entre las asignaturas de la currícula.

No hay una relación entre literatura y lingüística.

La metodología está basada en la teoría e historia de la literatura.

Carece de una práctica en la investigación literaria.

Poca o nula importancia a las materias pedagógicas.

Para investigar sobre la enseñanza en los cursos actuales en la Facultad de Filosofía de la UNAM entrevisté a algunos estudiantes de la carrera de Letras y algunos otros jóvenes egresados y colegas en CCH; me informaron que todavía se imparte la literatura con la metodología de series de conferencias que persiguen *a priori* la interpretación y van de la historia general, pasando por la historia de la cultura, a la historia de la literatura, sin dejar tiempo suficiente para el análisis de la lectura, investigación e interpretación por parte de los alumnos y ésta sigue siendo comentada con una serie de ejemplos relevantes por parte del profesor.

Por ejemplo, hablemos del seminario de Crítica Literaria, ésta es una materia optativa de dos semestres y a escogerse de entre 16 seminarios donde prevalecen las materias de Literatura Contemporánea. Una materia de tal naturaleza no debería ser opcional si se considerara lo que ya señalaba Cristina Barros (1972), cuando se refiere al tema de la investigación, dice que; debería ser del dominio de todo egresado de la carrera de Letras, pues es notorio que el problema de la formación de investigadores y del poco número de ellos se debe a que cuando se es estudiante no se le familiariza a éste con el manejo de los métodos y corrientes de la crítica literaria. La adquisición de la habilidad del manejo de las técnicas de la investigación literaria no debe ser considerada únicamente como una teoría sino como una herramienta cuyos aspectos se diluyan a través de todas las materias, como lo expresa Yudarín en la siguiente cita:

Problemas de análisis textual, desde la transcripción paleográfica, hasta el establecimiento de un texto crítico... será objeto de inmediata atención el que los futuros in-

vestigadores se adiestren en el manejo de repertorios, fuentes y demás bibliografía, sin descuidar la sistemática formación de ficheros... (Yudarín *Literatura y Educación*. Citado en Barros Valero 1972.)

Además, si estamos de acuerdo en que la materia de crítica literaria debe contener teoría y métodos de un análisis literario riguroso con sus propias reglas, y que a través del ejercicio de ella el escritor crea un nuevo escrito que proporciona una evaluación o revelación de una obra,<sup>24</sup> entonces se entiende que para llevar a cabo este trabajo de crítica implica que se debe desarrollar en el estudiante las habilidades de leer, escribir y el manejar las técnicas y métodos de la investigación literaria. Así también como el conocimiento de las corrientes literarias, y esto es lo que menos se ha practicado durante la estancia de los estudiantes en la licenciatura de Letras. Se puede decir que, como todo en la vida, a escribir sólo se aprende escribiendo, sistemática y regularmente; por consiguiente esta materia debería ser enseñada a lo largo de la carrera de letras y especialmente en la modalidad de taller. Cuántos de los alumnos egresados de la carrera de Letras son capaces de escribir, no digamos con constancia sino de vez en vez textos serios: reseñas, ensayos, etc., muy pocos lo hacen, los más se dedican sólo a leer.

Podríamos hablar de otros problemas ya mencionados sobre la enseñanza de la lengua y la literatura, me refiero a la falta de interrelación entre las asignaturas de la currícula. Cada profesor trabaja con su materia en forma aislada del currículum, en consecuencia los contenidos y la enseñanza de éstos no le dan al egresado una formación integral, sino fragmentada, lo cual dificulta el logro de los objetivos planteados por el programa de estudios, y el mismo egresado, al término de su carrera, sólo sale de ella embriagado del placer que nos produce el contacto con las obras literarias, pero con el enigma de cómo transmitir

---

<sup>24</sup> Pierre Macherary, 1976, p. 92. La crítica literaria... anuncia un saber, aunque este saber obedezca a reglas originales... su labor toma la forma positiva de una evaluación o de una revelación: al manifestar lo que dentro de la obra puede ser una afirmación, al entregar la obra a otra presencia que es la de su verdad, mientras que tiene, de cierta manera, poder sobre la obra, y que en el intervalo dado por su gesto inicial de rechazo y separación, puede hacer aparecer un objeto inédito.



tanta emoción y conocimientos. Véase la gráfica que presento al final del documento en donde se describe el predominio de las materias del Plan de Estudio de 1967.

Traté de conseguir los programas personales del Plan de estudios actual de algunos profesores, tarea bastante difícil porque casi no existen y algunos de ellos son celosos de su trabajo, temen que otro les robe sus ideas. Los estudiantes a quienes entrevisté me informaron que no les habían sido dados y lo más que poseían era una guía indicadora de los temas, lecturas y bibliografía que se estudiarían durante el semestre; los pocos "programas" que obtuve fueron de: Introducción a la Teoría Literaria, Seminario de Literatura Española Contemporánea Moderna, curso general de Literatura Mexicana,<sup>25</sup> en donde sólo se mencionan los temas y la bibliografía con la que se trabajará. Los objetivos se plantean en forma muy general y se refieren más al conocimiento que se logrará, pero nunca a la metodología ni al proceso para el estudio de dicha materia. Lo anterior lo corroboré con la asistencia a algunas clases en la Facultad de Filosofía. Es un deleite escuchar a los profesores eméritos por la gran cantidad de información que poseen y la manera tan amena de "platicar" tales contenidos, pero pasan a ser unas excelentes conferencias.

No quiero que se entienda que en la enseñanza de la literatura no deba existir la parte teórica e histórica ni la didáctica tradicional (la conferencia), pues el pasado de la humanidad está ahí y no debemos abandonar esas prácticas sino que mi propuesta es que la enseñanza se vea, también, desde nuestra perspectiva histórica. El estudiante ya trae, desde su educación preescolar, otras formas de trabajo, si bien es cierto que éstas muchas veces no se continúan en la escuela tradicional ni se retoman en las escuelas de enseñanza operativa como los colegios Montessori, los Freinet y los CCH de la UNAM y los Colegios incorporados a la UNAM. Además, los avances de la psicopedagogía, tecnología y la televisión hacen diferente la mentalidad del joven, para enfrentar el conocimiento, no es igual a los que pertenecemos a las gene-

---

<sup>25</sup> Anexo un ejemplo al final del documento.

raciones anteriores, por lo que considero sería necesario se modificara la orientación de la enseñanza en las carreras de Letras: el orden secuencial, la metodología enfocada a lo teórico-práctico, partir de un ejemplo breve a la lectura analítica, proseguir con una revisión del contexto, basada en el criterio de pertinencia para correlacionar el texto con los datos que esclarezcan su lectura, y como producto de este estudio siempre debería surgir un producto de escritura. A la teoría y a la historia debe dárseles su justo lugar, pues ellas garantizan el camino de la investigación y evitan el descubrimiento del hilo negro. Lo que pretendo decir es que debe existir congruencia entre los objetivos, los contenidos y las formas de enseñanza para lograr el perfil deseado del egresado.

Después de lo que he expuesto, es interesante reconsiderar el análisis retrospectivo y presente que hace Cristina Barros (1972); ella ve el problema de la educación como una crisis preponderante entre las múltiples crisis que se presentan en el siglo XX y no le parece fácil modificar la metodología en el ámbito educativo. Hemos avanzado en los enfoques metodológicos y conceptuales de la educación, pero cuán difícil es aplicarlos en cambios estructurales dentro de los programas oficiales. Ya han pasado veintiocho años y podríamos decir que los problemas que afectaron a la educación siguen siendo los mismos:

El incremento de la población estudiantil.

La necesidad de crear nuevas alternativas en la creación de métodos prácticos y activos que desarrollen en el estudiante una actitud crítica y analítica ante la situación de su entorno.

La aplicación tecnológica y los requerimientos ante la política expansionista y de libre comercio.

Pienso que el problema también radica en la pobre concepción que tiene del profesor, en ningún momento se ha concebido que el profesor pudiera hacer investigación o que la investigación formara parte de la docencia que sería lo más deseado; ya Lomas (1993)<sup>26</sup> ex-

---

<sup>26</sup> "... Es fundamental que los profesores nos veamos como investigadores en el aula, como indagadores de la realidad que tenemos ante nosotros y, a partir de ahí organicemos nuestra actividad docente cotidiana y negociemos y planifiquemos nuestras finalidades educativas junto con nuestros estudiantes..."

presaba la importancia de investigar desde el aula y nuestra experiencia nos ha demostrado que las investigaciones didácticas, los cambios de programas, en nuestro país, se hacen desde los escritorios y no por quienes están en las 'trincheras'.

Para transformar la actividad y la valoración de los docentes se debería partir desde su formación siendo estudiantes de letras ya que se han de dedicar más adelante a la docencia con conocimientos pedagógicos, didácticos psicolingüísticos y sociolingüísticos. Una necesidad es que los programas educativos deberían organizarse desde la realidad del aula y del contexto socioeconómico; pues como dice Paulo Freire: *Sólo creemos en una educación que haga del hombre un ser más consciente de su transitividad, críticamente o cada vez más racional* (1976, p. 8).

# Capítulo 2 ~ Los programas del Taller de Lectura II del CCH

## La enseñanza de la literatura en el nivel medio superior

### 1. Contexto histórico de la creación del CCH<sup>27</sup>

A partir de los años sesenta se inicia una época de reformas casi en un nivel mundial, cuyos fundamentos teóricos e ideológicos se iniciaron en décadas anteriores, en el sistema educativo, económico, social, salud, etc., por lo menos con más fuerza en Europa, y después en América Latina. La emancipación femenina abre una nueva etapa en el trabajo social y familiar de la mujer.<sup>28</sup> La lucha de los estudiantes en China en diciembre de 1967, en Francia en mayo de 1968 y en México en octubre del mismo año. Estos movimientos son los que producen cambios en la estructura y concientización política del sistema educativo y de los estudiantes,<sup>29</sup> en la elaboración de nuevos programas y planes educativos y en la creación de sindicatos de profesores universitarios. En la literatura, hay cambios conceptuales e ideológicos: en la novela, en la poesía, en el cuento, en el teatro, en el ensayo; todos ellos enfocados hacia lo social, de preferencia con temas de personajes marginados y de aquellos que participan en la lucha de las guerrillas, o en la búsqueda de una identidad. Se cuestionaba y se denunciaban las estructuras sociales, sobre todo en la creación literaria de América Latina con Cortázar, Carpentier,

<sup>27</sup> Al final del documento, anexo cuadro N° 7 sobre una Breve Historia del CCH.

<sup>28</sup> Véase: Castilla del Pino, Carlos *La alienación de la mujer*. Colección Cuadernos, Ciencia Nueva. Madrid, 1968.

Lenin. V.I. *La emancipación de la mujer*. Progreso, Biblioteca del socialismo científico, Moscú, 1933.

<sup>29</sup> "El «aprender a ser» aparece en 1972 como el título de informe sobre el estado de la educación en el mundo, elaborado por un equipo internacional de expertos en educación coordinado por Edgar Faure. Este informe es la expresión de la crisis mundial de los sistemas educativos, manifestada sobre todo a partir del 68 y que a su vez es expresión de la crisis de los sistemas socioeconómicos... e incide en la creciente toma de conciencia y en el surgimiento de expectativas en relación a una vida más plena y humana, al igual que de una sociedad más justa." (Arredondo G. Martiniano, 1979, p. 9.)

García Márquez, etc., ellos producen un *boom* literario. En pedagogía surgieron tendencias de innovación que invadieron el ámbito internacional, con base en el primer Coloquio Internacional de Pedagogía experimental en lengua francesa celebrado en 1953 en la Universidad de Lyon, que presentó sus ensayos de reforma de la enseñanza.<sup>30</sup> En América Latina, los escritos de Paulo Freire (1968 a 1981) influyeron en la ideología de la educación americana. En esta época cobra fuerza el concepto de la educación como proceso de un acto de conocimiento y como una respuesta sociopolítica que tiende a la transformación del hombre, en cuanto clase social y de su mundo. También surgió la psicolingüística, la sociolingüística (Lomas, 1993) enfocadas al estudio del aprendizaje de la lengua del educando en su función social.

En fin, se dieron cambios de los paradigmas dominantes dentro de las nuevas disciplinas especializadas con un desarrollo de las interdisciplinas<sup>31</sup> como la psicolingüística, la sociolingüística, la antropología social, la bioquímica. Aparecieron nuevos campos profesionales en la tecnología y la publicidad. En lo social, en lo cultural, se buscaba mejorar los contenidos teóricos y las formas de enseñanza en los programas e incrementar el acceso poblacional a la educación media superior. Se luchó por darle a la educación un desarrollo académico más acorde con el avance del siglo XX, caracterizado éste por la nueva tecnología y los cambios socioeconómicos. Todo esto propició un cuestionamiento en el concepto tradicional de cultura.

En este contexto cultural universal, en México la educación se cuestionó más la concepción de la enseñanza de la lengua que de la literatura en todos los niveles educativos; quizá porque había más avances teóricos y metodológicos en la lingüística que en la literatura, de

---

<sup>30</sup> Mialaret, Gastón. *Nueva Pedagogía Científica*. Luis Miracle, Barcelona. 1958. El autor nos demuestra que la pedagogía es una reflexión sobre la educación y tiende a adoptar una forma más científica, porque pasa del plano del empirismo al de la experimentación, esencialmente en lo metodológico; aunque su enfoque lo realiza en estudios de la psicología infantil.

<sup>31</sup> "Independientemente de lo que puede esperarse de cualquier sistema educativo, la interdisciplinaria se presenta como un requerimiento innovador dirigido a superar un saber fragmentado, tan alienante para el individuo..." Miranda Pacheco, Mario, 1978. p. 35-46 en Documenta N° 2. P. 5-12 s/fecha. Además de otros artículos sobre la interdisciplinaria.

ésta sólo se cuestionaba su función, pero no había propuestas de cómo enseñarla; esta preocupación parte de los años ochentas con la teoría del discurso y las diferentes tipologías textuales con Van Dijk, 1978, 1980, quien es uno de los pioneros, entre otros. En este rango existe más literatura en lengua inglesa para la enseñanza de la literatura como segunda lengua que como enseñanza de la literatura *per se*.<sup>32</sup> Aun así quizá los ingleses se han interesado más en la escritura de la comprensión de los textos literarios, como por ejemplo, cómo escribir ensayos en el nivel preuniversitario y universitario (Hobsbaum Philip, *Literary Criticism*, 1983) y (Carter y McRae *Language, Literature and Learner* 1996), este último trata de la experiencia entre la enseñanza-aprendizaje y profesor, lector—estudiante en el proceso de cómo enseñar a leer la literatura.

En estas condiciones la reforma educativa se sitúa junto a la situación política, económica y social predominante en el país durante las décadas de los sesentas y setentas. El desgaste de los modelos políticos, la exposición de los rasgos autoritarios, la pérdida de consenso, el aumento de la injerencia estatal en la economía ante la supuesta “apertura democrática” en 1970 durante el gobierno de Luis Echeverría, el crecimiento de la burocracia, la renovación del corporativismo, así como la creciente demanda social de la educación son los principales factores que se observan en el contexto histórico, cultural y político de esta época.

En 1970 se iniciaron las reformas a la enseñanza media superior, la SEP modificó sus planes de estudios y en lo relacionado con la enseñanza de la lengua introdujo los nuevos conceptos teóricos de la lingüística, fundamentalmente el estructuralismo; lo mismo ocurrió en el Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria (Velázquez Cam-

---

<sup>32</sup> Los textos que trabajan la escritura de ensayos literarios en novelas y poesía en una forma muy práctica para ser aplicadas en niveles preuniversitario y universitario y la enseñanza de la literatura en este mismo nivel y que me han dado algunas ideas para la estructuración de mis clases son: Hobsbaum, Philip. *Essentials of Literary Criticism*. Thames and Hudson Ltd, London 1983. Coombes, H. *Literature and Criticism*. Pelican Books. England. 1953. Ronald Carter and McRae John. *Language, Literature and Learner*. Longman London. 1996. Daicxhe, David. *Critical Approaches to Literature*. Longman, England, 1956.

pos Rafael, 1982, .p. 39). Hablando de la formación general del educando, se propusieron las 'formaciones básicas'<sup>33</sup> en todas las materias de las áreas de humanidades, ciencias naturales, sociales o tecnológicas, basadas en el dominio de dos lenguajes disciplinarios fundamentales: el español y las matemáticas, además de trabajar con métodos de investigación para toda la currícula del bachillerato. A la vez que se pretendió la bivalencia en sus objetivos: una preparación para la continuación de estudios superiores y una educación terminal técnica.

Con esta reforma educativa de los años sesentas se buscó innovar los métodos de enseñanza y aprendizaje a través de formas más personalizadas y activas con base en los postulados pedagógicos de la UNESCO — aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a ser— impregnados por las condiciones y circunstancias del contexto socioeconómico y político que les da origen.<sup>34</sup> Dentro del ambiente educativo se luchaba por una auténtica reforma que respondiera a la ampliación de la oferta educativa, la actualización de métodos y sistemas de enseñanza, la transformación de la realidad social a través de la educación,<sup>35</sup> por lo que se hacía indispensable una nueva reorientación de sus contenidos con el fin de fomentar el sentido crítico, el autoaprendizaje, la creatividad y la responsabilidad de la formación del propio educando. Tales condiciones y planteamientos fueron abonando el terreno para que surgiese de allí una nueva institución superior con calidad y actualizada que respondiera a la realidad social imperante. Éstos son los criterios para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades en 1971.

---

<sup>33</sup> Delval, Juan. 1990. p. 28. A consecuencia de que entre 1958 y 1960 la Conferencia Internacional de Instrucción Pública advirtió acerca del peligro que supone el aumento de los contenidos escolares. Por esta razón en los nuevos Planes de Estudios se propusieron los contenidos básicos que todo estudiante debe dominar.

<sup>34</sup> Arredondo G. Martiniano, 1979, p. 9.

<sup>35</sup> Delval, Juan, 1990, p. 35. "Con una educación tan basada en el peso de la autoridad, aunque sea oculto y aparentemente se preste atención a otras cosas, es difícil que se pueda llegar a una auténtica democracia[... ]conseguir educación, acceso a la cultura, y en particular capacidad de pensar por sí mismo, con independencia, sin ser esclavo de la autoridad y la propaganda. La escuela tendría que educar para la libertad y para la responsabilidad, y no para la sumisión[... ]cuanto menos autónomos son los individuos y menos capacidad crítica tienen, menos capacidad tienen también de darse cuenta de lo que sucede, y sobre todo de concebir alternativas."

## 2. Características del sistema educativo en el CCH

Es así que en 1970 se presenta el proyecto de la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades como una respuesta a la crisis educativa por parte de la UNAM. Con el apoyo del Rector de la Universidad, el doctor Pablo González Casanova, quien presentó un proyecto por parte de la rectoría a su cargo, el 26 de enero de 1971 por acuerdo del H. Consejo Universitario se aprobó la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades. Este proyecto pretendía renovar las estructuras, los objetivos y los métodos educativos en el nivel medio superior en un nuevo Plan y Programas de Estudios en función de una nueva dimensión social, proponiendo un bachillerato terminal con opciones técnicas,<sup>36</sup> el cual posteriormente se uniría a los posgrados de biomédicas básicas que creó el Rector doctor Soberón, en un nuevo organismo: la UAC-PyP.<sup>37</sup> El CCH funcionaría como modelo permanente de innovación en la educación no sólo en el ámbito universitario sino también en escuelas incorporadas en un nivel nacional.<sup>38</sup> Las clases de este Colegio se inician formalmente el 12 de abril de 1971.

Los objetivos fundamentales que daban vida al recién creado CCH eran los siguientes:

Ser un órgano de cambio e innovación en la educación que partiera de la UNAM,

Preparar estudiantes para cursar estudios vinculados con las humanidades, las ciencias y las técnicas en un nivel no sólo del bachillerato como estudios terminales sino que continuaran con la licenciatura, maestría y doctorado,

Brindar nuevas oportunidades de estudio acordes al desarrollo y transformaciones en el campo de las ciencias, la tecnología y a la propia

---

<sup>36</sup> "En el caso del CCH que se crea contra el llamado enciclopedismo haciendo énfasis en las materias formativas con enfoque interdisciplinario, capacitándolo para estudios profesionales a través de cuatro áreas o Sirvent Carlos. 1979. pp. 94-95.

<sup>37</sup> Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado.

<sup>38</sup> En varios estados de la República Mexicana se han ido creando estudios de bachillerato con el sistema del CCH, paralelos al bachillerato tradicional en una misma institución, de entre ellos tenemos a Durango, Zacatecas; lo mismo ha ocurrido en algunas escuelas particulares incorporadas a la UNAM como es el Colegio Williams.



realidad social y cultural con el fin de formar estudiantes especialistas y profesionales adaptables y con proposiciones de alternativas a este mundo tan cambiante, Impulsar la cooperación entre escuelas, facultades e institutos de la Universidad, y Fomentar el aprovechamiento tanto de los recursos humanos como técnicos de la Universidad.

Con el propósito de lograr tales objetivos, el CCH adoptó los principios didácticos de la nueva pedagogía,<sup>39</sup> cuyo punto de partida era concebir al educando como sujeto de la cultura capaz de obtener y captar por sí mismo el conocimiento con la ayuda de una nueva metodología de estudio más operativa y cooperativa, poniendo en marcha, también, ese trabajo interdisciplinario que caracteriza a nuestra época, para concebir y proponer nuevas alternativas al medio social que lo circunda. Así, pues, era necesario dotar al estudiante de los instrumentos metodológicos adecuados que le permitieran obtener el conocimiento básico de las principales áreas de la cultura mediante el aprendizaje y la adquisición de la capacidad autoformativa, a través del desarrollo de habilidades y estrategias.

El CCH, institución creada como 'activa' con base en una concepción de cultura más pedagógica, busca que el alumno sea más participativo, consciente de su compromiso de aprendizaje e irlo alejando de su formación pasiva, tradicional, únicamente como receptor de una información. Esto hace que los conceptos de enseñanza-aprendizaje<sup>40</sup> y formación se revistan de una gran importancia; por consecuencia los profesores deben enfatizar más el aprendizaje que la enseñanza en los alumnos, la formación sobre la información, el ejercicio y la práctica de conocimientos teóricos y la existencia de un enlace comunicativo entre docente y alumno. Todo ello bajo los principios de la libertad, respon-

---

<sup>39</sup> "...adquirir mayores conocimientos y una mayor capacidad para entender y analizar lo que sucede y la realidad que nos rodea." Delval, 1990, p. 34.

<sup>40</sup> "El concepto de enseñanza es dependiente del concepto aprendizaje" Hirst, 1977. Citado en Arredondo, 1979, P. 6. De ahí la aplicación de los postulados pedagógicos de la UNESCO están en esta línea: "El *aprender a hacer* surge como una reacción en contra de la educación enciclopedista... el *aprender a aprender*... está inmerso en la línea de la 'educación permanente' que intenta romper con el saber enclavado en las escuelas y que proyecta como una dimensión de la vida humana... y el *aprender a ser*... incide en la creciente toma de conciencia y en el surgimiento de expectativas en relación de una vida más plena y humana, al igual que de una sociedad más justa". Op. cit. p. 9.

sabilidad, actividad creativa, participación democrática y eficacia en la producción.<sup>41</sup>

Con esta metodología: teoría-praxis, en una relación dialógica con un método, preferentemente, inductivo es posible observar los postulados pedagógicos adoptados por el Colegio: *aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a ser* para impulsar en el alumno la adquisición de una conciencia crítica que le permita el conocimiento de la realidad, la cual, a su vez, lo posibilite como sujeto creador capaz de resolver los problemas cotidianos que se le presenten, auxiliándose, además, con los métodos y técnicas adquiridos a lo largo de sus estudios de bachillerato.

De tal manera que, para lograr todo lo anterior, se necesitaba estructurar un Plan de Estudios cuyos programas y contenidos se encaminaran a la obtención de dichos propósitos. Para ello el Plan de Estudios del CCH se organizó en cuatro áreas: el área de Talleres, que abarca las materias de lengua, dibujo y comunicación; el área Histórico-social, que engloba las materias de historia y las filosóficas; el área de Experimentales, con las materias científicas, y el área de Matemáticas, además de un departamento especial con Opciones Técnicas. La finalidad ha sido la de formar al educando con una cultura básica que le permita comprender los dos lenguajes fundamentales: las matemáticas y el español, y dos métodos para el estudio de la naturaleza del hombre: el método experimental y el método histórico, además de enseñarle la comprensión de un idioma extranjero.

Como señalé en los capítulos precedentes, la enseñanza de la Literatura en la FFyL tenía una base metodológica pasiva ofrecida a través de la exposición de series de conferencias, dominando en ellas el aspecto cronológico de la literatura: las características culturales de la época, las corrientes literarias, los géneros, los datos biográficos de los principales escritores, la síntesis y características de las obras más so-

---

<sup>41</sup> Delval 1990.[la democracia] Ésta sólo es posible cuando hay una igualdad de opciones y de oportunidades y no meramente formal... la escuela tendría que educar para la libertad y para la responsabilidad, y no para la sumisión. pp. 34-35.

bresalientes y las aportaciones de éstas a la literatura, lo cual implicaba que ante este tipo de enseñanzas enciclopédicas el estudiante desarrollaba más su capacidad memorística y de sumisión que el de la reflexión, la crítica y la propuesta.<sup>42</sup>

Con base en los postulados pedagógicos el CCH, que, desde su creación, ha querido, en lo posible, evitar el enciclopedismo por el enciclopedismo mismo,<sup>43</sup> se ha inclinado más por el análisis, evitando la tradición historicista en la enseñanza; más por la participación activa del estudiante que la simple recepción pasiva del conocimiento enciclopédico. El estudiante debe asimilar la información para aplicarla en forma crítica. Es decir, la información debe servirle para construir sus propios pensamientos, conocer y comprender la realidad y crear alternativas con base en el objeto estudiado.

Los objetivos del CCH responden ante el nuevo paradigma de la enseñanza-aprendizaje y a la 'obligación' de la UNAM sobre las exigencias de producción del desarrollo político-económico de nuestro país. La Universidad se supone lejos de estar determinada por las estructuras sociales como institución dinámica que es y que debe buscar colocarse a la vanguardia de las transformaciones e influir en la sociedad, difundiendo ideas, tesis y planteamientos sobre las características, naturaleza y estructura de este complejo proceso socioeconómico y tecnológico en el que se desarrolla nuestro país.

Bajo este concepto de Universidad y Colegio ya establecido, el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza se encargó de preparar al personal docente de la UNAM con cursos pedagógico-didácticos. Este centro educativo cambió a partir del 22 de

---

<sup>42</sup> *Ibíd.*, Véase el capítulo de "las tensiones de la educación actual". En éste se explica cómo la educación tradicional ha sido concebida para la sumisión.

<sup>43</sup> *Ibíd.*, Parece ser que no es un mérito del Colegio, sino que fue una exigencia del Fondo Monetario Internacional, basado en las recomendaciones de la Conferencia Internacional de Instrucción Pública de 1958 y 1960, donde advierte del peligro que supone el aumento de los contenidos escolares y que de preferencia se proporcionen sólo los contenidos necesarios – "en su recomendación 46 (artículo 9) señalaba que conviene "sustituir el enciclopedismo de los programas por nociones esenciales". Citado en Piaget (1965), p. 128 y citado en Delval (1990), p. 28. Así como en los postulados pedagógicos de la UNESCO.

noviembre de 1977, con el nombre de Centro de Investigación y Servicios Educativos de la UNAM (CISE), fruto de la fusión de los centros anteriores. La asistencia de los profesores del CCH a este centro fue otra de las innovaciones del CCH a diferencia de las demás instituciones educativas del país: todo el personal docente que quería pertenecer al Colegio debía conocer su sistema educativo y tomar cursos pedagógico-didácticos (Didáctica General, Dinámica de Grupos, Taller de Elaboración de Programas y Didáctica de la Especialidad, etc.) y, en el transcurso de su estancia en el Colegio, el profesor debía continuar con cursos de actualización en el Colegio (en esta época ya no existía el CISE). Actualmente los cursos del sistema educativo del CCH son impartidos por profesores fundadores del CCH. En esto también se adelanta el Colegio en promover una actualización permanente de su cuerpo docente, aunque en aquella época estos cursos no estaban sistematizados.

Un cuestionamiento surgió en aquel entonces: ¿qué tan importante era la gran cantidad de información teórica en los contenidos de los programas educativos? Sobre todo en las relacionadas con el lenguaje y la literatura. La respuesta fue negativa, era necesario que se transformaran y/o reelaboraran los programas de las materias, éstos se limitaron sólo a los conocimientos básicos para dar más tiempo al análisis y a la aplicación de los mismos.

Por esta razón el sistema educativo del CCH dio mayor importancia a la metodología de la enseñanza con base en los tres postulados pedagógicos: *aprender a aprender*, *aprender a hacer* y *aprender a ser*, en los cuales subyace el pensamiento de Freire, Freinet, Piaget y John Dewey, caracterizado en un pragmatismo pedagógico. El énfasis de esta metodología estaba en la puesta en práctica del análisis para la interpretación de la información. Esta filosofía de la enseñanza tenía sus fundamentos en los principios modernos de la didáctica, en la que ya no puede entenderse al educando como un ente vacío dispuesto a ser llenado por la información que el profesor le pudiera proporcionar para insertarlo en una cultura ya dada, sino que le debería considerar como un ser dotado

de valores y en acción en el proceso consciente de su aprendizaje para ser sujeto creador de la cultura.

A diferencia de la ENP, con una enseñanza tradicional: una gran carga de información teórica y de materias, los planes de estudio del Colegio se organizaron en cuatro áreas como ya mencionamos: el Área de Talleres, el Área de Historia, el Área de Ciencias Experimentales y el Área de Matemáticas, además de un Departamento de Opciones Técnicas, con el manejo de dos lenguajes fundamentales: las matemáticas y el español, y dos métodos básicos: el método experimental y el método histórico.

Para el logro de los objetivos propuestos en el Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades se plantearon algunos criterios metodológicos generales basados en la Nueva Pedagogía Científica (Mialaret G., 1958). En este sentido la experiencia metodológica que se pretendía llevar a cabo en el Colegio hace referencia a cuatro aspectos de este sistema educativo: al Plan de Estudios, la planta docente, la población escolar y la organización escolar con una enseñanza de tipo activo u operativo de preferencia con un método inductivo, que se daba través de la intervención continua del alumno y la discusión con el grupo bajo la dirección del profesor<sup>44</sup> y con base en los tres postulados de la UNESCO (aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a ser). Todo lo anterior podemos sintetizarlo con el siguiente esquema:

### **Colegio de Ciencias y Humanidades** **Metodología del aprendizaje:**

- Aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.

---

<sup>44</sup> La función del maestro aún no se encontraba bien delimitada, el entusiasmo de los profesores y la entrega de su tiempo al Colegio fueron marcando las necesidades de tener conocimientos didácticos de tener sus propios materiales didácticos y también sus propios programas; porque de éstos sólo se había aprobado un simple listado de contenidos programáticos.

EDUCACIÓN: For- 1. Educador – diálogo  
mar en vez de infor- - Educando  
mar:

Con base en los:

2. Principios o valores de⇒
  - Libertad
  - Responsabilidad
  - Participación democrática

NUEVA PEDAGOGÍA:

- Aprender en vez de enseñar
- Tener claros los objetivos y las necesidades del grupo

Método Inductivo⇒

- De lo particular a lo general
- De lo concreto a lo abstracto
- De lo conocido a lo desconocido
- De lo fácil a lo difícil

### 3. El Área de Talleres

Otra de las crisis (ya mencionada) de la educación en los años sesenta fue la enseñanza de la gramática en todos los niveles educativos, si ésta, realmente, era medio para adquirir el dominio de la lengua escrita. Cuando en México se conocieron las primeras aportaciones serias de la lingüística aplicada, se hicieron intentos en las escuelas secundarias oficiales para renovar la enseñanza de la lengua materna, sólo que siguieron el camino más estéril: la gramática estructural, que si bien es profunda y valiosa como método de conocimiento, no era la vía apropiada para aprender a redactar.

El CCH no fue ajeno a la aplicación de esta gramática, que no resolvió los problemas de escritura por lo que se dedicó a buscar nuevas formas, sobre todo metodológicas, para mejorar la redacción. Esta búsqueda se llevó a cabo sin consenso por parte de los profesores debido al trabajo individual de éstos, a pesar de que el objetivo del Área de Talleres era desarrollar en el alumno el hábito de la lectura de los libros clásicos y modernos, junto con un conocimiento del lenguaje para la redacción de escritos y ensayos con los métodos y técnicas necesarios para aplicarlos a problemas concretos y así adquirir nuevos conocimientos.

Hemos subrayado que el CCH fue concebido como un paradigma de la enseñanza. La ideología de esta Institución ha sido siempre la búsqueda constante de nuevas formas metodológicas y teóricas para preparar a sus estudiantes con una actitud crítica, reflexiva y comprometida con su educación y su realidad social. Es decir, ha querido darles una educación actualizada. La crisis de la enseñanza de la lengua, la nueva concepción sobre la literatura y los problemas de la educación, llevó a que el Área de Talleres se preocupara porque sus estudiantes desarrollaran la habilidad en la comprensión de la lectura y en la escritura en una modalidad de Taller, por lo que éste se organizó, en lo relacionado con el área del lenguaje, en dos espacios: el Taller de Redacción y el Taller de Lectura. Pero antes explicaré por qué se eligió la modalidad de un Taller.

### 3.1. Concepto de taller<sup>45</sup> y equipos de trabajo

Otra de las revoluciones democráticas de los años setentas en la didáctica escolar fue el trabajo en equipo, según lo presenta William Fawcett Hill (1974) con base en lo publicado por el Centro de Estudio de Educación Liberal para Adultos en Chicago<sup>46</sup> "Learning thru discussion"<sup>47</sup>.

---

<sup>45</sup> Fawcett Hill. Nos dice que la revolución de la democracia ha sido más bien llevada a las escuelas y no a la realidad social como forma de vida donde ha sido resistida porque pone en tela de juicio la posición de las autoridades; en cambio en los pequeños grupos de trabajo es más fácil aplicarla. *Grupos de aprendizaje*. 1974

<sup>46</sup> Notas y ensayo N° 22 *Leaning and Teaching thru Discussion*. Citado en W.F. Hill, 1974.

El esquema que plantea Hill en *Los Grupos de Aprendizaje* (1974) sustituye la autoridad arbitraria del líder por la claridad metodológica, coloca al profesor en la situación de ayudar al grupo en el cumplimiento de sus propósitos más que en rol de plantearle exigencias ofreciéndole ayuda para que las cumpla.

Estas investigaciones sobre la observación del aprendizaje de los escolares con base en la psicología social hicieron surgir otros textos sobre las técnicas de dinámicas de grupos<sup>48</sup> que fueron implementados por el CISE<sup>49</sup> para la formación de profesores de enseñanza media superior y superior. El fundamento de estos estudios se encontraba en que la discusión en grupo generalmente produce efectos emocionales personalizados de una naturaleza altamente deseable para el aprendizaje consciente. La experiencia nos ha enseñado que esta forma de estudio ha sido la utilizada por los propios estudiantes cuando tienen dificultades en el aprendizaje de alguna de las materias, ellos se reúnen en pequeños grupos y discuten sus dudas, lo que no harían en el salón de clases frente a otros compañeros y con el profesor; de esta manera ellos consiguen el dominio de una materia difícil a través de la discusión en grupo; es decir, se enseñan unos a otros.<sup>50</sup> Esto lo logran porque se sienten en *confianza* con *libertad de expresión* y todo el pequeño grupo con un mismo *objetivo*; además de que *la enseñanza es mutua*.

Con la confianza, la libertad, la meta a lograr y el compartir el conocimiento se trabaja en los grupos operativos,<sup>51</sup> y son estas caracterís-

---

<sup>47</sup> Aprendizaje a través de la discusión. (La traducción es mía).

<sup>48</sup> Véase: Zarzar Charur, Carlos. "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo". *Perfiles Educativos*. CISE UNAM, 1980, pp. 14-36. El CCH básicamente utilizó la dinámica de grupos para la integración y crecimiento del grupo, para desarrollar actividades y habilidades de colaboración y trabajo en equipo.

<sup>49</sup> Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM.

<sup>50</sup> "... reconocer que el acto de aprender es una acción social... Consiguientemente cuando el esquema referencial individual entre en contacto con el esquema referencial del otro, se posibilita la apropiación y transformación del conocimiento y movilización del propio esquema referencial". Díaz Barriga, 1980, p. 19.

<sup>51</sup> "... la interacción del contexto hacia el grupo, del grupo en sí mismo y del grupo hacia fuera, expresa una idea de 'operatividad'. Esta operatividad... no se da en un solo sentido y en un solo momento,... a medida que el grupo avanza en su abordaje de la tarea,... respetando sus momentos, pautas y cambios que el grupo va aceptando y proponiendo a partir de la organización propia que decide para su resolu-



ticas las que se pretende se propicien en un taller de aprendizaje como es el salón de clases.

En el método de la discusión en grupo el maestro está comprometido en el trabajo del grupo tanto como los integrantes del curso. Un principio del trabajo en equipo es que los miembros de éste deben tener alguna comprensión de los roles que deberán ejecutar en función del logro de sus objetivos.<sup>52</sup> Para que un grupo funcione todos los miembros del equipo deben tener claro el método de procedimiento: un plan, un mapa cognitivo, un programa, lo importante es algún *procedimiento decidido en común*.

En aquellos años, los grupos de discusión eran tratados como un fenómeno de vanguardia y no era fácil trabajar en ellos (por la razón obvia de que: implicaba un cambio de ideología, falta de experiencia y de conocimientos pedagógicos por parte de los profesores, sólo un porcentaje bajo de ellos tomaba los cursos en el CISE). El problema que se tenía que resolver y que aún persiste es que en nuestra cultura el estudiante típico (aún más el profesor) ha tenido poca preparación y experiencia de participación en grupos de discusión puesto que su trayectoria académica ha consistido en el método de conferencias.

En los talleres de Lectura y Redacción del CCH, el taller es una acción que se desarrolla dentro de ciertos límites de tiempo, espacio y sentido, en un orden visible, según reglas libremente aceptadas por el grupo en función del aprendizaje del tema a tratar, todo ello fuera de la esfera de la utilidad o de la necesidad material. Era requisito que cada miembro del equipo presentara un aspecto del tema; pero los miembros tendían a centralizar su atención y sus energías en el área que debían presentar, desviando su atención de los otros miembros del equipo, restándoles importancia. El método de taller generaba nuevos potenciales para aprender como: la asiduidad a la biblioteca, el manejo de diferentes fuentes bibliográficas, hemerográficas, la organización de la

---

ión... permite también una mayor vinculación entre la teoría y la práctica... " Hoyos Medina, Ángel, 1980, pp.19-32.

<sup>2</sup> Hill, 1974, pp. 28-29.

información, la constante lectura de textos literarios, etc.; aunque también se daban los problemas psicológicos propios de todo grupo como los que se generaban con la interacción del grupo y que son inevitablemente problemas de comunicación, y son pocos los profesores que poseen los conocimientos sobre la psicología grupal y del adolescente.

La función del profesor en los Talleres de Lectura y Redacción, en el CCH, ha sido sacar a flote los diversos y riquísimos recursos, ponerlos en diálogo hasta arrancarles su máximo valor, hacerlos capital propio de cada uno de los participantes.

Se ha esperado del profesor, como portador del máximo capital simbólico en los grupos operativos, no que ayude a los alumnos a leer —interpretar al texto— y a escribir, sino que les señale las vías de aprendizaje que ayudarán a cada miembro del grupo a conocer sus propios valores intelectuales, a utilizarlos, a saber lo que valen, a invertirlos y a sacar dividendos, interrogando al texto y a sí mismos y a partir de ello a expresarlo en la escritura.

Sin embargo, a pesar del esfuerzo, no se obtenían los resultados esperados, por lo menos no como se deseaban. El problema se debía, quizás, a que los contenidos de los programas estaban fragmentados, los temas no tenían continuidad y no había gradación en el conocimiento, como podemos observarlo en la organización de los semestres de estas materias y quizás también la falta de formación y actualización de los profesores.

Cuando se publicó por primera vez en la Gaceta Amarilla el Plan de Estudios del ciclo de bachillerato del CCH, en las materias que conformarían el área de Lengua estaban el Taller Redacción y el Taller de Lectura, el programa de estas materias quedó conformado de la siguiente manera:

Taller de Lectura de Clásicos Universales, semestre I; Taller de Lectura de Clásicos Españoles e Hispanoamericanos, semestre II; Taller de Autores Clásicos Modernos y Contemporáneos, semestre III, y Taller de Lectura de Autores Latinoamericanos Modernos y Contem-

poráneos, semestre IV; Taller de Redacción, semestres I y II y Taller de Investigación Documental, semestres I y II. La programación de los talleres de lectura estaba basada en la lectura de textos literarios y los Talleres de Redacción e Investigación en el manejo de la escritura para el dominio de la lengua materna.

### 3.2. El Taller de Redacción<sup>53</sup>

El Taller de Redacción compartía algunos de los objetivos con el Taller de Lectura, pues ambos pretendían dotar al alumno de herramientas para la comprensión y expresión de los conocimientos en función de una transformación de sí mismos y de su realidad social. Es decir, con la lectura recuperaría y ampliaría el conocimiento y con la escritura el alumno debía saber expresarse.<sup>54</sup> La forma de trabajo era con la modalidad de un taller donde se debía producir por experiencia, construir por intentos, diseñar por resultados.

Al principio del CCH se enseñaba la gramática y algunos elementos lingüísticos no en función de la necesidad y circunstancia dentro del ejercicio de la redacción sino independiente de éste. El alumno debía haber asimilado aquélla para después aplicarla al texto correspondiente, si es que venía al caso. Era un sistema bastante difícil para desarrollar la habilidad de la escritura.

Así los primeros profesores que atendieron los talleres de redacción en este nuevo subsistema educativo casi fueron conminados a dejar la gramática afuera de los recintos de clase, pues se decía que no había que aburrir a los estudiantes con conceptos que no se aplicaran, sino que los conocimientos, para alcanzar la precisión y la claridad indispensables en todo escrito, deberían ser los básicos y tendrían que impartirse antes y después de la producción textual de los alumnos. Es decir, deberían ser señalados o introducidos en el proceso de revisión y corrección de los textos académicos. La idea era clara y atractiva, pero

---

<sup>53</sup> Documento de Trabajo, 1979, pp. 119-147.

<sup>54</sup> Op. cit. p. 119.

aún no se sabía cómo hacerlo.

Aunque durante años se careció de un enfoque metodológico adecuado, y de contenidos programáticos que guiaran el trabajo docente, varios profesores tenaces empezaron a diseñar estrategias y prácticas más acertadas para decodificar textos ajenos y redactar los propios con suficiente competencia comunicativa. Esto se logró conseguir con los nuevos programas de 1997 cuando los profesores, además de poner en práctica sus conocimientos teóricos y su experiencia, se apoyaron en modelos textuales para guiar la producción de sus alumnos, con el propósito de desarrollar la sensibilidad necesaria para derivar la producción de un texto nuevo a partir de otro que se acaba de leer.

### 3.3. El Taller de Lectura<sup>55</sup>

Para el Taller de Lectura, en la creación del CCH, se planteó la necesidad de incluir textos de otra naturaleza para que el término de clásicos se extendiera también a obras históricas, científicas y filosóficas;<sup>56</sup> a pesar de ello, éste siempre estuvo conformado con textos literarios clásicos universales, modernos y contemporáneos, como ya señalamos.

Para el análisis de este apartado, sólo trabajaré con las propuestas institucionales que de una u otra forma eran las que más utilizaban los profesores. Trataré de agruparlas en una sola descripción señalando las diferencias que existen entre uno u otro porque éstas son mínimas y terminaré con un comentario sobre ellos.

Durante los primeros veinticinco años de la vida del Colegio la recopilación de programas oficiales de estas materias se presentaron en 1975 y 1979 (en 1997 se elaboró un nuevo Plan de Estudios y nuevos programas de materias), de los que sólo parcialmente eran utilizados por los profesores, éstos hacían sus propias listas de contenidos y otros más sólo alteraban el orden propuesto en los programas como, por ejemplo, iniciar el Taller de Lectura I con textos de literatura Latinoa-

---

<sup>55</sup> Op. Cit., pp.149-180.

<sup>56</sup> Gaceta Amarilla, 1971.

americana contemporánea por considerarla más cercana a la realidad del alumno, además de cambiar algunas lecturas. Esta situación, con el transcurso del tiempo, hizo que hubiera una diversidad de contenidos programáticos sin llegar, realmente, éstos a ser programas operativos desde el punto de vista pedagógico. Se proponían nuevas lecturas, trabajar con temas específicos en las lecturas, reducir la cantidad de información dada en el contexto, adecuar los contenidos a la realidad del estudiante adolescente, pero nunca se abordaba el aspecto metodológico ni la secuencia de los contenidos.

Al inicio del CCH el principio más sobresaliente que guió la organización de la temática de la materia fue el de presentar a los escritores como participantes de un movimiento estético. Se buscaba que el alumno a través de la lectura de las obras literarias clásicas pudiera comprender las características propias de la corriente literaria, los valores humanos, históricos, culturales, etc., de la época y el pensamiento de los autores que las produjeron; al mismo tiempo que éstas, además de ser ubicadas en su contexto, le permitieran al alumno extrapolar este conocimiento a su realidad presente, para que a partir de ellas el alumno comprendiera el desarrollo del hombre y su propia historia. Como mencioné arriba, no se abordaba en el aspecto metodológico ni la secuenciación ni el progreso de los contenidos en los programas, éstos se presentaban de manera fragmentada y aún predominaba el orden cronológico, mucho menos había una planificación de actividades acorde a los objetivos y a los aspectos teóricos. De esta manera se dificulta no sólo el aprendizaje sino que los objetivos casi no se logran porque al alumno no le es fácil relacionar el análisis de una época con el análisis de otra y extraer una síntesis, y como dice Díaz Barriga (1980 p. 21):

Aprender no viene a ser algo ajeno al sujeto, independiente de su vida, como pretenden algunas teorías mecanicistas, algo que se puede propiciar empleando únicamente estimuladores externos al sujeto.

Es necesario elaborar secuencias de actividades de aprendizaje que posibiliten de alguna manera estos procesos

de análisis y síntesis, en la conformación de la historia del sujeto.

En todas las propuestas de programas de los cuatro semestres que integran el Área del Taller de Lectura junto con el contenido que exponían dentro de los objetivos que se perseguían el alumno debería adquirir la siguiente información:

- El conocimiento de las corrientes literarias ordenadas cronológicamente: la griega y latina clásica, el Renacimiento, los Siglos de Oro Español, la literatura prehispánica, el Neoclasicismo, el Romanticismo, el Realismo y los movimientos literarios de este siglo.
- El contexto histórico de las obras literarias.
- La biografía del autor.
- Y la lectura de una de sus obras. De ésta se extraía su valor estético, sus aspectos formales, la relación que guarda con la sociedad en el momento de su producción y la recepción de la misma, argumento, tema, personajes, etc.
- A través de la lectura de las obras literarias *se supone* que el alumno debería adquirir una conciencia crítica al observar los valores socioculturales dados en diversas épocas comparados con su propio momento histórico.

Pero para que un programa de estudios<sup>57</sup> sea efectivo y ayude a cumplir con las metas de la institución educativa a la que sirve, debe considerar varios aspectos que a continuación expongo, además de estar centradas en la enseñanza-aprendizaje y, por ende, ser adecuadas a los sujetos que transmiten y reciben la educación; sin perder de vista las condiciones de las variables del lugar donde se lleva a cabo el proceso

---

<sup>57</sup> "Todo programa escolar es una propuesta referente a los aprendizajes curriculares mínimos de un curso que se relaciona con el Plan de Estudios del que forma parte. ... los componentes básicos: objetivos, enseñanza y evaluación ... coherentes con todos los demás elementos..." Díaz Barriga, 1980, pp. 7-17.

de la educación.

- Presentación de la materia
- Ubicación de la materia en el Plan de Estudios
- Enfoque teórico de la materia
- Enfoque metodológico
- Objetivos generales y particulares de la materia
- Contenido temático
- Técnica
- Estrategias de aprendizaje
- Sugerencias de material didáctico
- Formas de evaluación
- Tiempo
- Bibliografía para el profesor y para el alumno
- Observaciones
- Glosario

(Díaz Barriga, 1980, pp. 13-20.)

No es objetivo central de este trabajo hablar de forma detallada de lo que debe ser un programa, además de que el que nos ocupa no posee todos los elementos necesarios de un programa, sólo se pueden encontrar algunos de ellos como son los tres ejes fundamentales que todo programa normalmente tiene: objetivos, contenidos temáticos y metodología y evaluación,<sup>58</sup> como podemos ver que el programa del Taller Lectura de Autores Clásicos Españoles e Hispanoamericanos (Taller de Lectura II) sí los menciona, aunque no en forma muy explícita, por esta razón sólo me concretaré a ellos. Describiré los elementos que constituyen dicho programa, según el Documento de Trabajo de la Secretaría de Planeación 1979, el cual es de mi interés por estar más relacionado con mis estudios de Letras Españolas.

La concepción de la literatura base de este programa era que el alumno debía conocer la sucesión de los géneros en relación con otros

---

<sup>58</sup> "Contenido y método forman parte de una unidad indisoluble que es necesario abordar de una manera conjunta. Díaz Barriga, 1980, p. 17.

pueblos y su literatura, además de comprender que la literatura es producto de la historia, porque la vigencia y la significación de las obras constituyen el fundamento y el valor del idioma español y de la cultura hispanoamericana (Documento de Trabajo 1979, p. 157).

### 3.4. Programa del Taller de Lectura de Autores Clásicos Españoles e Hispanoamericanos II

El programa de 1979 (pp.157-164) consta de cinco apartados, los tres casos de programas son similares. El primero contiene una breve presentación de los objetivos generales. El segundo es una lista de objetivos generales. En el tercero se presentan las unidades de contenido (tres). En el cuarto apartado encontramos las sugerencias de los temas y/o lecturas que se podrían trabajar con los alumnos en las obras a estudiar. El último apartado contiene la bibliografía que sólo es propia para el profesor. Veamos cómo están organizados los componentes del programa.

### 3.5. Objetivos

Los objetivos bien contruidos, en un programa, permiten la orientación de los contenidos, la metodología a utilizar, las experiencias de aprendizaje, la evaluación y la bibliografía; el encadenamiento de estos elementos tiene que dar como resultado un programa coherente que ayudará tanto al profesor en la elección de su material didáctico como al alumno a saber qué aprendizajes conseguirá a lo largo del curso y el tipo de trabajo que va a realizar.<sup>59</sup> Así también, el primero sabrá conducir la evaluación de la enseñanza y el segundo sabrá dónde enfocar más su aprendizaje porque sabrá lo que se espera de él. Ahora veamos los

---

<sup>59</sup> "Los objetivos de aprendizaje son enunciados técnicos que posiblemente tengan algún significado para los docentes formados dentro de ese tipo de programación, pero que difícilmente pueden ser decodificados por los alumnos, y dado que el programa es además un medio para comunicar a maestros y alumnos los aprendizajes mínimos a desarrollar en un curso, se impone la necesidad de presentar no sólo una lista de objetivos de aprendizaje, sino elaborar por escrito una explicación sobre el significado del curso, sobre sus propósitos explícitos y su vinculación con el plan de estudios del que forma parte, en un lenguaje accesible al alumno. Díaz Barriga, 1980, p. 14.



objetivos de los programas del Taller de Lectura II.

Los objetivos generales primero están expresados en forma explicativa a lo largo de una introducción, aunque no jerarquizados para después ser presentados en forma de lista, pero se puede extraer lo siguiente:

- ⇒ El segundo curso de lectura tiene como meta *mejorar* la habilidad en la lectura y la interpretación de textos proporcionando al alumno un instrumento decisivo para el estudio de cualquier materia.
- ⇒ *Comprender* que una obra literaria no es un hecho aislado, sino que responde, en su estructura y su temática [a] las condiciones histórico-sociales en las que se desarrolla el escritor.
- ⇒ “*Despertar* en el alumno el gusto por la buena lectura.”

En el siguiente apartado encontramos ya los objetivos generales del semestre redactados en forma explícita y jerarquizados:

- Adquirirá la habilidad para comprender e interpretar un texto literario.
- Obtendrá el conocimiento de un método de análisis para distinguir los elementos que constituyen la estructura interna de la obra literaria y el estilo utilizado por el escritor.
- Tendrá un conocimiento general de los aspectos histórico, político, cultural y religioso de la sociedad española de los Siglos de Oro.
- Valorará la capacidad expresiva del idioma español.

Los objetivos específicos en los primeros programas no se encuentran señalados de manera explícita,<sup>60</sup> éstos se pueden deducir a través de los contenidos temáticos y por medio de la presentación de la

---

<sup>60</sup> La no explicitación de los objetivos no es error del programa sino una limitación de la época, actualmente se sabe que es necesario que éstos en todo programa se encuentren bien clarificados de manera que el profesor y el alumno puedan interpretarlos y así entender el aprendizaje que lograrán en el desarrollo del curso.

materia<sup>61</sup> en todos los programas. Sólo en el programa de 1979 se encuentran un poco más clarificados y más acabados, pero sólo se apela a la obtención de un conocimiento, nunca se manifiesta aplicación de ellos, por ejemplo *señalará el cambio de la Edad Media al Renacimiento*. El verbo *señalará*, aunque pudiera decirse que es una actividad, está presentado más en el nivel del conocimiento, ya que al señalar se obtiene una información que determina las características de la transición de una época a otra; ésta es la única finalidad y en el ejercicio de las clases se entendió sólo de esta manera; se puede decir que este objetivo es un ejemplo que resume a todos los que le siguen; aun cuando encontremos otro tipo de verbos como: *deducirá el tema...* o *comparará las obras o apreciará los valores...* en este caso se obtendrá la información, por ejemplo, de que el honor era un valor del renacimiento, esto es obtener información; no se encuentra la explicación de cómo se logrará el tal objetivo, para qué servirá, etc.

La otra coincidencia en los tres programas es que en ellos se hacía énfasis en crear un *hábito y placer* por la lectura en el alumno, aunque concebidos en forma diferente; esto se daba más por el deseo que por estrategias; durante muchos años se polemizó sobre lo que realmente significaría hábito y placer y cómo se podrían lograr. Como muestra de que el alumno había logrado el hábito y el placer de la lectura éste debía traer siempre un libro bajo el brazo, como si esto por sí mismo garantizara el gusto por la lectura. Lo que no cabe duda es que la lectura y el análisis de las obras literarias en este nuevo sistema educativo han sido de mucho provecho y un gran avance en la concepción de la enseñanza de la literatura. El CCH, con su sistema operativo en la educación, tiene el mérito de haber sido la primera institución en México que propició que los alumnos entraran por primera vez a un análisis directo con las obras clásicas y en una mayor cantidad de lecturas y no sólo estuvieran en contacto con éstas a través de la interpretación que de ellas pudieran darles los profesores bajo el sistema de la enseñanza tradicional.

---

<sup>61</sup> La síntesis de los objetivos los presento al final del documento en el anexo 5.

Desde el primer programa del Taller de Lectura de 1972 se enfoca el deseo de romper con la problemática de la crisis en los años sesentas sobre la concepción y enseñanza de la literatura. Así se buscaba: *Apreciar la obra de autores [clásicos], vistos no como erudición inútil, sino como muestras de una trascendencia*. Este objetivo muestra el rechazo al enciclopedismo<sup>62</sup> de la educación pasiva, además de que se buscaba *el ejercicio continuo de la lectura [en el] taller*. Para: *reconocer el proceso histórico [de la literatura] a través de las obras leídas* y no por medio de los textos de historia de la literatura ni a través de conferencias-clases que los profesores pudieran darle a los estudiantes.

En los tres programas los objetivos estaban planteados en forma muy general, e imprecisa, como por ejemplo: *el lenguaje escrito como medio de comunicación y de la habilidad de interpretar textos literarios* (1975), a diferencia del último programa que ya no menciona el texto literario. En los tres programas, explícita o implícitamente, se hablaba del lenguaje como medio de comunicación e interpretación de textos, refiriéndose únicamente a los literarios. La interpretación de otro tipo de textos por parte de los alumnos se daba por supuesta si es que éstos llegaban a dominar la interpretación de los textos literarios. Pero en ninguno de los programas se explica cómo se puede desarrollar esta habilidad o bajo qué procedimientos o enfoque teóricos se podía lograr.

Como hemos visto atrás, en la recopilación de programas publicados en 1979 los objetivos ya están planteados de una manera más simplificada y más específica, aun cuando pudiera parecer que se habla de lo mismo, por ejemplo se habla de *tener un conocimiento general de los aspectos histórico, político, cultural y religioso de la sociedad española de los Siglos de Oro*, se dice también *mejorar la habilidad en la lectura* en contrapartida con *adquirir habilidad en el manejo de los libros* (1972). Así también, en relación con la investigación, en el primero se dice: *el empleo de un método de investigación que le servirá a lo largo de su vida académica*; en cambio, en 1979

---

<sup>62</sup> "El aprender a hacer surge como una reacción en contra de la educación enciclopedista que pretendía agotar todo el saber existente. Este pragmatismo pedagógico, cuya figura más relevante ha sido John Dewey, ha tenido, sobre todo a partir de la década de los sesentas, una gran influencia en México y en América Latina". Citado en Arredondo Martiniano, 1979, p. 8.

se es más realista: Proporcionar *al alumno un instrumento para el estudio de cualquier materia*. En apariencia se habla de lo mismo, en el primer enunciado se refiere a un objetivo ya acabado y en el segundo subyace una estrategia.

### 3.6. Contenidos<sup>63</sup>

Como ya mencionamos arriba los contenidos a estudiar son presentados en tres bloques de unidades acompañados cada uno con sus objetivos particulares, el número de horas dedicadas a cada unidad y los temas a tratar:<sup>64</sup> al primer bloque se le dedica la presentación de la materia a los alumnos con una duración de dos horas (el semestre consta de treinta horas con sesiones de una hora tres veces por semana); en el segundo bloque se mencionan los temas: el Renacimiento y los Siglos de Oro Español; el tercer bloque indica los puntos que deben estudiarse en relación con la obra leída; por ejemplo: *Ubicación del libro dentro del contexto histórico donde se produce, Interpretación del argumento* [de la obra leída]. Estos contenidos están presentados en el nivel de sugerencia temáticas a tratar y no de aprendizajes que deberían manifestarse a través de estrategias y actividades cuando éstos deberían corresponder al contenido temático: *Se sugieren los siguientes pasos en el estudio de las obras seleccionadas*<sup>65</sup> y en otro caso que no dice qué hacer con ello: *Las imágenes y metáforas empleadas por Salomón en El cantar de los cantares y las empleadas por San Juan de la Cruz, y continúa una lista de temas posibles de ser tratados.*

Aun cuando en el apartado correspondiente a las sugerencias se refiere únicamente a las actividades, en él se encuentran más de los contenidos para estudiar en el semestre, dependiendo, claro, de las obras seleccionadas, por ejemplo: *El enfrentamiento entre el amor pagano y el amor divino o el problema del hambre en la obra y en la actualidad*. Éste es un

<sup>63</sup> "Los contenidos deben reflejar la estructura interna de una disciplina... y a la necesidad de que se presenten a los estudiantes de tal manera integrados que posibiliten la percepción de la unidad y totalidad que guardan los fenómenos entre sí". Díaz Barriga, 1980, p. 17.

<sup>64</sup> Anexo 6. Programa.

<sup>65</sup> Op. cit. p. 158.

contenido que se podría encontrar en diferentes textos literarios de la época. Estas sugerencias están presentadas más como una técnica de lluvia de ideas y que la utilice y aproveche quienquiera y como quiera; es decir, no están adecuadas a un qué, a un cómo y a un para qué.

Estas tres unidades que forman el programa del segundo semestre del Taller de Lectura II contienen la información que el alumno debía adquirir durante el transcurso de dicho programa. Primeramente nos damos cuenta que los contenidos están organizados independientemente unos de otros, más bien están presentados como bloques de temas. Por ejemplo, del Renacimiento, normalmente, se le pedía al alumno que investigara en la biblioteca sobre el contexto histórico, social, cultural, literario, además de las características literarias de la época y se le dejaba leer una obra literaria; de todo esto ocurría lo siguiente:

- Era muchísima información que el estudiante conseguía y que en las más de las veces no era aplicable a las obras leídas y mucho menos era comprendida por la forma en que trabajaban los equipos.
- El tema visto en una obra no tenía antecedentes, no era continuado o aumentado en el siguiente tema y, en relación con la lectura, cada obra leída era independiente de la precedente de la que le seguiría.
- En lo que corresponde al análisis de los personajes, del ambiente físico y psicológico, tema y argumento, éstos se realizaban con la misma metodología y con los mismos conceptos teóricos a lo largo de los cuatro semestres, no había una gradación del contenido, de los conceptos teóricos ni de la metodología del análisis.

Cuando el profesor se enfrentaba por primera vez a estos programas no tenía idea de cómo empezar a organizar sus clases, se daba cuenta que debía elaborar su propio programa, elegir las obras literarias y los temas a tratar con relación a ellas. Por esta razón, algunos profesores decidieron tomar acuerdos en reuniones de academia anuales

donde acordaban las lecturas y los temas que trabajarían en el semestre correspondiente (no eran propiamente programas), otros de ellos se iban por la “vía libre” y otros más repetían año tras año las mismas lecturas; en este último caso se encontraban los profesores que no habían estudiado la carrera de Letras, principalmente.

En el siguiente cuadro intenté recoger la parte más significativa del contenido de los elementos que se trabajaban durante el segundo semestre del Taller de Lectura II del turno vespertino del Plantel Azcapotzalco. Digo la parte más significativa (de entre todas estas obras literarias los profesores elegían de cuatro a seis lecturas), porque un estudio más detallado implicaría introducir las lecturas y temas de los profesores que no participaban de las reuniones de academia<sup>66</sup> — como es obvio, ellos trabajaban sus propios contenidos—, la de otros turnos y otros planteles. Pero en términos generales, éstos eran los temas que se trabajaban en todos los planteles.

Quizá cabría explicar que empecé el orden del contenido con las obras literarias porque éste era con el que se trabajaba en la realidad de las academias y en las aulas. Los programas actuales se ordenan a la inversa, primero se presenta la parte teórica que se aprenderá para después especificar los textos en los que se trabajarán esos conceptos y las actividades que se realizarán.

### 3. 7. Actividades

Dentro de la planeación didáctica de un programa de estudio el diseño de las actividades tiene la función de organizar un aprendizaje para que éste se produzca en el alumno, porque en ellas se realiza, aplican y concreta la información dada en los contenidos. Por lo que el diseño de éstas debe responder a las preguntas de cómo graduar éstas y cómo hacer llegar la información, buscando siempre una concordancia entre

---

<sup>66</sup> El Plan de Estudios se dividió por Áreas — Talleres, Experimentales, Histórico-Social, Físico-Matemático y Opciones Técnicas— a las reuniones anuales que realizaban las áreas se les denominó ‘reuniones de academia’; en ellas los profesores organizaban los programas de los semestres en curso, planeaban los exámenes extraordinarios, y otros trabajos académicos.

los tres: objetivos, contenido y actividades. Además de que, y no carece de importancia, las actividades no sólo se deben referir al contenido sino que también deben estar relacionadas con la realidad concreta del estudiante, pues esta manera hace que los aprendizajes se fijen en la personalidad del educando. Por otro lado deben responder a las características de edad de quien las realiza, no deben ser ni muy simples ni muy complejas para que quien las ejecuta se mantenga siempre interesado y activo, goce del aprendizaje.<sup>67</sup>

Las actividades que encontramos para trabajar los contenidos de los tres programas del Taller de Lectura II están entremezcladas con los temas que se sugieren para trabajar con los textos literarios; por ejemplo, en el de 1979, el primer tema es: *El enfrentamiento entre el amor pagano y el amor divino o el problema del hambre en la obra y en la actualidad*,<sup>68</sup> más adelante, dentro de la lista de los temas posibles, se aconsejan las actividades de: *Puede ayudar el ejercicio de poesía coral*, *La visita al convento de los carmelitas*,<sup>69</sup> o *redactar un ensayo sobre las ideas de Don Quijote*. El subrayado en los tres ejemplos de actividades nos hablan más de unas sugerencias propuestas con espontaneidad (como dije en lo referente al contenido), que transitan entre lo simple y lo complejo sin que medie un orden, gradación, adecuación o propósito de una actividad. El único orden que se infiere es el cronológico.

A continuación presento un cuadro donde organicé las actividades presentadas en el programa de 1979, según su acción y función. Las actividades presentadas en este programa las podemos dividir en dos niveles paralelos: las dos primeras columnas pertenecen al nivel del contenido, las que se refieren al análisis corresponden a una fase intermedia, no se sabe cómo se llega a él ni para qué sirven; las actividades de la segunda columna, las de producción, las colocarí en una fase terminal porque se redacta y se investiga, pero no tienen ninguna relación con el trabajo de análisis, son independientes. En las actividades

<sup>67</sup> Véase: Zarzar Charur, Carlos. 1983, pp. 42-43.

<sup>68</sup> Estos temas son en caso de que se hubieren leído *La Celestina* de Fernando de Rojas y *El Lazarillo de Tormes* de autor anónimo.

<sup>69</sup> En el programa de 1979 no aparece el tema de la Cultura Prehispánica.

de las dos siguientes columnas resaltan más el ejercicio visual y auditivo por parte de los alumnos que difícilmente podrían establecer una relación con los objetivos del programa. Quizás ellas pertenecerían al nivel de relación y continuidad con el contexto presente del estudiante.

### Actividades propuestas para el Taller de Lectura II

Análisis	Producción	Repetición	Extracurriculares o de relación
<p>Análisis del choque de las ideas medievales y renacentistas.</p> <p>Comparación de Calixto y Melibea con Romeo y Julieta.</p> <p>Análisis de los personajes más importantes, según su clase social, su descripción física y psicológica, su lenguaje.</p> <p>Clasificación de los principales arquetipos: la alcahueta, el pícaro, la dama, el galán.</p>	<p>Redacción de pensamientos sobre la naturaleza, mediante la utilización de diapositivas.</p> <p>Redactar un ensayo sobre las ideas de Don Quijote.</p> <p>Trabajo de investigación sobre el barroco.</p>	<p>Puede ayudar el ejercicio de poesía coral.</p> <p>La lectura en clase de poemas eróticos de algún poeta contemporáneo, (interpretarlos y compararlos).</p> <p>Señalar en un mapa los lugares que va recorriendo Don Quijote.</p>	<p>Entrevistas a niños vendedores.</p> <p>Visita al convento de los carmelitas o a la de san Miguel de Nepantla, donde nació Sor Juana Inés de la Cruz.</p> <p>Visita al museo de antropología, a la Catedral Metropolitana o al convento de Tepotzotlán.</p> <p>Entrevistas a Don Quijote, Sancho Panza o Dulcinea.</p> <p>Proyectar transparencias de las principales ciu-</p>



			dades que se mencionan en la obra.
--	--	--	------------------------------------

### 3.8. Metodología<sup>70</sup>

Otro de los cambios fundamentales, en relación con el sistema educativo nacional, que se dio en la creación del Colegio, fue el planteamiento de algunos criterios generales sobre la metodología de la enseñanza basada en la nueva pedagogía de la “enseñanza-aprendizaje”. Esta metodología hace énfasis en el ejercicio y la práctica de los conocimientos teóricos impartidos para la realización de este trabajo; se utilizaban textos (antologías) creados por los mismos profesores.

En el Taller de Lectura el estudiante tenía que leer, resumir, comentar por escrito u oralmente las obras literarias o elaborar ensayos basados en el análisis y la investigación, todo ello ejercitado dentro de la modalidad de un taller, ya sea que realizara trabajos en equipo o individuales para desarrollar su capacidad de socialización al participar en la discusión.

La actividad principal del taller era la lectura y el análisis de textos a lo largo de los cuatro semestres. Las técnicas que se utilizaban era de lectura comentada, elaboración de trabajos de análisis de interpretación y crítica literaria y, en algunas ocasiones, se realizaban representaciones teatrales de las obras leídas. El análisis debía tener un carácter objetivo, basado en lo literario y en los elementos que caracterizan el contexto histórico de la época a la cual pertenecen dichas obras y debía ser fundamentalmente crítico-valorativo.

El análisis literario se debía llevar a cabo con base en una lectura comentada por el grupo, monitoreada por el profesor. Es decir, duran-

---

<sup>70</sup> Se entiende por metodología de la enseñanza “El conjunto de métodos individuales dirigidos a la obtención del objetivo de aprendizaje”. Ascherleben, 1979. Citado en Velázquez Campos, Rafael, 1982, p. 39.

te la clase el alumno debía resolver ciertos planteamientos hechos por el profesor acerca del texto (temas, argumento, personajes, ambiente, etc.) para despertar en el estudiante la motivación de continuar la lectura por cuenta propia con el deseo de encontrar más elementos de comprensión para la elaboración de un ensayo y con este método inductivo proporcionarle una herramienta de estudio para cualquier materia.

Como puede observarse en este resumen de los programas, se insiste en la lectura de obras representativas de las épocas y corrientes literarias. Se pretende que los estudiantes reconozcan en las lecturas los ambientes culturales de la época, el pensamiento de momento histórico de la producción literaria, identifiquen las diferentes personalidades de los personajes. En esta etapa del Colegio, los textos se estudian más como un pretexto socio-histórico y dejan de lado el sentido mismo de la obra: el cómo el autor presenta una visión personal de un suceso que aunque ficticio está relacionado con una realidad que más que histórica o social es humana. Comprender esto de una obra literaria nos permite gozar de su lectura al reflexionar, aprender a aprehender nuestra realidad, a conocernos. Por otro lado, en los programas no se habla de formas y métodos didácticos ni de investigación y mucho menos de enfoques teóricos; se dan algunas ideas sueltas a manera de sugerencias sobre los temas y algunas técnicas grupales de cómo el profesor pudiera trabajar con sus alumnos con algunas actividades más bien generales no vistas como procesos ni cómo llevarlas cabo; como es el caso de resumir, analizar, comparar, argumentar, visitar, entrevistar. Pero, ¿cómo se hace esto?

Por la presentación de los programas podemos deducir que existían múltiples formas metodológico-didácticas, de contenido, de enfoque y evaluaciones como tantos profesores existen en Colegio, a excepción de aquellos pocos profesores que siempre han estado interesados en compartir sus experiencias teórico-metodológicas y han creado grupos de trabajo con temas de lecturas y metodologías similares. Por esta razón los enfoques de los programas variaban de un plantel a otro.

Los profesores y autoridades tomaron en cuenta esta situación que llevó a dominar parte de la tarea de organizar encuentros, foros, coloquios, reuniones académicas en las Áreas con el fin de determinar y unificar criterios para la selección de los contenidos y las formas de enseñanza en los Talleres de Lectura y Redacción.

Se recopilaron materiales sueltos como guías de lectura, contenidos programáticos, exámenes extraordinarios, opiniones, comentarios, surgieron ponencias y se elaboraron cursos. Algunos de estos datos se encuentran publicados en los *Cuadernos del Colegio*, revista publicada trimestralmente, primero por el plantel Naucalpan y después por la Coordinación del Colegio.

Aun cuando el sistema educativo del Colegio, en la organización de sus primeros programas, utilizó también el método historicista de la enseñanza de la literatura practicado por la F. de F. y L. en aquéllos se enfatizó el análisis del método histórico; es decir, no se le dio prioridad a la historia de la literatura sino al contexto de producción para que al analizar la obra literaria se destacaran los valores socioculturales de época.

La interpretación que le doy a esta forma de presentación de los contenidos, de las actividades y la metodología es que en ese momento histórico se tenían muchas ideas para ser trabajadas con los textos literarios que funcionaban como animación a la profundización de la lectura, con la esperanza de que esta manera espontánea de entrar en el texto literario se adquiriera un gusto y una comprensión literaria. Aún no se entendía que la sistematización y gradación en los textos adecuados son importantes para el análisis, el aprendizaje y el placer de cualquier conocimiento; lo que prevalecía era que el alumno se enfrentara directamente con las obras, que tuviera una experiencia personal con los textos literarios, que la interpretación del texto literario partiera de él y no del profesor. Se dejaba en libertad al profesor para que utilizara el método de análisis que más conveniente le pareciera, en esta época predominaba el método histórico. El método didáctico y la técnica para lograr este aprendizaje en los alumnos dependían de él, que muchas

veces seguía la técnica de la “espontaneidad”. Es decir, no tenía un conocimiento psicopedagógico de la enseñanza-aprendizaje. Apelaba a su intuición.

Otra de las ventajas que se obtenían en esta forma de presentación, manejo y aplicación del contenido del programa eran que el alumno entraba en contacto directo con las fuentes bibliográficas, leía, analizaba y reflexionaba. Se quedaba atrás el alumno pasivo de la enseñanza tradicional que sólo recibía la síntesis del conocimiento del profesor para dar cabida a un alumno activo que participaba en su aprendizaje bajo la orientación de un profesor.

Ahora, recorriendo la historia de la enseñanza de la literatura, la aglutinación de este tipo de contenidos fue un paso muy importante, pues coincidía con uno de los objetivos esenciales de la educación literaria que había cobrado fuerza en los años sesentas: formar lectores, con la idea de que el lector de literatura se forma leyendo literatura. Aun cuando el programa no correspondiera a la tecnología educativa actual que ya ha descubierto una mejor organización y manejo de los programas, mostraba un avance en la concepción de la enseñanza de la literatura y de cualquier forma aún imperfecta se aplicaban los postulados de la UNESCO con los que se había concebido la construcción del CCH.

Con la puesta en práctica de la formulación del *aprender a hacer* el estudiante cecehachero ya no dependía en su totalidad del profesor, no se quedaba únicamente con la información del maestro sino que entraba en contacto con la biblioteca, buscaba y seleccionaba la información, la transcribía y la repetía oralmente en su salón de clases, leía los textos literarios completos y los analizaba. Del profesor se esperaba que complementara, explicara y/o aclarara el tema o las dudas que surgieran en el transcurso de la exposición. Con este tipo de actividades — no expresadas en el programa— de obtención de la información, que realizaba el estudiante, éste ponía a funcionar sus estructuras inte-

lectuales al tener experiencia directa con el estudio de las fuentes bibliográficas.<sup>71</sup>

La segunda formulación del *aprender a aprender* se llevaba a cabo, en estos programas, cuando el estudiante buscaba la información solicitada por el profesor, aprendía a resolver los problemas que le ocasionaba la búsqueda, la selección y el ordenamiento de la información; descubría con ello sus propios valores de estudio y organización con el equipo de trabajo. En esta actividad, aunque en un nivel primario, se desarrollaban las capacidades intelectuales de interpretación, análisis, creatividad y juicio crítico.<sup>72</sup>

La tercera formulación del *aprender a ser* se manifestaba con mayor precisión en la metodología de las clases cuando al estudiante se le pedía que reflexionara sobre su propia época en relación con la que acababa de estudiar, pensaba en los valores humanos de aquellos con los que veía a su alrededor y, como este ejercicio no era individual sino que se interrelacionaba con el equipo y con el grupo, desarrollaba las capacidades intelectuales y afectivas y, como consecuencia, aprendía a tomar conciencia de su realidad social y personal.

Con el ejercicio de estos tres postulados se rompía con la enseñanza tradicional de la literatura, las clases-conferencias: Es decir, se transformaban el, contenido y la metodología. Se entraba a un nuevo sistema educativo con la innovación en la enseñanza, en el entendido de que fue la UNAM la que optó por ellos aunque nada más en nivel del bachillerato y en uno de sus subsistemas: el Colegio de Ciencias y Humanidades.

En conclusión, se puede decir que los primeros programas del Colegio iban a la par de los avances conceptuales de la enseñanza de la literatura en el nivel medio superior y éstos fueron la base y/o la fase intermedia para que se pudiera concebir la necesidad de crear una nueva materia y, por supuesto nuevos programas que realizaran el sueño del Colegio: El Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investi-

---

<sup>71</sup> Piaget. Citado en Díaz Barriga, 1979, p. 9.

<sup>72</sup> Op. cit., p. 10.

gación Documental para desarrollar la habilidad en la comprensión y competencia lecto-escritora. Es decir, el logro de un manejo más preciso del conocimiento y función de la lengua: la competencia comunicativa en el leer y escribir diferentes tipos de texto. De esto hablaré en el siguiente capítulo.

# Capítulo 3 ~ El Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I

## 1. Antecedentes del programa

**C**onsidero que el programa vigente del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID I), aprobado en 1996, merece un capítulo aparte por las razones que mencionaré en las siguientes páginas.

Trataré de explicar cómo se llevó a cabo la transformación de los talleres de Lectura y Redacción y en qué consistieron esos cambios. Al inicio del CCH el Consejo Universitario aprobó para el comienzo del sistema educativo del Colegio un simple listado de contenidos programáticos, y aunque está previsto dentro de las normas del Colegio la revisión anual de los programas de las asignaturas y trianual del Plan de Estudios, no fue sino hasta 1975 cuando la Secretaría Académica de la Unidad del Bachillerato editó la primera compilación de programas en uso.<sup>73</sup>

Para 1979, la misma Secretaría elaboró un Documento de Trabajo que ya incluye una presentación, objetivos generales y específicos, contenidos, tiempo estimado para cubrir las unidades de cada programa y, en algunos casos, sugerencias metodológicas y propuestas de procedimientos de evaluación.<sup>74</sup>

Frente a la experiencia de la recopilación de programas y ante la

---

<sup>73</sup> *Documenta*. N° 1, pp. 19-29.

<sup>74</sup> Véase, *Programas (Documento de Trabajo)*. 1979.

gran cantidad de ellos<sup>75</sup> (listado de contenidos programáticos) era notorio que existía en el Colegio el problema de falta de unificación de criterios, sobre todo en los contenidos y en los objetivos de los programas de estudio de cada materia. Además, y lo más importante, quizás a consecuencia de lo anterior se revelaba otro problema con relación al estudiante: no se estaban obteniendo los resultados deseados: que el egresado del Colegio hubiera adquirido la capacidad de comprensión lectora para toda clase de textos y la habilidad de escribir con cierta fluidez y coherencia textos propios de las exigencias académicas.

La Coordinación del Colegio, para responder ante los múltiples planteamientos de la comunidad docente, convocó a los Consejos Académicos por Área<sup>76</sup> a la elaboración de los programas de las asignaturas del Plan de Estudio. El proyecto propone elaborar cuatro tipos de documentos: orientaciones básicas, relativas a la descripción más general de cada materia, con el qué y el para qué de cada asignatura; programas básicos, con objetivos generales, contenidos, bibliografía, además de programas indicativos que incluyeran procedimientos de evaluación y experiencias de aprendizaje y para los alumnos una guía de estudio. Estos programas serían elaborados por los profesores de carrera del Colegio. Se hicieron algunos intentos que no lograron consolidarse<sup>77</sup> en programas.

No fue sino hasta 1991 cuando la DUACB<sup>78</sup> del CCH, en forma más sistemática, inició el proceso de elaboración de los programas, a través de una serie de convocatorias institucionales donde se invitaba a los profesores a exponer su experiencia docente con base en los programas utilizados.<sup>79</sup> El proceso de revisión mencionado fue publicado

<sup>75</sup> En el mes de abril de 1980 El Centro de Documentación Académica del CCH tenía registrados en sus archivos 505 programas de todas las materias.

<sup>76</sup> Los Consejos Académicos por Área son órganos del CCH en los que participan organismos colegiados de los profesores como representantes de las autoridades de la institución. Los trabajos que realizan son propuestos al Consejo Técnico para su aprobación.

<sup>77</sup> La organización de Foros, Coloquios, Congresos, etc.

<sup>78</sup> Dirección de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato.

<sup>79</sup> Desde los inicios del CCH la revista *Cuadernos del Colegio* publicaba las reflexiones y proposiciones sobre el ejercicio docente, pero éstos no provocaban el cambio en los programas ni en la docencia. Sólo socialización masiva de los documentos de reflexión y proposiciones en las Áreas, así como las conclu-



por el órgano informativo del Colegio: La Gaceta era estudiada en las Academias por los profesores, esta acción consolidó una práctica reflexiva, participativa y comprometida de muchos profesores del Colegio y despertó el interés de buscar cambios en los programas de las diferentes materias que conformaban el Plan curricular.

Refiriéndonos, especialmente, al Taller de Lectura y Redacción, se plantearon los problemas en tres líneas fundamentales en que deberían mejorarse los programas: el contenido, la teoría y las estrategias y actividades.

- *El contenido:* ¿Cuál debería ser el contenido? ¿Se debía continuar con las lecturas clásicas? ¿Qué tipo de teoría se debería incluir? y ¿Debería continuarse con textos meramente literarios o incluir otro tipo de lectura? ¿Cómo se debería organizar el contenido? Se buscaba que aquéllos tuvieran las características conforme a la objetivos, teoría y estrategias a realizar. Para entonces ya se hablaba de textos modelo y no de lecturas clásicas.
- *La teoría:* ¿Qué enfoque teórico utilizar? ¿Qué aspectos teóricos debería estudiarse? ¿Qué tanta teoría debería estudiarse? ¿Cómo debería distribuirse ésta?
- *Las estrategias y las actividades:* ¿Qué estrategias de lectura y escritura debían presentarse para ser trabajadas con qué actividades? De manera que fueran acordes a los objetivos y contenidos y lecturas.

El replanteamiento de estos aspectos programáticos surgía por el estudio que se estaba haciendo entre los profesores del Colegio sobre las nuevas investigaciones con relación a la Lingüística del texto y la Teoría del Discurso, así como los avances en las investigaciones psicopedagógicas (el constructivismo) en cuanto al concepto de educación y aprendizaje y la manera en que se estaban llevando los talleres no se podía extraer un mayor aprendizaje. Por ejemplo, en los programas anteriores de los talleres de lectura se estudiaban las obras literarias sin ninguna sistematización, ni procesos de análisis y sin

---

siones obtenidas en las Semanas Académicas publicadas en ediciones especiales de la *Gaceta del CCH*, en los primeros años de los noventas, provocaron interés en los profesores por los programas.

sistematización, ni procesos de análisis y sin continuidad entre un semestre y otro. Se analizaba todo lo relacionado con el autor, el contexto histórico-cultural y algunos elementos como personajes, temas, argumentos, ambiente, etc. Sin especificar qué, cómo, cuánto y para qué de cada lectura en relación con los objetivos y la teoría.

Por eso, a partir de este momento histórico de nuestro Colegio se presenta la necesidad de replantearse los objetivos, los contenidos, las estrategias y la gradación de éstos; sobre todo que las respuestas a aquellas preguntas deberían estar interrelacionadas para desarrollar habilidades de lectura y escritura con el fin de lograr una mejor competencia comunicativa, y lo más importante era que se explicitara el proceso en los programas.

Con estos antecedentes los profesores asociados y titulares (profesores con plaza de tiempo completo) empezaron a producir material de apoyo con la intención de resolver los problemas de enseñanza antes mencionados. Algunos productos fueron individuales, otros colectivos como fue el caso del Seminario de Paquetes Didácticos formado con profesores de los cinco planteles, el cual propuso en sus materiales de apoyo didáctico el enfoque discursivo — basado en la teoría de la enunciación de Benveniste— con el propósito de desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas en sus dos binomios: leer-escribir y hablar-escuchar con el fundamento de unas nociones básicas. Trabajar con las habilidades lingüísticas a partir de la práctica de estrategias de enseñanza-aprendizaje que posibiliten al alumno la adquisición de conocimientos indispensables al uso de la lengua — era ya una experiencia en la enseñanza de la lengua extranjera— le daría a la materia del Taller de Lectura un carácter formativo al proporcionarle al estudiante herramientas lingüísticas y un método para que aprenda a aprender y aprenda a hacer, comprendiendo y elaborando escritos atendiendo a su propósito comunicativo y por consecuencia aprenda a ser descubriendo su entorno y a sí mismo.

Ante la reforma del Plan de Estudios y los programas de las materias del Bachillerato Universitario, los contenidos y estrategias de tra-

bajo de los programas vigentes sufrieron modificaciones, especialmente en lo que corresponde al enfoque teórico-metodológico; pero, sobre todo, respetando fundamentalmente los propósitos y el paradigma de la enseñanza (basado en los postulados de UNESCO: aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a ser) que guiaron la creación del CCH.

La recién creada materia del TLRIID tiene su origen en las asignaturas: de los Talleres de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, (cuatro semestres Lectura con dos horas a la semana; dos semestres de Redacción y dos de Iniciación a la Investigación Documental con tres horas a la semana cada una). Estas tres materias del primer Plan de Estudios del CCH fueron separadas desde su origen a pesar de haber tenido un objetivo común: *el dominio de la lengua materna*. El plan original 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, informarse en los talleres de investigación documental, así como en despertar la curiosidad por la lectura, y en aprender a leer.<sup>80</sup> Con la separación de estas tres materias se dificultaba la integración de los contenidos teóricos y temáticos de lectura, redacción e investigación documental, así como el desarrollo de las habilidades comunicativas; además de que ambos aspectos no se veían como procesos sistematizados de aprendizaje, como se ha venido descubriendo en las investigaciones didácticas sobre la enseñanza de lengua y la literatura en estas dos últimas décadas: que la lectura y escritura deben presentarse como manifestación de un mismo proceso, pues se encuentran estrechamente relacionadas.<sup>81</sup>

En el nuevo programa las tres materias se unifican, con base en un nuevo enfoque teórico-metodológico: el comunicativo,<sup>82</sup> con este

<sup>80</sup> *Gaceta UNAM* 1º de febrero de 1992, p. 7.

<sup>81</sup> "La enseñanza de la lectura [no] debe mantenerse aislada de las demás artes del lenguaje. El comentario y el resumen, tanto oralmente como por escrito, de un cuento leído ... son actividades relacionadas de manera natural. Pero además puede relacionarse la lectura con la enseñanza ... [de] la gramática ... " p. 104 (La Habana, 1970).

<sup>82</sup> [Enfoque comunicativo] "el desarrollo de la competencia comunicativa... entendida como conocimiento del sistema lingüístico y de los códigos no verbales y de sus condiciones de uso en función de los contextos y situaciones de comunicación y del diverso grado de planificación y formalización de esos usos concretos". (Carlos Lomas, 1993. pp. 59-60).

enfoque surge la nueva materia: *Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental* en cuatro semestres con seis horas a la semana. La ventaja de esta nueva materia es que, en principio, se concibe a la lectura y redacción como objetos de un mismo proceso: *se lee para escribir y al escribir se lee; ambas se realizan con una intención comunicativa*.<sup>83</sup> En esta nueva concepción de la enseñanza de la lectura y la redacción se entiende que leer y escribir son actividades productoras de sentido; este nuevo enfoque implica la necesidad de cambiar las estrategias de adquisición y manejo de la lengua para que lector y escritor logren la habilidad lectora en la comprensión de sentidos de la lectura y la habilidad en la producción de sentidos al escribir.

Como dije, para el logro del desarrollo de las habilidades de lectura y escritura se requiere que se ejecuten cierto tipo de estrategias y actividades donde el alumno sea el que las lleve a cabo;<sup>84</sup> lo cual significa que los postulados que inicialmente se plantearon en la creación del CCH: *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*,<sup>85</sup> adquieren mayor relevancia con el enfoque comunicativo. Es decir, si en los primeros años de la creación del Colegio no se cumplieron en su plenitud dichos postulados tal como se deseaba, ahora viéndolos con el mejor juez que es la distancia y la experiencia nos damos cuenta que dichos postulados han sido parte de un proceso de evolución en la enseñanza de la lengua y la literatura. En aquel momento se vio la importancia de la participación activa del alumno en el aula con base en la libertad y el compromiso en su propio proceso de aprendizaje; aunque entonces se refería esta idea a que el estudiante entrara en contacto directo con las fuentes bibliográficas, y no a poner en juego su competencia lingüístico-literaria en un contexto cotidiano ahora. Con la creación de esta

---

<sup>83</sup> Programa Nacional de Formación de Profesores CCH-SEP, 1984.

<sup>84</sup> "la enseñanza de las lenguas y la literatura en la educación obligatoria [en España corresponde desde la primaria hasta el bachillerato] debe contribuir a la adquisición y al dominio de las destrezas comunicativas más habituales en la vida de las personas (hablar, escuchar, leer, entender y escribir). [...] el aula de lengua y literatura debe ser un escenario de creación y recepción de textos de diversa índole e intención en el que se atienda tanto a mejorar, en la medida en que nos sea posible, sus capacidades expresivas y comprensivas como a favorecer su reflexión en torno a los rasgos formales, semánticos y pragmáticos implicados en los usos verbales y no verbales de las personas". Lomas, Carlos, 1997, pp. 30-31.

<sup>85</sup> *Ibíd.* Gaceta.

nueva materia los postulados que dieron origen al Colegio y los objetivos del Área de Talleres se consolidan.

La necesidad de replantear un eje estructurante que permitiera no sólo la enseñanza sino el empleo eficaz del uso de la lengua materna como medio para la formación de una cultura básica en el alumno; la creación de una nueva materia era ineludible en este esfuerzo por lograr un cambio integral en el Plan de Estudios.

Por tal razón, la materia del TLRIID viene a ocupar un importante lugar dentro de las estrategias del actual Plan de Estudios. El propósito de éste es ayudar a que el educando aprenda a aprender al proporcionarle herramientas para desarrollar habilidades lingüísticas comunicativas, sin duda, fundamentales éstas en la formación de sujetos activos, creativos, responsables y críticos de su propia preparación académica acorde a la realidad social presente.

El TLRIID es una materia con carácter de obligatoria ubicada en los cuatro primeros semestres, cuenta con seis horas semanales distribuidas en sesiones de dos horas para tener el tiempo suficiente de trabajarse en forma de taller. Su finalidad es enriquecer e impulsar el trabajo individual y grupal que arribe a la síntesis e integración del conocimiento de la lengua, su uso, función y propósito, mediante la práctica de estrategias tendientes a desarrollar las habilidades lingüísticas en los binomios de: leer-escribir, hablar-escuchar e investigar.

Con esta materia, el dominio de la lengua en el alumno debe reflejarse en la elaboración de productos parciales y finales que demuestren los conocimientos adquiridos; cumpliéndose así los objetivos del taller: *desarrollar la competencia comunicativa en los alumnos del bachillerato.*<sup>86</sup> Asimismo, se cumplirá otro de los quehaceres educativos ya tradicionales en el Colegio: *aprender a hacer*, el cual es un medio útil y eficaz no sólo en esta materia sino en las de las otras de la currícula, fomentando

---

<sup>86</sup> Programas de Estudio para las asignaturas. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I y II. CCH. 1996.

así la interdisciplinariedad<sup>87</sup> en nuestro bachillerato.

En primer término, en la famosa *Gaceta Amarilla*, donde se da a conocer la creación del CCH, tenemos la propuesta que en los Talleres de Lectura y Redacción se trabajen diversos tipos de textos y no sólo literarios; sólo hasta la reestructuración de los planes y programas de estudio se vino a hacer realidad; el segundo punto es que la metodología debía trabajarse en forma de taller, situación que en años anteriores no se tenía claridad de lo que esto significaba en la práctica, ni ha existido alguna fuente informativa que explique cómo funcionan los talleres en una materia de tal naturaleza. Después de muchos replanteamientos parece que el trabajo de la lectura y escritura empieza a ser una realidad. En consecuencia, los postulados del Colegio: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser se hacen más fuertes y más reales.

## **2. Programa: Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I**

El primer semestre del TLRIID I inicia con una unidad de encuadre conceptual cuya función es introducir al alumno en el conocimiento de la lengua partiendo de la familiaridad con el texto, el significado de la intención y los componentes de la situación comunicativa de las diferentes estructuras textuales, es decir, las propiedades del texto de acuerdo a su función lingüística y el efecto global de sentido. La importancia de este semestre radica en dar las nociones y conceptos básicos que enmarcarán el estudio de los cuatro semestres.

Objetivos:

- Identificar y aplicar los elementos de la situación comunicativa en textos concretos, así como las funciones de la lengua.
- Identificar y aplicar la estructura textual en los diversos tipos textuales.

---

<sup>87</sup> La interdisciplinariedad en el programa del TLRIID I-IV se lleva a cabo con el estudio de los diferentes tipos de textos: texto expresivo, periodístico, publicitario, histórico, científico y literario.

- Distinguir y aplicar las propiedades del texto en las diferentes tipologías textuales
- Explicar en forma oral y escrita el efecto global de sentido en textos con diferentes funciones de comunicación
- Demostrar el manejo de las nociones básicas para el empleo de estrategias en la expresión oral, la lectura, la escritura e investigación documental.

Los objetivos aquí presentados fueron entresacados de las ocho unidades del primer semestre. Traté de ordenarlos según el orden en que iban apareciendo; obviamente no son todos, pero sí puedo garantizar que son los más representativos; a partir de cada uno de ellos se derivan otros que van explicando el proceso de aprendizaje; por otra parte, estos objetivos se repiten en todas las unidades de este semestre, sólo que aplicados a cada temática. Por ejemplo, si se estudia la segunda unidad que corresponde al texto científico, se le pedirá al alumno que reconozca los elementos de la situación comunicativa en el texto científico, así como la función de la lengua que, en este caso, es referencial; también deberá explicar el propósito del texto y deberá redactar un resumen, en este caso; porque si se tratara del texto literario se le pedirá un comentario, así ocurrirá en cada una de las unidades. Pues el objetivo principal en el primer semestre es distinguir las diferentes tipologías textuales

### Contenidos

Primera unidad: Encuadre conceptual. La situación comunicativa. El texto

1. El texto científico y el texto de divulgación científica. Función referencial
3. El texto histórico. Función referencial
4. Nota informativa, Función referencial
5. El texto publicitario. Función referencial
6. El relato literario. Función poética. El comentario libre

7. Trabajo académico I. Desarrollo de un tema
8. Exposición oral de temas

En este semestre se inicia, en concordancia con la situación comunicativa de cada texto, el trabajo de análisis intratextual de los textos leídos con el fin de que el alumno elabore sus propios resúmenes, comentarios e interpretaciones a partir de la comprensión de la lectura.

En esta nueva materia no se trata de tomar los contenidos de los Talleres de Lectura y Redacción y fundirlos, sino de integrar la lectura, redacción e investigación documental en procesos de comprensión y producción de sentidos y en ésta el acopio, la organización de la información y el manejo de las propias ideas. Se busca que los contenidos, los procesos y la práctica estén íntimamente vinculados para lograr un mayor desarrollo en el uso de la lengua. Es decir, conseguir la habilidad de una competencia comunicativa.

La fusión de estos talleres rompió con los esquemas de enseñanza historicista de la literatura y con el concepto gramatical de la lengua que coincidió con la proposición hecha en los orígenes del CCH de: enseñar a leer y escribir a través del manejo de diversas tipologías textuales donde se evidenciara la interdisciplinariedad; aunque en aquella época se referían a ésta en relación con el conocimiento entre las áreas del Plan de estudios.

Por ejemplo, se decía que la interdisciplinariedad se daba cuando el Área de Historia se conjuntaba con el Área de Talleres, en la primera se trabajaba con el tema de la Revolución Mexicana y se le pedía al alumno que leyera *El águila y la serpiente* de Martín Luis Guzmán, ellos estudiarían lo correspondiente a la historia; en la segunda se estudiaría esta obra desde el punto de vista literario. En la actualidad se considera que la enseñanza de la lengua podría ser más productiva si se le asocia — interdisciplinariedad de la lengua— a las otras materias del currículum escolar; no en cuanto al contenido de la materias sino en cuanto al uso de la lengua. La ciencia, la tecnología y las humanidades utilizan la



misma lengua, es decir, la misma estructura gramatical pero con diferentes sentidos y propósitos. Por eso, desde esta perspectiva, en el enfoque comunicativo se considera a los textos en su especificidad, organización y propósito.

Por las razones mencionadas los contenidos del TLRIID no se ordenan de acuerdo a una base histórica sino a la complejidad de estructuras textuales y prácticas de aprendizaje.

Como el TLRIID es una materia de reciente creación nos corresponde a los profesores la tarea de detectar los planteamientos inadecuados a la hora de la aplicación de los temas y estrategias sugeridas en el salón de clases; pues no hay duda de que existen incongruencias y limitaciones en la estructura de los programas y qué mejor que detectarlos, exponerlos y socializarlos a fin de encontrar soluciones. Además de estar atentos a las nuevas aportaciones de los investigadores, pues el proceso de lectura y escritura es muy complejo y hay que atender muchos aspectos que se relacionan entre sí y que todavía no se han considerado.

A pesar de las ausencias y de las deficiencias que se pudieran encontrar en los programas ha sido un gran paso trabajar con la lectura y la escritura vistas como parte de un mismo proceso .

Para concluir este capítulo considero que ha sido una experiencia interesante trabajar en y con el Colegio, pues éste casi ha ido a la par de la vanguardia en los cambios de la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura. La educación literaria no se limita a poner en contacto a los alumnos con los libros mediante actividades de animación a la lectura con la esperanza de que quizás de esta manera asistamos a la adquisición espontánea de su competencia literaria sino que se traslada al lector escolar a la reflexión y a conversar con el texto siguiendo las pistas que el propio autor inscribe en el texto.

ESTA TESIS NO SALE  
DE LA BIBLIOTECA

# Capítulo 4 ~ Propuesta educativa

## 1. Problemática del proceso de escritura en el TLRIID I y II<sup>88</sup>

**M**i experiencia didáctica puesta en práctica en la aplicación del TLRIID I y II, la evaluación de este programa en los cursos: Taller de Docencia, así como los análisis vertidos por los profesores a través de las comisiones de seguimiento de los programas del TLRIID, me han revelado que el principal problema en este programa radica en un desequilibrio entre el desarrollo de habilidades: leer, escribir, hablar y escuchar y sus implicaciones en la investigación documental. Es notable el énfasis que prevalece en la lectura sobre la escritura y las habilidades de hablar y escuchar están menos consideradas. Respecto al binomio de lectura y escritura — es lo que me interesa en este momento plantear— la primera tiene procesos más acabados que la segunda.

Este problema se observa claramente en los materiales que los distintos grupos de trabajo han elaborado con base en el programa de la ENCH. Al realizar los ejercicios de ellos en el aula en ellos es notorio que los procesos para llegar a la comprensión del texto están más definidos, lo que no ocurre con lo relacionado a la escritura. Este problema no es de los materiales, sino del mismo programa que no plantea ni la sistematización ni gradación en los diferentes tipos de escritos que se proponen, ni la metodología para acceder a ella. Es decir, faltan especificaciones sobre el proceso de la escritura. Hasta este momento en los materiales, en el programa y en la bibliografía existente hay más estudios y preparación de estrategias para realizar lecturas de comprensión con alto rendimiento y suficientemente probados, que delineamientos de escritura. Parece ser que sólo el español Daniel Cassany

---

<sup>88</sup> Los programas se anexan al final del documento.

(1994) y la italiana María Teresa Serafini (1991) han trabajado este asunto de la escritura.

Los docentes del ENCH, al aplicar el TLRIID I y II, hemos detectado mayores problemas de escritura en los alumnos de los que presuponíamos. En la práctica diaria del taller se denotan carencias graves; como, por ejemplo, el desarrollo incompleto de las ideas, el desorden en la sintaxis, la segmentación de ideas. Es muy claro que el desarrollo de la habilidad de la capacidad comunicativa en la escritura necesita trabajarse de una manera más sistematizada en los programas.

El recuento anterior nos permite ver con claridad que es impostergable la creación de un corpus de estrategias y actividades mínimos indispensable que sirva de estructura en el funcionamiento eficaz y consciente al desarrollo de las habilidades de la competencia comunicativa en el TLRIID. Para ello es necesario, primero, entender la función y el uso de la lengua en el proceso de la comunicación.

## 2. La función de la lengua

La naturaleza humana se conoce a través del diálogo producto del pensamiento dialéctico: cuando el hombre toma conciencia de sí mismo y de lo que le rodea, lo hace a través del diálogo, después de preguntarse una y otra vez sobre su existencia.

En este diálogo la lengua se pone en *función* para exponer/explicar lo externo o interno de la realidad individual y social; pues el acontecimiento u objeto referido cobran vida por la experiencia de quien habla o escribe y en forma recíproca para el que escucha o lee. La realidad se recrea en el enunciador y el enunciatario por medio de la palabra; entonces la realidad tiene sentido y es aquí donde se manifiesta el poder de la lengua porque nos hace ver lo que parece no estar pero con la lengua renace.<sup>89</sup> Lo que la lengua expresa se queda entre nosotros, en imagen y concepto.

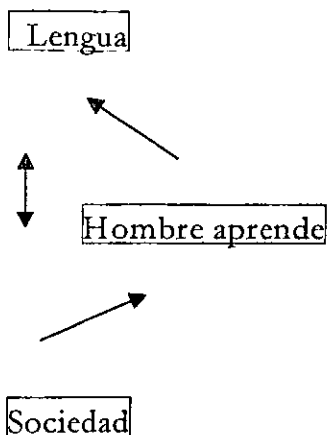
La lengua tiene la *función* de establecer una relación de encuentro

---

<sup>89</sup> "...y el Verbo se hizo carne y habitó entre nosotros."

entre *yo—tú*; de esta manera individuo y sociedad se hacen complementarios y se realiza la transformación de ambos. La transformación del hombre y de la sociedad sólo es posible por la lengua, pues ella es el vehículo para la toma de conciencia de sí mismo. Con la lengua, el mundo concreto y abstracto renace a la vida al ser éste nombrado, crear símbolos que permite elaborar conceptos. La conciencia surge con el aprendizaje de la lengua; con la lengua se aprende lo que está adentro y fuera del hombre.

Hombre y sociedad se conciben por la lengua, por lo tanto la lengua es un acto social que tiene que ser aprendida y enseñada por otros. Cuando el hombre usa la lengua lo hace con una *función* social para satisfacer una necesidad:



No olvidemos que, según las propuestas de Benveniste, las correlaciones precisas y constantes entre lengua y sociedad han nacido de la misma necesidad:

El lenguaje es para el hombre un medio, de hecho el solo medio de llegar a otro hombre, de trasmitirle y recibir de él un mensaje. Por consiguiente el hombre pone y supone al otro. Inmediatamente la sociedad es dada con el lenguaje

(Benveniste, 1993. p. 95.)

Si se quiere tener alumnos conscientes y críticos de sí mismos y de su sociedad se les debe enseñar primero la *función* comunicativa de la lengua. El conocimiento de las reglas gramaticales, aunque no es menos importante, no debe ser el principio de la enseñanza en el uso de la lengua, como ya lo han hecho saber las recientes investigaciones sobre la enseñanza de ésta y a la par con nuestra experiencia docente, la cual nos ha enseñado que quien sabe gramática no necesariamente sabe redactar o comunicarse. Los ejemplos sobran, sólo por mencionar dos cercanos a nuestras vidas, por su repercusión mundial lo tenemos con la premio Nóbel de la Paz: la guatemalteca Rigoberta Menchú, quien no tiene estudios académicos, pero tiene una capacidad de comunicación excelente, que ya muchos universitarios quisiéramos y la niña chiapaneca ganadora del concurso de poesía nacional en 1997 que la llevó a un concurso internacional en Bruselas. También podemos remontarnos al siglo XVII con Molière, en *El burgués gentilhomme*<sup>90</sup> tiene un asunto de mucha actualidad sobre la lengua. A continuación lo transcribo:

#### Escena IV

PROFESOR DE FILOSOFÍA: ¿No poseéis algunos principios o nociones de las ciencias?

JOURDAIN: Sí: sé leer y escribir.

PROFESOR DE FILOSOFÍA: ¿Por dónde queréis que empecemos? ¿Os enseñó lógica... moral... física?

(...)

JOURDAIN: Aprendamos otra cosa.

PROFESOR DE FILOSOFÍA: ¿Pues qué queréis que os enseñe?

JOURDAIN: Enseñadme ortografía.

PROFESOR DE FILOSOFÍA: Primero os diré que las letras se dividen en vocales, llamadas así porque expresan la voz... Las vocales son cinco: A, E, I, O, U.

JOURDAIN: Eso lo entiendo bien.

---

<sup>90</sup> Molière. Porrúa, "Sepan cuantos...". México, 1978, pp. 42-83.

PROFESOR DE FILOSOFÍA: La A se forma abriendo la boca: A

(...)

JOURDAIN: A, E, A, E, sí. ¡Qué hermoso es esto!

(...)

PROFESOR DE FILOSOFÍA: Ya os explicaré a fondo todas estas curiosidades.

JOURDAIN: Sí: os lo suplico. Ello aparte, debo haceros una confidencia. Estoy enamorado de una persona de alta condición y os agradecería que me ayudaseis a escribir algunas cosillas...

(...)

JOURDAIN: Pues a fe mía que hace más de cuarenta años que me expreso en prosa sin saberlo, y os estoy agradecidísimo por habérmelo enseñado. En fin, yo quisiera escribir una nota que dijere: “Bella marquesa...”

Es obvio que ni la gramática ni la ortografía por sí solas nos enseñan a comunicarnos, ellas nos ayudan a estructurar el pensamiento además de que forman parte del bagaje cultural que debe tener una persona. El burgués entendía esto muy bien, aunque de una forma intuitiva; sabía lo que quería aprender y sabía lo que traía dentro de sí para comunicar; él tenía las palabras adecuadas para ello y el conocimiento de la ortografía no le ayudaba a construir su pensamiento amoroso. ¿Qué es lo que hemos estado enseñando a nuestros alumnos? ¡Sólo reglas y teoría!

A través del análisis de los programas tanto de la carrera de Letras como los del CCH que hemos venido analizando, hemos descubierto una ausencia de estrategias para el desarrollo de la habilidad en la competencia textual de la escritura que, si bien, en el programa vigente de 1997 ya se ha intentado trabajarla, aún no se consiguen buenos resultados. Es necesario redoblar los esfuerzos en la investigación pragmática del aula para encontrar sin demora las estrategias adecuadas para el desarrollo de la habilidad textual de la escritura. Y el alumno pue-

de progresar en ella con la práctica constante, la reflexión del ejercicio mismo con el apoyo de algunas bases teóricas y las observaciones del profesor y los compañeros. Como dice Cassany (1994) *nuestros alumnos deben llegar a ser buenos usuarios de la lengua y no estudiosos teóricos.*

### 3. Fundamentos teóricos

El problema de la enseñanza de la lengua materna en los niveles medio y superior no es particular del CCH, sino que corresponde a una inquietud universal, como lo fue en su época la crisis de la enseñanza de la literatura en los años sesentas y setentas que ya he mencionado.

Esta crisis surgió en los años setenta con la lingüística del texto o gramática del discurso que toma como unidad de análisis lingüístico y comunicativo el *texto*, el mensaje completo de proceso comunicativo. Estas investigaciones nos revelan que reducir la enseñanza de la lengua al conocimiento de algunas reglas gramaticales resulta poco práctico para el desarrollo de la habilidad comunicativa y que es más necesario incorporar conocimientos sobre la globalidad del texto dentro de un contexto. De mucho apoyo fueron también los avances en la Pedagogía, metodología didáctica y la psicolingüística con las aportaciones sobre el constructivismo

Quienes realmente han avanzado en la enseñanza de la lengua y se han apropiado con más rapidez de estas investigaciones, en especial sobre el enfoque comunicativo han sido los que trabajan con la enseñanza de las lenguas extranjeras, sobre todo los anglosajones y muy cerca de ellos los franceses. Ambos nos llevan un poco más de una década de ventaja, por lo menos, en el manejo de la competencia comunicativa y quizá estén ya en nuevos caminos.

Para la enseñanza de la lengua en los aspectos de la lectura y la escritura a nivel bachillerato me han sido muy útiles las investigaciones a la lingüística del texto sobre la enunciación del francés Émile Benveniste, así como la teoría del discurso del holandés Teun A van Dijk y las aportaciones de los españoles Enrique Bernárdez, Carlos Lomas y

Daniel Cassany y de la italiana María Teresa Seraffini, dentro de los más conocidos en México. Dentro de los mexicanos aún es muy reducido el número de investigadores interesados en estos aspectos del trabajo lingüístico, podríamos mencionar los trabajos, aunque poco conocidos, entre otros a Helena Beristáin, Raúl Ávila, Juan López Chávez, María Eugenia Herrera y Margarita Palacios.

El conocimiento de estos investigadores extranjeros me han aportado propuestas sobre el proceso de la escritura con un enfoque operativo, con ejemplos muy concretos para resolver los problemas de redacción en textos sencillos y breves propios para un nivel medio superior y superior, como han sido la italiana María Teresa Seraffini y el español Daniel Cassany. En ellos me he apoyado para resolver algunos problemas en el salón de clase y para la construcción de mi propuesta. En los siguientes párrafos definiré lo que entiendo por discurso y texto que es a lo que deberán llevar las estrategias de escritura realizadas por los alumnos.

El discurso es toda práctica enunciativa considerada en función de sus condiciones sociales de producción. El sentido es la orientación que los lectores dan a la enunciación a la lengua en uso en razón de lo expresado y lo interpretado; esta orientación se refiere a la valoración que el sujeto les da a su entorno, a sus vivencias y conocimientos personales y que es capaz de reconocer en el texto y de hacerlas patentes en su propia escritura. Considero que un objetivo importante de nuestros talleres es el conocimiento, la distinción y la práctica de la enunciación. Dicho objetivo nos debe permitir ampliar las estrategias de redacción. El acto de enunciación en el texto escrito como en los textos orales pone en juego, además de la lengua, el entorno físico y social del enunciador y es lo que llamamos: contexto.

La teoría sobre el discurso atiende a preguntas aparentemente sencillas como ¿quién habla?, ¿de qué se habla?, y ¿a quién se habla?, ya expuesto por Benveniste.<sup>91</sup> Este mismo teórico distingue entre el lenguaje y el discurso: el lenguaje como sistema de signos y el discurso la

---

<sup>91</sup> Émile Benveniste, 1980.



lengua puesta en acción.

El texto, la concreción del discurso, es otro elemento que posee posibilidades de aprendizaje; gracias a su organización se pueden desarrollar las habilidades de lectura y redacción. Si tomamos el texto como una secuencia de oraciones que revelan una macroestructura.<sup>92</sup> Esta representación abstracta del tema o asunto del discurso nos lleva a la estructura global de significado de un texto, lo que facilita al escritor a asegurar una coherencia global y lineal indispensables para la escritura.

Desde el punto de vista del discurso, escribir un texto supone decidir la intención en relación con el objeto del cual se va a hablar y así construir las marcas necesarias para que sean perceptibles por el enunciatario elegido construido éste por el enunciador. Así, pues, la escritura es una actividad que se ajusta a un proceso serio de toma de decisiones: qué decir, cómo decirlo, a quién decirlo, en el tiempo y en el espacio adecuados.

Los discursos cuentan con estructuras propias y el conocimiento de éstas facilita la escritura y la comprensión de la lectura. Estas estructuras se dan por medio de las macro estructuras discursivas que pueden concebirse como la base de memoria que permite la construcción de nuevas formas de interacción con discursos previos, del mismo modo o de otros sistemas.

La ventaja que nos ofrece la Teoría del Discurso es que nos permite a los profesores y alumnos planear, graduar y corregir las estrategias de la manera más explícita en los trabajos en el taller con el fin de lograr mejores resultados de aprendizaje.

#### 4.1. Propuesta

La presente propuesta tiene como propósito mejorar la escritura de los alumnos del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, pues los docentes hemos advertido que los programas del TLRIID I y II no

---

<sup>92</sup> Teun A van Dijk, 1980, p. 43.

consiguen desarrollar, como es deseado, esta importante habilidad en la competencia comunicativa.

Esta propuesta tiene una base teórica común con el desarrollo de las otras tres habilidades lingüísticas: el enfoque comunicativo. Pero la escritura es un proceso complejo porque es una actividad propositiva, de producción en el que hay que atender muchos aspectos que se relacionan entre sí: desde la coherencia, la cohesión, hasta la puntuación y ortografía.

A partir de este punto me referiré sólo a la competencia textual de la escritura que deberá entenderse también en relación con la lectura. Como ya mencioné en líneas anteriores, las estrategias para la comprensión de la lectura están más desarrolladas que las dedicadas al proceso de escritura; aunque en muchos casos éstas son aplicables a ambas habilidades. En este momento estoy en busca de un equilibrio entre ambas y trabajarlas en forma circular, como debe ser. Pues dada la complejidad de la escritura se requieren estudios y análisis desde diferentes perspectivas para crear las posibles estrategias y facilitar el aprendizaje.

Desde la perspectiva de la escritura como proceso de producción en el programa del TLRIID I y II, considero que es necesario conocer los problemas a los que se enfrentan los estudiantes cuando escriben, atenderlos para proponer soluciones de sistematización y gradación, y así lograr un mejor desarrollo en la habilidad de escribir. Mi propuesta parte de tres líneas generales:

Primero, reestructurar el orden de las unidades del programa, porque en la organización actual predominan más las referentes a la lectura de diversos discursos para el desarrollo de la habilidad de la comprensión de lectura.

Segundo, tener muy claras las exigencias académicas de nuestros alumnos en su vida escolar. Normalmente los profesores de las diferentes materias le piden al alumno el resumen de una lectura, el reporte de un experimento, la reseña de un evento, la crónica de un evento, pe-

ro no debemos olvidar los textos muy personales como la carta a la novia, o las necesidades sociales: la solicitud a un empleo, la carta sobre una queja, etcétera.

A los jóvenes les interesa, expresado por ellos mismos: “aprender a expresarse con claridad, crear, inventar, relacionar y explicar(se) los sucesos de la vida cotidiana, comprender su entorno, dar una opinión fundamental, debatir”.

Estas afirmaciones encuentran correspondencia con lo anotado por Bajtín:

Quando mejor dominamos los géneros discursivos, tanto más libremente los aprovechamos, tanto mayor es la plenitud y claridad de nuestra personalidad que se refleja en este uso..., tanto más práctica y ágilmente reproducimos la irrepetible situación de la comunicación verbal ...<sup>93</sup>

En la medida en que exista un conocimiento de los problemas de la adolescencia, de las necesidades académicas y sociales y se procure el disfrute de esta actividad, probablemente se allanen las dificultades que hemos venido observando.

Tercero, las estrategias de escritura se deben planear paralelamente a la identificación de los diferentes tipos de textos con la adecuación y la coherencia global del texto, antes que manejar las demás propiedades del mismo. Es decir, el alumno, al ir descubriendo la organización textual de las diferentes tipologías de textos, también deberá ir elaborando textos breves y complejos. Por supuesto que las estrategias de escritura se considerarán en correspondencia con las habilidades de la competencia comunicativa.

#### **4. 1. Objetivos generales para el desarrollo de la competencia textual de la escritura**

En el bachillerato, el alumno necesita producir más textos escritos para afirmar y dar cuenta de todos aquellos conocimientos básicos que le

---

<sup>93</sup> Mijail Bajtín, 198?, p. 270.

han sido transmitidos en diferentes formas textuales. A través de ellos desarrollar sus facultades físicas y mentales, afinar su inteligencia, despertar su sensibilidad y propiciar su socialización por medio de la convivencia y la tolerancia. La apropiación consciente del uso de la lengua en los textos escritos debe conducir al estudiante al manejo y dominio de sus pensamientos, formulación de conceptos y a la resolución de problemas.

Estoy consciente de las dificultades planteadas por la progresión en el desarrollo de la competencia discursiva de los alumnos debido a que no sólo hay marcadas diferencias individuales en el desarrollo de la competencia comunicativa, sino entre los grupos y las generaciones de alumnos. Esto obliga a relativizar la validez de los objetivos y estrategias que se planteen y a insistir en la necesidad de aplicar exámenes.

La complejidad que el desarrollo de la competencia comunicativa supone, obliga a sólo incluir en cada uno de los semestres los objetivos cuyo aprendizaje se inicia ahí o aquellos en los que se pondrá mayor énfasis.

A lo largo de los dos semestres, y en forma simultánea, el alumno deberá al mismo tiempo tomar conciencia de su aprendizaje mediante la conceptualización de éste y la aplicación de esos principios en una producción convergente:

- La *conceptualización* es entendida como la capacidad de reconocer la pertenencia de un elemento a una clase, es decir, reconocer las características comunes a ésta o la ausencia de ellas: *generalización, abstracción y discriminación*. También se refiere a la capacidad para reconocer la aplicación o la no aplicación de una regla o principio y la adecuación de un sintagma a una estructura morfosintáctica dada o la adecuación de un discurso a un esquema discursivo dado. Ejemplo de esta actividad sería la clasificación de un texto a un determinado tipo de discurso una vez que se conocen sus principales características o, bien, la discriminación de sintagmas que no entran en un determinado campo semántico.

- La *aplicación de principios* en un producto convergente se entiende como una actividad de producción posterior a un aprendizaje específico o el reconocimiento de un tipo de situación que permita realizarla. La *producción* convergente supone la actualización de aprendizajes previos, especialmente de actividades, de conceptualización. Como ejemplos, podríamos citar la sustitución de un esquema de entonación para producir un sentido diferente o la reconstrucción de diálogos completos a partir de réplicas dadas.

#### 4. 2. Objetivos específicos. El alumno:

- Adquirirá conciencia acerca de que los seres humanos nos apropiamos de la lengua con el propósito de comunicarnos.
- Comprenderá que la lengua se manifiesta en textos que cumplen diversas funciones en la sociedad y están organizados en discursos relacionados con las distintas prácticas sociales.
- Elaborará diversos tipos de discursos en relación con su función social, intención, organización textual y efecto que busque producir.
- Aplicará la teoría de la situación comunicativa para mejorar su producción escrita.
- Comprenderá que la producción de sentido es un proceso social y siempre se da en un contexto cultural e histórico.
- Manejará los recursos necesarios para constituirse como enunciador de su propio discurso, acercándose cada vez más a sus propósitos.
- Desarrollará diferentes estrategias de escritura de acuerdo a su propósito como escritor.
- Valorará la importancia de la interacción comunicativa en el taller para el desarrollo de sus capacidades discursivas.

#### 5. La planeación del escrito

Escribir una redacción breve con sentido muy claro de comunicación es un trabajo de mucho cuidado procurando que las estrategias y pasos sean muy precisos. La siguiente propuesta que ofrezco es una síntesis

interpretativa de un trabajo más amplio y detallado de María Teresa Serafini (1998).

- Primero ⇒ Planificar el escrito
  - Distribución del tiempo
  - Comprensión de las características del texto
- Segundo ⇒ Producción de las ideas
  - Reorganización de las ideas
  - Agrupamiento de las ideas
  - Esquemas
- Tercero ⇒ Organización del texto en párrafos<sup>94</sup>
  - Conexiones
  - Introducción - conclusión
- Cuarto ⇒ Revisión de la redacción
  - Corrección
  - Reescritura

Considero que para desarrollar la habilidad de escritura, estos pasos deben distribuirse en forma espiral a lo largo de los cuatro semestres de los programas del TLRIID, de forma que los procesos y conceptos se vayan repitiendo y ampliándose en un nivel de mayor complejidad para que se dé la reafirmación del aprendizaje y del desarrollo de las habilidades. Y en el manejo de las diferentes estructuras textuales y en el respeto de los pasos, ya señalados, del proceso de una redacción, porque éstos ahorran tiempo en la organización del escrito y evitan divagaciones en las que es muy fácil caer. Trataré de explicarme.

1. Todos los pasos pueden tratarse desde el primer escrito, en el primer semestre la diferencia entre éste y la última redacción del cuarto semestre radicarán en la complejidad del tipo de texto, en el acopio de la información y en la longitud del escrito. Por ejemplo, y

---

<sup>94</sup> Daniel Cassany, 1993, presenta un trabajo más detallado para crear un texto con cohesión.

aunque parezca una perogrullada, una carta no es lo mismo que un ensayo y en ambos pueden observarse casi todos los pasos del proceso de un escrito.

2. Resulta de gran eficacia desarrollar la competencia textual si el estudiante redacta textos completos que le permitan tener un sentido global del mismo; es decir, con textos que reúnan toda la estructura de una determinada tipología; por ejemplo: los apuntes de una clase, una carta, un reporte, un resumen, una nota periodística, etcétera.
3. Para la selección de los tipos textuales es más didáctico proceder con el siguiente criterio:
  - De los más sencillos a los más complejos.
  - De los personales a los académicos.
  - De lo concreto a lo abstracto.

Gradualmente pasar a textos más extensos para confirmar mecanismos y descubrir problemas de construcción.

Por ejemplo, para los tres puntos anteriores, en el momento de iniciar una redacción se debería empezar con temas de interés para los adolescentes y que de entrada fueran familiares para ellos: sobre la música que ellos acostumbran a escuchar, las modas sobre la ropa, cabellos, las *discoteques*, etc. Con estos tópicos, al adolescente le será fácil expresar su opinión y es en este punto donde los escolares se dan cuenta que tienen las ideas, pero no saben cómo expresarlas u organizarlas; en este momento el profesor puede introducirlos en el proceso de la escritura, como lo expresa María Teresa Serafini<sup>95</sup> sobre cómo generar ideas centrales de un tema.

También la doctora Margarita Palacios<sup>96</sup> aporta otro procedimiento útil para generar textos, el cual consiste en la expansión, por asociación libre de ideas, de conceptos ligados a dos palabras elegidas al azar con el objeto de elaborar una redacción en que se incluyan pala-

---

<sup>95</sup> María Teresa Serafini, 1991, pp. 37-59.

<sup>96</sup> Margarita Palacios, 1994, Curso El Texto en su contexto en Facultad de Filosofía y Letras.

bras de una y otra columna relacionadas con nexos en donde evidentemente exista un mensaje. Después del acercamiento al tema se trabajaría con la estructura de superficie (*relaciones entre las oraciones de una secuencia*)<sup>97</sup> tomando en cuenta el binomio sujeto-predicado con cada uno de sus respectivos núcleos y modificaciones que, a su vez, también permitiría la expansión del texto. De esta manera, ya entrados en el aspecto de la cohesión textual, habría que explicar la función de algunas expresiones, conectivos y adverbios, los cuales sólo pueden estar presentes en oraciones subsiguientes en un discurso y no en oraciones aisladas o iniciales. Pero, también el asunto de la morfosintaxis deberá distribuirse a lo largo de los cuatro semestres.

4. Es muy importante, por su eficacia, que la mayoría de los trabajos de redacción se realicen en el aula, especialmente en los dos primeros semestres del TLRIID. Tal vez las unidades correspondientes a los trabajos académicos deben combinarse con una estancia en la biblioteca. Por tales razones éstos deben ser breves, de manera que el profesor y alumno puedan estar en constante comunicación observando los pasos generales en la elaboración de un escrito: *pensar, escribir, corregir y pasar la redacción en limpio*.

La experiencia me dice que el gran porcentaje de los estudiantes no tiene la disciplina de revisar sus trabajos, sobre todo con relación a los dos últimos puntos y difícilmente los llevan a cabo como tarea extraclase. El cuidado de estos pasos dentro del salón de clase hace consciente el aprendizaje y se sale de la clase con la seguridad de haber aprendido algo.

El propósito de la vigilancia del proceso de la escritura es que el alumno vaya asimilando la organización de la estructura textual de los diferentes modelos textuales; sólo así podrá desarrollar una competencia comunicativa a través de un escrito que será bastante aceptable para sus necesidades académicas, propias del nivel bachillerato. El alumno deberá percibir y deducir con la ayuda del profesor el desarrollo de su competencia comunicativa, y éste deberá explicitar la pertinencia de

---

<sup>97</sup> Teun A., 1980, pp. 21-25.



cada escrito.

A continuación presento la planificación de una unidad del programa, primero una descripción y al final el esquema correspondiente de la misma; esta planificación está basada en la pedagogía constructivista: con base en los aspectos declarativos y procedimentales.

## 5.1. Descripción del desarrollo de la clase en el salón de la unidad

### Primer paso

#### Estrategia de análisis de necesidades

La unidad 5 corresponde a *El relato literario. El comentario libre*. Previamente se han estudiado *El texto periodístico* y *El texto histórico* ambos están relacionados con el texto literario en su modo discursivo: la narración; por lo que los alumnos ya tienen un conocimiento previo sobre este punto, sólo tendrán que enlazarlo con el nuevo texto.

Tomando en cuenta este aspecto, antes de iniciar el tema del relato literario, solicito a los alumnos la redacción de un escrito donde den cuenta sobre los elementos de la narración: el tiempo empleado, el efecto de sentido de un texto narrativo de acuerdo al orden de la narración estudiados en temas anteriores.

### Segundo paso

#### Estrategias para preparar el terreno

### Puente

Para el siguiente paso solicito la información escrita que la expresen oralmente (el escrito deberá conservarse en el cuaderno para compararlo con la evaluación final), como lluvia de ideas, que yo anoto en el pizarrón en forma de red; de manera que esto funcione como una *recuperación visoespacial de repaso y ajuste* del conocimiento previo.

#### Contextualización y sensibilización

Después del repaso y ajuste, inicio el tema remontando al alumno a sus experiencias gratas de narraciones cotidianas vividas con los ami-

gos, con la familia, en vacaciones. Ellos deberán expresar sus emociones e ideas sentidas al oír dichos relatos; ejercicio que no sólo se queda en el recuerdo del pasado, sino que deberán volverlo a experimentar contando una anécdota personal y el grupo deberá hacer lo mismo eligiendo la mejor anécdota contada, comentando sus características, así como las del narrador y del oyente.

### Tercer paso

#### Estrategias de enseñanza

La actividad anterior tiene la función de sensibilizar e introducir al alumno en el tema, por lo que me servirá de entrada para explicar los conceptos de relato y de las secuencias básicas de un relato literario. Para ejemplificar estos conceptos utilizo como modelo un texto literario, se lee y después se les presenta un cuadro que contiene el análisis del mismo en secuencias básicas se observa éste y se explica. Posteriormente como *modelaje* los alumnos deberán leer otros relatos ordenar las secuencias básicas y/o llenar cuadros con las secuencias como para reconstruir la historia.

### Cuarto paso

#### Estrategia para refinar y consolidar

En la penúltima fase de la unidad, como *modelaje y práctica* los estudiantes deberán crear un relato, tendrán como base una fotografía y un cuadro con algunos espacios llenos que ellos deberán completar este cuadro es un paso previo y que sirve de guía para la redacción de su propio relato.

### Quinto paso

#### Estrategias de auto regulación

Se le dará a los alumnos un relato literario donde ellos demostrarán lo aprendido a lo largo de la unidad. Al final deberán escribir su experiencia de aprendizaje que compararán con el escrito de la primera clase y comentarán en forma oral las diferencias entre uno y otro escrito.

## 6. Diseño de actividades

Las actividades son un aspecto coyuntural en todo programa educativo, y en la medida que se relacionan con los objetivos y los contenidos, se logran aprendizajes significativos. La selección de aquéllas y de los contenidos presentados con una secuencia graduada y coherente garantizarán el desarrollo de habilidades y facilitarán el trabajo de profesores y alumnos. En las actividades también deberá considerarse que el alumno participe activa, sistemática y gradualmente en la producción de escritos.

Como una acción didáctica necesaria se recomendaría al profesor la ejecución previa de las actividades a realizar con los alumnos con el propósito de resolver los problemas con los que el estudiante se pudiera enfrentar. Si el profesor experimenta el ejercicio antes de solicitarlo a sus alumnos, le permitirá construir con mayor claridad las instrucciones. Así profesor y alumno sabrán lo que se espera de la tal actividad. Y aunque parezca obvio, es conveniente tener presente siempre los postulados del CCH: *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*, ya que en ellos se encierra toda una filosofía constructivista que busca formar alumnos críticos y conscientes de su realidad.<sup>98</sup>

## 6. La función del taller en el desarrollo de la competencia textual: la escritura

Es muy importante reflexionar qué es un taller de lectura y redacción, pues éste es un concepto todavía no muy claro para muchos docentes y alumnos. Para ello debemos observar el propósito, la función y la actividad que él debe tener.

Para construir el concepto de taller, quizá sea de utilidad pensar cómo se lleva a cabo la actividad de un escritor: Éste desarrolla estrategias de escritura para construir significados en su texto a escribir; cons-

---

<sup>98</sup> Sandra Castañeda, F., y Rina Martínez R., *Enseñanza estratégica: un modelo integral de instrucción y evaluación al servicio del docente universitario*. 1998.

tantemente está controlando su propia escritura con estrategias de corrección que le permiten reconsiderar la información que anota o incluso anexar otra cuando la que está utilizando no cumple con el sentido que quiere expresar; casi siempre requiere de ir y venir por el texto, de caminarlo, con el fin de darle sentido a lo que está escribiendo. Así, las estrategias que utiliza el escritor dependen del tipo de texto que quiere lograr. Estas estrategias son las que se deben trabajar en un taller de lectura y redacción.

Primero, el objetivo del taller en la materia del TLRID es que debe ser un lugar donde el acto de la enunciación; la lengua, la puesta en acción, se ponga en juego inmediatamente en la producción de sentido entre enunciador y enunciatario prefigurados y elaborando, combinando y enriqueciendo los contextos que en ellos se den a través de la comprensión y creación de textos.

Segundo, el taller deber ser un espacio donde el alumno, al mismo tiempo que reflexiona sobre su proceso de aprendizaje, por medio de estrategias adquiere experiencia y habilidad en el uso de la lengua y, por consiguiente, aprende a leer y a redactar.

Por último, para la constitución de un taller de lectura y escritura tanto el docente como el alumno no deben olvidar que en él se conjugan tres espacios: *institucional*, *transferencial* y *textual*:

El *institucional* exige la frecuencia de reuniones (las clases), el respeto a un horario en un determinado lugar (el salón de clases), el cumplimiento de un programa y una jerarquía de los asistentes (profesor-alumno). Éstos no pueden ser fácilmente cambiados porque están en conexión con otros aspectos administrativos y académicos de la institución.

En el espacio *transferencial* el profesor es un organizador, un operador de la sesión y un regulador, él da las reglas, los protocolos, no las leyes. Lo que debe importar en un taller no es la relación de los oyentes con el docente, sino la relación de los oyentes entre sí con el trabajo, alternando la participación individual y grupal, de manera que se pro-

duzca la reflexión, la crítica y la proposición.

El espacio *textual* es el momento del aprendizaje. Refiriéndonos al TLRIID, éste tiene como móvil la lectura y la escritura de un texto; un texto en proceso de llegar a ser, cuando los que leen o escriben pueden dotar de un sentido al texto.

Con esto termino mi trabajo del Informe Académico, he presentado en él como ha sido la enseñanza de la literatura de la Facultad de Filosofía y Letras la necesidad, según mi punto de vista, de modificar sus objetivos y sus programas en función de una aplicación más real al campo de acción donde se desarrollan. También describí la enseñanza de la lengua y la literatura en el Colegio de Ciencias y Humanidades y como ésta se ha modificado al tomar como base el enfoque comunicativo y al final he dado una propuesta de cómo se podría trabajar la materia si se tomara en cuenta la teoría del constructivismo en donde se le da más peso al aspecto procedimental por sobre el declarativo.

Ahora, sólo me resta decir que ha sido toda una gran experiencia y muy enriquecedora, trabajar en el CCH en los equipos de trabajo (seminarios) formados por profesores interesados y comprometidos con la enseñanza-aprendizaje. Pues, es ahí, con los profesores, donde se comparte la experiencia de las aulas, los descubrimientos de las lecturas, las discusiones de las nuevas teorías, las propuestas de estrategias y actividades, la construcción de materiales didácticos para ser llevados a las aulas, y después volverlas a revisar.

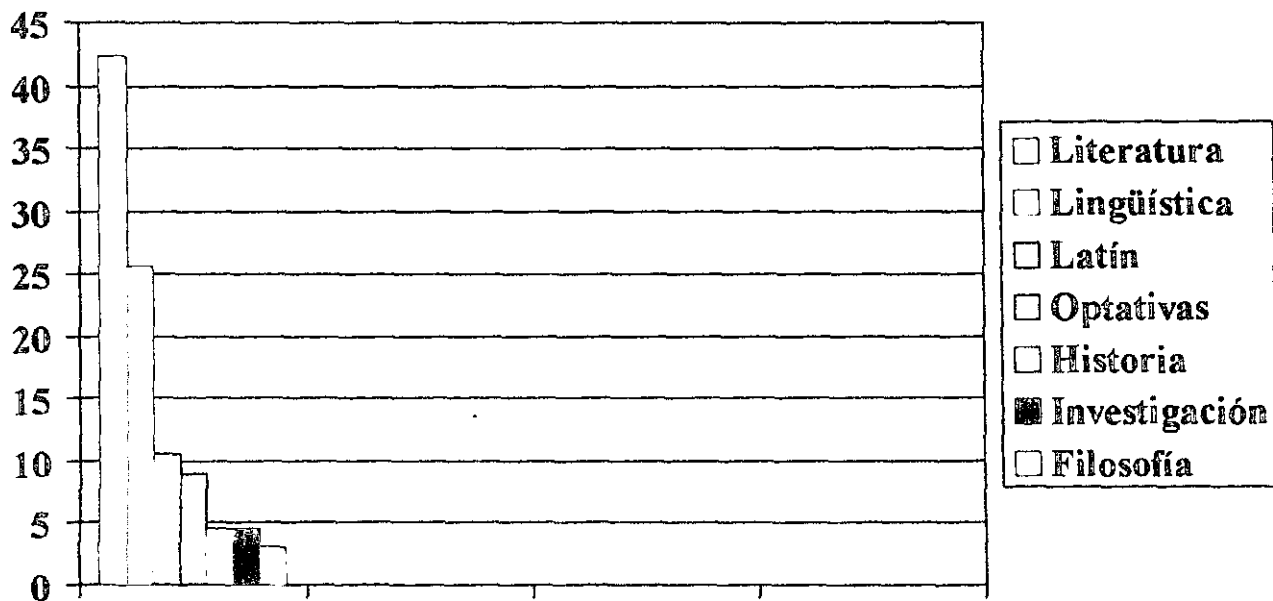
La actividad docente se convierte en un laboratorio de creación y es así como debe ser porque los profesores estamos trabajando con seres vivos, los alumnos, en contacto con una realidad social en constante transformación.

Una docencia que no se adecua a los cambios sociales, políticos, culturales y psicológicos de su medio circundante, es una docencia muerta y no es esto lo que queremos para nuestros alumnos del bachillerato.

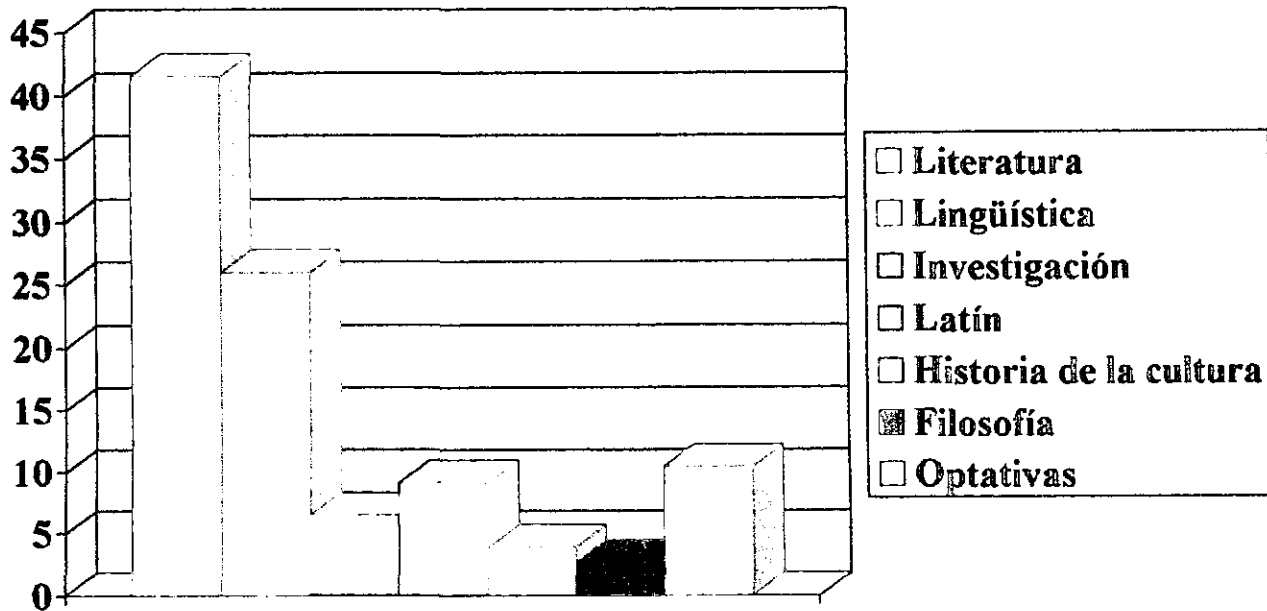
# **ANEXOS**

# Anexo 1

## Plan de Estudios 1963 de la Licenciatura de Lengua y Literatura Españolas



Plan vigente de estudios de la licenciatura en lengua y literaturas hispánicas (1967)





# Anexo 3

PLAN DE ESTUDIOS.  
LICENCIADO EN LENGUA Y LITERATURAS HISPÁNICAS  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS.  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CLAVE	ASIGNATURA	CRÉDITO
<b>PRIMER SEMESTRE</b>		
0001	Historia de la cultura en España y América	08
0003	Literatura Mexicana I - 1 Literatura Prehispánica	06
0489	Introducción a la Lingüística General I	06
0486	Introducción a la Filosofía	04
0570	Latín I - 1	08
0606	Iniciación a la Investigación Literaria Hispánica I	08
0712	Corrientes Generales de las Literaturas Hispánicas	06
<b>SEGUNDO SEMESTRE</b>		
0002	Historia de la Cultura en España y América 2	08
0004	Literatura Mexicana I - 2 Literatura Prehispánica	06
0490	Introducción a la Lingüística General 2	06
0487	Introducción a la Filosofía 2	04
0571	Latín I - 2	08
0607	Iniciación a la Investigación Literaria y Composición 2	06
0713	Corrientes Generales de las Literaturas Hispánicas 2	06
<b>TERCER SEMESTRE</b>		
0005	Literatura Mexicana II - 1 Literatura Novohispana	06
0015	Latín II- 1 Cultura Latina	06
0103	Literatura Española Medieval I	04
0564	Literatura Iberoamericana I - 1	06
0963	Teoría Literaria I	04
0121	Curso Superior de Español I - 1	08
Seleccionar una de las siguientes cinco asignaturas		
0495	Introducción a la Literatura Alemana 1	04
0500	Introducción a la Literatura Francesa 1	04
0504	Introducción a la Literatura Inglesa 1	04
0506	Introducción a la Literatura Italiana 1	04
0509	Introducción a la Literatura Japonesa 1	04
<b>CUARTO SEMESTRE</b>		
0006	Literatura Mexicana II - 2 Literatura Novohispana	06
0016	Latín II - 2 y Cultura Latina	06
0104	Literatura Española Medieval 2	04

0565	Literatura Iberoamericana I - 2	04
0984	Teoría Literaria 2	04
0122	Curso Superior de Español I - 2	08
	Seleccionar una de las siguientes cinco asignaturas	
0496	Introducción a la Literatura Alemana 2	04
0501	Introducción a la Literatura Francesa 2	04
0505	Introducción a la Literatura Inglesa 2	04
0507	Introducción a la Literatura Italiana 2	04
0510	Introducción a la Literatura Japonesa 2	04
	<b>QUINTO SEMESTRE</b>	
0007	Literatura Mexicana III - 1 Siglo XX	06
0123	Curso Superior de Español II - 1	06
0251	Fonética y Fonología	04
0591	Literatura Iberoamericana II - 1	06
0632	Literatura Española de los Siglos de Oro 1	04
	Asignatura Optativa	04
	Asignatura Optativa	04
	<b>SEXTO SEMESTRE</b>	
0010	Literatura Mexicana III - 2 Siglo XIX	06
0124	Curso Superior de Español 2	06
0252	Fonética y Fonología 2	04
0598	Literatura Iberoamericana II - 2	04
0633	Literatura Española de los Siglos de Oro 2	04
	Asignatura Optativa	04
	Asignatura Optativa	04
	<b>SÉPTIMO SEMESTRE</b>	
0011	Literatura Mexicana IV - 1 Siglo XX	06
0211	Filología Hispánica 1	06
0548	Lingüística Española e Hispanoamericana 1	04
0636	Literatura Española Moderna y Contemporánea 1	04
0546	Literatura y Sociedad 1	04
	Asignatura Optativa	04
	Seminario	04
	<b>OCTAVO SEMESTRE</b>	
0012	Literatura Mexicana IV - 2 Siglo XX	06
0212	Filología Hispánica 2	06
0549	Lingüística Española e Hispanoamericana 2	04
0637	Literatura Española Moderna y Contemporánea 2	04
0547	Literatura y Sociedad 2	04
	Asignatura Optativa	04
	Seminario	04
	<b>ASIGNATURAS OPTATIVAS</b>	
0740	Taller de Poesía 1	04

0751	Taller de Poesía 2	04
0777	Taller de Ensayo 1	04
0819	Taller de Ensayo 2	04
0822	Taller de Cuento 1	04
0823	Taller de Cuento 2	04
0826	Literatura Mexicana Contemporánea C.M. 1	04
0827	Literatura Mexicana Contemporánea C.M. 1	04
0905	Didáctica del Español	04
2226	Literatura de Vietnam 1	04
2228	Literatura de Vietnam 2	04
0493	Introducción a la Lexicología y Semántica 1	04
0494	Introducción a la Lexicología y Semántica 2	04
0614	Literatura Brasileña C.M.	04
0615	Literatura Brasileña C. M.	04
0634	Literatura Española Medieval 1 C. M.	04
0635	Literatura Española Medieval 2 C. M.	04
0941	Literatura Mexicana 1 C. M.	04
0942	Literatura Mexicana 2 C. M.	04
1600	Literatura Sánscrita 1 C. M.	04
1601	Literatura Sánscrita 2 C. M.	04
1604	Taller de Revista Literaria 1	04
1605	Taller de Revista Literaria 2	04
1606	Taller de Creación Literaria 2	04
1607	Taller de Creación Literaria 2	04
2033	La Novela Hispanoamericana C. M.	04
2034	La Novela Hispanoamericana C. M.	04
2054	Literatura Española Contemporánea	04
2055	Literatura Española Contemporánea	04
2056	Literatura Española de los Siglos de Oro 1 C. M.	04
2057	Literatura Española de los Siglos de Oro 2 C. M.	04
2060	Literatura Española Moderna C. M.	04
2061	Literatura Española Moderna C. M.	04
2069	Literatura Iberoamericana Contemporánea C. M.	04
2070	Literatura Iberoamericana Contemporánea C. M.	04
2083	Literatura Mexicana del Siglo XIX C. M.	04
2084	Literatura Mexicana del Siglo XIX C. M.	04
	<b>SEMINARIOS</b>	04
0805	Seminario de Crítica Literaria 1	04
0806	Seminario de Crítica Literaria 2	04
0893	Seminario de Poesía Iberoamericana 1	04
0894	Seminario de Poesía Iberoamericana 2	04
0895	Seminario de Literatura Mexicana Colonial 1	04
0896	Seminario de Literatura Mexicana Colonial 2	04
0897	Seminario de Literatura Española de los Siglos de Oro 1	04
0898	Seminario de Literatura Española de los Siglos de Oro 2	04
2913	Seminario de Literatura Española Medieval 1	04
2914	Seminario de Literatura Española Medieval 2	04

2979	Seminario de Lingüística 1	04
2980	Seminario de Lingüística 2	04
0260	Seminario de Literatura Comparada Hispánica 1	04
0271	Seminario de Literatura Comparada Hispánica 2	04
0934	Seminario de Literatura Española Moderna 1	04
0935	Seminario de Literatura Española Moderna 2	04

# Anexo 4

## Breve historia del CCH

Lugar y fecha	Hechos	Causas	Consecuencias	Comentario
México 1970	<p>En Europa la Conferencia Internacional de Instrucción Pública aprobó ya en 1958 a 1960 varias recomendaciones acerca del peligro que supone el aumento de los contenidos escolares.<sup>99</sup></p> <p>En México los métodos de enseñanza no respondían a los avances de las investigaciones.</p>	<p>Diversas causas: políticas, económicas, educativas.</p> <p>Avances en las investigaciones pedagógicas, psicológicas, lingüísticas y tecnológicas.</p>	Se hace necesario un cambio en la educación.	Por estas razones se cuestionaban los planes educativos y se empezaban a crear nuevos planes y programas de estudio.
Ciudad de México, 1970	Surge el proyecto de la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades.	Como una respuesta a la crisis educativa por parte de la UNAM.	Este proyecto pretendía renovar las estructuras y métodos educativos a nivel medio superior.	Pretendía crear una educación crítica y científica.
Ciudad de México, 26 de enero de 1971	El Consejo Universitario aprobó la creación del CCH.	Gracias, al proyecto que presenta la rectoría de la UNAM.	Éste trata de responder a la creciente demanda de enseñanza a nivel medio superior; además de renovar las estructuras y métodos educativos para solucionar el problema económico-social.	La UNAM ha dado un paso muy importante al aceptar el proyecto del rector Pablo González Casanova
Cd. de México, 12 de abril de 1972	Se inician las clases en los tres primeros planteles: Azcapotzalco, Naulcalpan y Vallejo con 1500 alumnos y 450 profesores			Se inicia una nueva actividad académica con planes de estudio, programas, conceptos y métodos diferentes a los

<sup>99</sup> Citado por Delval, Juan, 1990, p. 28.

	en cuatro turnos de 7:00 a.m. a 9:00.			tradicionales con el fin de impulsar nuevos caminos de la enseñanza.
Ciudad de México, 1974	Se abren nuevos planteles en el oriente y sur de la ciudad. También se inician los proyectos de los programas extracurriculares de educación física y opciones técnicas y de apoyos académicos. Se crea la UACPYP. <sup>100</sup>	Gracias al pretexto de la demanda de educación provocada por el crecimiento demográfico entre otras causas.  La UACPYP se crea con la intención de enlazar el ciclo del bachillerato con estudios de posgrado.	La población escolar asciende a 4 000 y la docente a 900.	Es importante notar que las instalaciones de estos planteles se construyeron de manera acelerada, aparentemente por la demanda demográfica de estudiantes egresados de las escuelas de enseñanza secundaria. Pero quizá fue una exigencia del FMI, <sup>101</sup> pues es extraño que el gobierno mexicano haya accedido rápidamente a la construcción de estas instalaciones. El gobierno quedaba bien con el pueblo, con la UNAM, con los estudiantes revolucionarios del '68 y con el FMI.
Ciudad de México, 1973	En los planteles de la zona norte se concluye la etapa de construcción.	El aumento de la población estudiantil.		
CCH, 1974	Se funda la GACETA CCH y egresa la primera generación de estudiantes de los tres primeros planteles		Se impulsan las actividades informativas y de difusión.	El CCH con un órgano propio de difusión empieza a tener vida interna.
CCH, hasta 1978	Se inicia una etapa de reelaboración de programas de materias.	Los programas de inicio no estaban bien estructurados ni clarificados sus	A diferencia de otras escuelas, son los profesores — en reuniones de	Se elabora una gran variedad de programas de materias. Se va

<sup>100</sup> Unidad Académica del Ciclo de Profesional y de Postgrado.

<sup>101</sup> Fondo Monetario Internacional.

		métodos y objetivos.	academias-- quienes empiezan a trabajar sobre los programas. Se organizan Foros, Coloquios, etc.	creando la necesidad de unificar criterios.
CCH, la UACB, <sup>102</sup> en 1979	Elabora un nuevo programa.	La diversidad de programas existentes.	Los profesores aún no quedan satisfechos.	Se continúa con la organización de coloquios, congresos, etc.
CCH, en 1990	Se entra en una etapa de revisión del Plan de Estudios y de los programas escolares con propuestas oficiales nacidas de consultas a los profesores.	La diversidad de programas existentes, la necesidad de unificación de criterios y la aparición de las nuevas teorías pedagógicas, psicológicas, y sobre el discurso.	La creación de un nuevo Plan de Estudios y nuevos programas.	Ya hacía falta un cambio después de 25 años sin hacer una evaluación sobre la trayectoria del CCH.
CCH, 1997	Se implantan el nuevo Plan de Estudios y los Nuevos Programas en la mayoría de las materias.	Resultados de las consultas a los profesores	Se suscitan inquietudes entre los profesores no participantes en las consultas, por el desconocimiento de la aplicación de las nuevas teorías en los programas.	Se inicia una nueva etapa de actualización de profesores, de reformas en la organización de aceptación de profesores. Y éste es el momento en que nos encontramos.

<sup>102</sup> Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato.

# Anexo 5

## Cuadro de síntesis de objetivos

El alumno:

1972	1975	1979
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprender la importancia del lenguaje escrito como medio de comunicación y de la habilidad para interpretar textos de todas las épocas y géneros.</li> <li>2. Entender la necesidad de un ejercicio continuo de la lectura para la existencia misma del taller.</li> <li>2. Conocer el proceso histórico de España y América, a través de las obras literarias leídas e interpretadas, de modo que el alumno pudiera sacar conclusiones más amplias en tiempo y espacio.</li> <li>3. Apreciar las obras de autores vistas no como erudición inútil sino como muestras de algo trascendente, que en su momento representó una expresión creativa artística de trascendencia.</li> <li>4. Reconocer el cambio en las preferencias estéticas de tiempos y países, que se percibe en la sucesión de obras y géneros, de modo que el alumno tenga elementos para juzgar la evolución ideológica que significa, por ejemplo, pasar de la épica a la poesía sacra para llegar a la lírica.</li> <li>5. Valorar que el fenómeno literario no es un hecho aislado, sino que corresponde en su estructura y su temática a las condiciones históricas en que se desarrolla.</li> <li>6. Adquirir habilidad para el manejo de libros, la búsqueda en obras, el empleo de un método de investigación que servirá al alumno a lo largo de toda su vida académica.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desarrollo de hábitos de lectura, actitudes de investigación y crítica. Aumento de la percepción, asimilación de valores tanto éticos como estéticos y juicio con relación a su propio contexto personal e histórico.</li> <li>2. Adquirir la habilidad para comprender e interpretar un texto literario.</li> <li>3. Obtener el conocimiento de un método de análisis para distinguir los elementos que constituyen la estructura interna de la obra literaria y el estilo utilizado por el escritor.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Adquirirá la habilidad para comprender e interpretar un texto literario.</li> <li>2. Obtendrá el conocimiento de un método de análisis para distinguir los elementos que constituyen la obra literaria y el estilo utilizado por el escritor.</li> <li>3. Tendrá un conocimiento general de los aspectos históricos, políticos, culturales y religiosos de la sociedad española de los Siglos de Oro.</li> <li>4. Valorará la capacidad expresiva del idioma español.</li> </ol>



# Anexo 6

## Contenido de los programas del Taller de Lectura de Autores Clásicos Españoles e Hispanoamericanos

Obras	Autores	Géneros	Actividades	Sugerencia de temas
<i>La Celestina</i>	Fernando de Rojas	Tragicomedia (no se trabajaban las características del teatro renacentista)	<p><i>Analizar</i> el choque de las ideas medievales y renacentistas.</p> <p><i>Comparar</i> a Calixto y Melibea con Romeo y Julieta.<sup>103</sup></p> <p><i>Analizar</i> a los personajes más importantes.</p>	<p>Enfrentamiento del amor profano el amor divino. La actitud del hombre ante la muerte y la perspectiva de los valores a la luz de la misma.</p> <p>El amor como fin de existencia. Aparición del dinero como elemento importante en la vida de los personajes.</p>
Poemas	San Juan de la Cruz, Santa Teresa de Jesús, Fray Luis de León y Sor Juana Inés de la Cruz	Poesía	<p><i>Analizar</i> el lenguaje erótico-espiritual.</p> <p><i>Analizar</i> las imágenes y las metáforas.</p> <p><i>Realizar una poesía coral.</i></p> <p>Visitar el convento de los carmelitas o el de San Miguel de Nepantla.</p>	
<i>El lazarillo de Tormes</i> <i>El Buscón</i>	Anónimo	Novela	<p><i>Entrevistar</i> a niños de la calle.</p> <p><i>Comparar</i> la situa-</p>	La crítica social a través de la autobiografía.

<sup>103</sup> Éste es uno de los errores típicos en los programas anteriores al de 1997: pedir al alumno un conocimiento que no le ha sido enseñado o se supone el conocimiento de aquello, como en el caso de *Romeo y Julieta* que, como ocurre con algunas obras clásicas que son llevadas al cine, teatro o televisión, se quiere suponer que el estudiante sabrá de ella, que quizá la leyó en clásicos juveniles o la vio en el cine o la vio en caricaturas etc. En cualquier situación el alumno hablará sólo de oídas, de lo que se acuerde. Esto muestra una falta de sistematización y de sentido de realidad en el contenido curricular porque la obra de *Romero y Julieta* corresponde al tercer semestre de Lectura de Autores Modernos Universales.

	F. de Quevedo		<p>ción de ellos con la de Lázaro y el Buscón.</p> <p><i>Redactar</i> unas conclusiones.</p> <p><i>Elaborar</i> un foto-cuento.</p>	<p>El problema del hambre en la obra y en la actualidad.</p> <p>El realismo en la novela picaresca.</p> <p>El humor negro de Lazarillo y capacidad para reír de su propia desgracia.</p>
<p><i>Historia verdadera de la conquista de la Nueva España</i></p> <p><i>Cartas de relación</i></p> <p><i>La visión de los vencidos</i></p>	<p>Bernal Díaz del Castillo</p> <p>Hernán Cortés</p>	Crónicas	<p>Visita al museo de Antropología, a la catedral de México y al museo de Teotzotlán.</p>	<p>Los efectos del encuentro entre los españoles y los indígenas en la personalidad del mexicano: machismo, el sentimiento de inferioridad.</p>
<p><i>Novelas ejemplares</i> (escoger una)</p> <p><i>El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha</i></p>	Miguel de Cervantes Saavedra	Novela	<p>Analizar a los personajes.</p>	<p>Trabajo de <i>investigación</i> sobre el arte barroco.</p> <p>El momento histórico que vive el autor. Definición de género.</p> <p>Análisis de personajes.</p> <p>El realismo en las novelas ejemplares.</p> <p>Contraste del idealismo y el realismo en la novela de don Quijote.</p> <p>La locura de don Quijote.</p>
<p><i>Fuenteovejuna.</i></p> <p><i>El caballero de Olmedo</i></p> <p><i>El burlador de Sevilla.</i></p> <p><i>El condenado por desconfiado</i></p> <p><i>El Alcalde de Zalamea</i></p> <p><i>Las paredes oyen.</i></p>	<p>Lope de Vega</p> <p>Tirso de Molina.</p> <p>Juan Ruiz de Alar-</p>	Comedia	<p>Analizar a los personajes, el ambiente, los sentimientos.</p> <p>Representación de las comedias.</p> <p>Lectura en a-tril.</p>	<p>Orígenes del teatro en España.</p> <p>Clasificación de personajes.</p> <p>El concepto del honor en el Renacimiento.</p> <p>Comparar el teatro clásico griego con el de los Siglos de Oro.</p>

# Anexo 7

## PROGRAMA DEL TALLER DE LECTURA DE AUTORES CLÁSICOS ESPAÑOLES E HISPANOAMERICANOS 1979

OBJETIVOS	HORAS	CONTENIDO TEMÁTICO
<b>Unidad I: Introducción al curso</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocerá el programa y los sistemas de trabajo y evaluación</li> </ul>	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación</li> <li>• Objetivos del curso. Contenido del programa.</li> <li>• Evaluación del curso</li> </ul>
<b>Unidad II: Renacimiento en el imperio Español</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Señalará el cambio de la Edad Media al Renacimiento</li> <li>• Conocerá las características principales del Siglo de Oro español</li> <li>• Conocerá una visión panorámica de la expresión literaria de esa época</li> </ul>	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antecedentes del Renacimiento</li> <li>• Renacimiento en Europa (características generales)</li> <li>• Renacimiento en España</li> <li>• Siglo de Oro</li> <li>• Literatura en España en los Siglos XVI y XVII</li> </ul>
<b>Unidad III: Análisis de obras</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leerá un mínimo de seis obras de las representativas, de los clásicos españoles.</li> <li>• Resumirá oralmente y por escrito el texto leído.</li> <li>• Ubicará el texto leído dentro de su contexto socio-cultural.</li> <li>• Conocerá los datos biográficos del autor, la ubicación dentro de su época y la relacionará con su obra.</li> <li>• Analizará los personajes principales, secundarios e incidentales desde el punto de vista físico y psicológico.</li> <li>• Distinguirá el ambiente físico y psicológico de la obra.</li> <li>• Deducirá el tema y lo comentará.</li> <li>• Ubicará las obras dentro de su género literario.</li> <li>• Apreciará los valores de la obra</li> <li>• Comparará las obras leídas con situaciones actuales</li> </ul>	24	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El maestro y los alumnos seleccionarán las obras que serán estudiadas durante el curso, tomando en cuenta su importancia, valor literario y humanístico.</li> <li>• Se sugieren los siguientes pasos en el estudio de las obras seleccionadas:</li> <li>• Lectura dirigida de los textos.</li> <li>• Ubicación del libro mismo dentro del contexto histórico en que se produce.</li> <li>• Datos biográficos del autor y ubicación del mismo dentro de su época.</li> <li>• Interpretación del argumento.</li> <li>• Análisis de los personajes, según su importancia.</li> <li>• Análisis del ambiente (físico y psicológico)</li> <li>• Identificación del tema de la obra.</li> <li>• Identificación del género literario al que pertenece la obra.</li> <li>• Señalamiento de valores literarios de la obra.</li> </ul>

# Anexo 8

## PROGRAMA DEL TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL I UNIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

### PRIMERA UNIDAD: ENCUADRE CONCEPTUAL. LA SITUACIÓN COMUNICATI- VA. EL TEXTO

Horas	Temática	Objetivos educativos	Estrategias de enseñanza-aprendizaje	Materiales de trabajo
12	<p>1. Situación comunicativa</p> <p>1.1 Esquema de la enunciación: enunciador, enunciatario, mensaje, propósito de comunicación y contexto situacional.</p> <p>1.1.1 Características de la lengua hablada y lengua escrita.</p> <p>1.2 Funciones de la lengua y efectos de sentido.</p> <p>1.2.1 Emotiva. Centrada en el enunciador, efecto de sentido: subjetivo.</p> <p>1.2.2 Referencial. Centrada en el referente. Efecto de sentido: conocimiento.</p> <p>1.2.3 Apelativa. Centrada en el enunciatario. Efecto de sentido: persuasión, demostración.</p> <p>1.2.4 Poética. Centrada en el mensaje. Efecto de sentido: impresión estética.</p> <p>1.2.5 Fática. Centrada en el canal. Efecto de sentido: verificar la posibilidad de comunicación.</p> <p>1.2.6 Metalingüística. Centrada en el código. Efecto de sentido: conocimiento del código.</p> <p>2. El texto.</p> <p>2.1 Propiedades: adecua-</p>	<p>A. PARTICULARES DE LA UNIDAD</p> <p>Al finalizar esta unidad el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocerá, con base en su competencia textual, los elementos de la situación comunicativa y del esquema de la enunciación.</li> <li>- Redactará un texto expresivo especificando la situación comunicativa y el esquema de enunciación correspondientes.</li> <li>- Derivará de las propiedades del texto, los criterios para evaluar la producción y comprensión de textos.</li> </ul> <p>B. ESPECÍFICOS</p> <p>El alumno será capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir, dado un conjunto de unidades lingüísticas, los textos de los que no lo son, señalando sus propiedades.</li> <li>- Identificar, a partir de los textos, los elementos de la situación comunicativa correspondiente.</li> <li>- Describir cómo la situación comunicativa determina las diferentes funciones de la lengua, los tipos de texto y el modo discursivo predominante.</li> <li>- Caracterizar al enunciador y al enunciatario del texto expresivo, para reconstruir la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Suministro al alumno de un repertorio para que distinga y explique, tanto oralmente como por escrito:</li> <li>- Los textos de los que no los son y sus propiedades.</li> <li>- El propósito de comunicación de cada uno.</li> <li>- Las funciones de la lengua y sus efectos de sentido</li> <li>- Los elementos de la situación de comunicación.</li> <li>- Comentario oral, en equipo y grupal, sobre la actividad anterior.</li> <li>- Redacción individual de un texto expresivo.</li> <li>- Comentario sobre el texto redactado y sobre la relación enunciatario-enunciatario que en él se manifiesta.</li> </ul>	<p>Comprensión de textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Unidades lingüísticas textuales y no textuales.</li> </ul> <p>Producción de textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto expresivo.</li> </ul> <p>Modelo textual:</p> <p>Escrito en primera persona, en modo narrativo, subjetivo por definición, que propicia la libre manifestación de vivencias, sentimientos y experiencias. Ejemplos: la carta personal, el diario, la autobiografía.</p>

<p>ción, cabalidad, coherencia, organización textual y disposición espacial.</p> <p>2.2 Relación entre la función lingüística, el propósito del texto y su organización textual.</p> <p>3. Los modos discursivos: narración, descripción y argumentación.</p>	<p>situación comunicativa y la eficacia del texto de acuerdo con su propósito de comunicación</p>		
---	---	--	--

**SEGUNDA UNIDAD**  
**EL TEXTO CIENTÍFICO Y EL TEXTO DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA.**  
**FUNCIÓN REFERENCIAL. EL RESUMEN.**

Horas	Temática	Objetivos educativos	Estrategias de enseñanza-aprendizaje	Materiales de trabajo
16	<p>1. El texto científico y el texto de divulgación científica: diferencias y semejanzas a partir de la situación comunicativa en que se enmarcan.</p> <p>1.1 El enunciador experto: propósito y características.</p> <p>1.2 El enunciador lego: características.</p> <p>1.3 Características generales del texto científico: organización, nivel conceptual, léxico, procedimientos discursivos.</p> <p>1.4 Características generales del texto de divulgación científica: organización, nivel conceptual, léxico, procedimientos discursivos.</p> <p>2. La función referencial y el efecto de sentido: conocimiento.</p> <p>3. El resumen y la paráfrasis: propósitos, función, ejemplos</p> <p>3.1 Las reglas para elaborar resúmenes: supresión, generalización y construc-</p>	<p><b>A. PARTICULARES DE LA UNIDAD</b>  Al finalizar la unidad el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferenciará las características de un texto de divulgación científica, respecto al texto científico, a partir de la situación comunicativa en que se produce cada uno.</li> <li>- Aplicará estrategias de lectura para el texto científico como fuente de información, distinguiendo sus características.</li> <li>- Reconocerá la función referencial y su efecto de sentido en un texto de divulgación científica.</li> <li>- Redactará un resumen de los textos leídos aplicando las reglas de supresión, generalización y construcción.</li> </ul> <p><b>B. ESPECÍFICOS</b>  El alumno será capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer los elementos de la situación comunicativa inherentes al texto científico y al texto de divulgación cientí-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura de un texto científico para ubicarlo en su situación comunicativa. Reconocimiento de algunas de sus características: nivel conceptual, organización textual, ausencia de facilitadores.</li> <li>- Lectura de uno o dos textos de divulgación científica para compararlo con el texto científico, a partir de las diferentes situaciones comunicativas en que se producen.</li> <li>- Reconocimiento de algunas características del texto de divulgación científica: organización textual, facilitadores, nivel conceptual, procedimientos discursivos.</li> <li>- Identificación del referente en los textos leídos.</li> <li>- Explicación y ejemplo acerca de la paráfrasis, su función y su interrelación con el resumen.</li> <li>- Aplicación de las reglas en la elaboración del resumen de uno de los textos leídos.</li> </ul>	<p>Comprensión de textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Monografías y artículos científicos.</li> <li>- Artículos de divulgación científica.</li> <li>- Diccionarios</li> </ul> <p>Producción de textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Paráfrasis y resumen.</li> </ul> <p>Modelos textuales:  Monografía:  Descripción especial y detallada de una especie o de un género.</p> <p>Artículo de investigación científica:  Da cuenta del resultado de una investigación.</p> <p>Enunciador y enunciatario tienen el mismo nivel de conocimientos, por lo que no hay facilitadores, no paralingüísticos y el nivel léxico y conceptual corresponde al de la disciplina en cuestión.</p>

ción.	fica. - Identificar el referente en un texto de divulgación científica asociadas a su propósito. - Manejar procedimientos discursivos para elaborar resúmenes y paráfrasis.	- Autocorrección y corrección del resumen elaborado.	Consta de planteamiento del problema, hipótesis, metodología (herramientas, muestra), resultados, bibliografía. Suele acompañarse de una sinopsis inicial (abstracta). Artículo de divulgación científica: Tiene como propósito dar a conocer el trabajo científico a un público no especialista, pero sí poseedor de cierta cultura general. Recurre a facilitadores léxico-semántico y paralingüísticos. Su organización textual es variada. Presenta respaldos de autoridad y fuentes bibliográficas.
-------	---	--	---

**TERCERA UNIDAD**  
**EL TEXTO HISTÓRICO. FUNCIÓN REFERENCIAL**

Horas	Temática	Objetivos educativos	Estrategias de enseñanza-aprendizaje	Materiales de trabajo
16	<p>1. La situación comunicativa del texto histórico.</p> <p>1.1 Propósito de comunicación y recepción de los hechos históricos en la perspectiva del presente de la enunciación.</p> <p>1.2 Papel de las funciones referencial (acontecimientos) y emotiva o sintomática (valoraciones en el texto histórico para la producción del efecto de conocimiento).</p> <p>2. Relato histórico.</p> <p>2.1 La narración como procedimiento discursivo</p>	<p><b>A. PARTICULARES DE LA UNIDAD</b></p> <p>Al finalizar la unidad el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicará el propósito de comunicación y la función lingüística dominante en la producción y recepción del texto histórico.</li> <li>- Reconocerá el relato como organización textual donde se soporta la producción del efecto de conocimiento de textos históricos, distinguiendo acontecimientos de valoraciones.</li> <li>- Elaborará un resumen de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura del texto e identificación del referente.</li> <li>- Identificación de marcas temporales y causales y organización de las secuencias del relato histórico en un cuadro sinóptico.</li> <li>- Identificación de la función referencial.</li> <li>- Subrayado y enlistado de los enunciados valorativos y opiniones del historiador.</li> <li>- Reconocimiento de la función sintomática de las valoraciones y su aportación al sentido del texto.</li> <li>- Análisis de la recepción de hechos históricos para</li> </ul>	<p>Comprensión de textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto histórico: Textos o fragmentos con unidad de sentido donde predomine el relato y cuyo esquema sea lineal.</li> </ul> <p>Producción de textos. Modelo textual.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Resumen: Escrito que recoge de manera breve la información relevante del texto tutor y refleja su organización textual.</li> </ul>

	<p>dominante de la organización de los acontecimientos en el texto histórico.</p> <p>2.2 Otros procedimientos discursivos.</p>	<p>los acontecimientos relacionados en el texto histórico.</p> <p><b>B. ESPECÍFICOS</b></p> <p>El alumno será capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar las marcas de la enunciación en textos históricos y la función lingüística dominante de acuerdo con el propósito del historiador.</li> <li>- Distinguir los acontecimientos de las valoraciones del historiador.</li> <li>- Identificar las secuencias básicas del relato histórico.</li> <li>- Caracterizar las relaciones de causa-efecto en la cadena de acontecimientos históricos.</li> <li>- Aplicará los procedimientos discursivos de un resumen.</li> </ul>	<p>construir el efecto de conocimiento en la perspectiva del presente de la enunciación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicación de un procedimiento para resumir a partir de un cuadro sinóptico, con el propósito de ubicar información relevante del texto histórico.</li> <li>- Corrección y autocorrección del resumen aplicando las propiedades del texto.</li> </ul>	
--	--	---	---	--

**CUARTA UNIDAD**  
**NOTA INFORMATIVA. FUNCIÓN REFERENCIAL**

Horas	Temática	Objetivos educativos	Estrategias de enseñanza-aprendizaje	Materiales de trabajo
8	<p>1. La situación de comunicación de la nota informativa</p> <p>1.1 Propósito de información de actualidad</p> <p>1.2 Función referencial: efecto de conocimiento</p> <p>1.3 Función apelativa: valoraciones implícitas y explícitas</p> <p>2. Organización textual</p> <p>2.1 Elementos de la nota informativa</p> <p>Los titulares, la entrada, y el cuerpo</p> <p>2.2 Orden de acciones y acontecimientos</p> <p>2.3 La coherencia como unidad referencial y sus mecanismos: marcas de temporalidad y causalidad</p> <p>3. Efecto de sentido</p> <p>3.1 La selección, jerarquización, omisión y reiteración de la información como recursos del enunciador en la construcción del efecto de sentido</p>	<p><b>A. PARTICULARES DE LA UNIDAD</b></p> <p>Al finalizar la unidad el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicará el propósito, situación comunicativa y función dominante en la nota informativa.</li> <li>- Distinguirá las funciones referencial y apelativa de acuerdo con el propósito de comunicación en notas informativas.</li> <li>- Describirá el papel de selección, jerarquización, omisión y reiteración de la información como recursos del enunciador en la producción del efecto de conocimiento en notas informativas.</li> <li>- Redactará una nota informativa sobre un acontecimiento escolar o de actualidad de acuerdo a las características y recursos estudiados en la unidad.</li> </ul> <p><b>B. ESPECÍFICOS</b></p> <p>El alumno será capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer los elementos de notas informativas.</li> <li>- Describir el orden de los acontecimientos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura de tres notas informativas con un mismo referente,</li> <li>- Identificación de los elementos de cada nota (qué, quién, dónde, y cuándo; por qué y cómo), de los titulares, la entrada y el cuerpo.</li> <li>- Elaboración de una lista de los acontecimientos y ordenación cronológica, observando sus marcas temporales.</li> <li>- Elaboración de un cuadro comparativo para registrar los elementos incluidos y excluidos en cada una de las notas: reiteraciones, participantes, manera en que se jerarquiza la información.</li> <li>- Discusión sobre el sentido que tiene para cada nota esta jerarquización, omisión y reiteración de la información como recursos de enunciador para producir el efecto de conocimiento.</li> <li>- Caracterización de las funciones referencial y apelativa en las notas informativas.</li> <li>- Selección de un acontecimiento escolar o de actualidad para redactar una nota informativa, aplicando lo aprendido en la unidad.</li> <li>- Corrección y autocorrección de la nota in-</li> </ul>	



		con base en la observación de las relaciones temporales y causales. - Comparar el uso de los recursos del enunciador para producir el efecto de conocimiento.	formativa de acuerdo con las propiedades del texto.	
--	--	--	---	--

**QUINTA UNIDAD**  
**EL TEXTO PUBLICITARIO. FUNCIÓN APELATIVA**

Horas	Temática	Objetivos educativos	Estrategias de enseñanza-aprendizaje	Materiales de trabajo
8	<p>1. Situación apelativa del texto publicitario.</p> <p>1.1 Función apelativa.</p> <p>1.2 Efecto de sentido: persuasión.</p> <p>2 Presentación del texto publicitario.</p> <p>2.1 Canal de comunicación.</p> <p>2.2 Combinación de sistemas de signos a partir de diversos códigos.</p> <p>2.3 Isotopías, lemas, marca.</p> <p>2.4 Logotipo, imágenes, paralingüísticos y disposición espacial.</p> <p>3. Construcción del efecto de sentido.</p> <p>3.1 Retórica de la publicidad.</p> <p>3.2. Valores sociales y presupuestos ideológicos.</p> <p>3.3 Utilización de diversos registros y códigos lingüísticos; pluralidad de signos.</p>	<p><b>A. PARTICULARES DE LA UNIDAD</b></p> <p>Al finalizar la unidad el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analizará un anuncio publicitario tomando en cuenta la relación entre los sistemas de signos.</li> <li>- Aplicará algunos de los recursos discursivos estudiados en la unidad, en la redacción de un texto publicitario.</li> </ul> <p><b>B. ESPECÍFICOS</b></p> <p>El alumno será capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar el referente del anuncio publicitario, sus atributos y acciones.</li> <li>- Reconocer las isotopías a partir de las relaciones integrativas de la palabra y la imagen.</li> <li>- Analizar el propósito de comunicación a través de la relación dada para modificar pautas de conducta.</li> <li>- Reconocimiento de la marca, logotipo y lema que identifican al objeto de la publicidad.</li> <li>- Prefiguración del enunciatario infiriéndolo a partir de la relación entre códigos y lenguajes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura y observación de un anuncio. Formulación oral del efecto o la impresión producidos.</li> <li>- Identificación del referente del anuncio.</li> <li>- Elaboración de una lista de adjetivos, verbos y adverbios que expresen cualidades y acciones atribuidas al referente.</li> <li>- Análisis de:             <ul style="list-style-type: none"> <li>o Registros utilizados en los distintos niveles,</li> <li>o Presupuestos ideológicos (cientificidad, modernidad, naturalidad).</li> <li>o Disposición espacial.</li> </ul> </li> <li>- Redacción de un texto publicitario</li> <li>- Autocorrección y corrección.</li> </ul>	<p>Comprensión de textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Textos publicitarios con diferentes registros y códigos.</li> </ul> <p>Producción de textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto publicitario generalmente descriptivo o argumentativo, de cuyo referente se hace una apología a fin de persuadir a un enunciatario para modificar sus pautas de consumo.</li> <li>Utiliza diversos códigos y registros lingüísticos y distintos tipos de signos y registros.</li> </ul>

## SEXTA UNIDAD

### EL RELATO LITERARIO. FUNCIÓN POÉTICA. EL COMENTARIO LIBRE

Horas	Temática	Objetivos educativos	Estrategias de enseñanza-aprendizaje	Materiales de trabajo
14	<p>1. La situación de comunicación en el relato literario.</p> <p>1.1 Propósito comunicativo.</p> <p>1.2 Función poética en el relato literario: creación de un mundo ficticio significativo.</p> <p>1.3 Efecto de identificación, como percepción vivida de una experiencia vicaria propuesta al lector y de percepción estética como valor cultural inserto en una tradición.</p> <p>2. Lectura, análisis e interpretación de relatos literarios.</p> <p>2.1 Historia y discurso. La narración, acto de producción del relato.</p> <p>3.1 La historia.</p> <p>2.2.1 Acciones y secuencias básicas: situación inicial, ruptura del equilibrio, desarrollo y resolución.</p> <p>2.2.2 Orientación lógica de las secuencias: mejoría o deterioro de la situación inicial.</p> <p>2.2.3 Las refe-</p>	<p>A. PARTICULARES DE LA UNIDAD</p> <p>Al finalizar la unidad el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresará el efecto de identificación y de percepción estética resultante de la lectura y análisis de cuentos, como manifestaciones de la función poética en relatos literarios.</li> <li>- Reconocerá el carácter ficticio del mundo del relato literario.</li> <li>- Escribirá un comentario libre en el que haga explícita su percepción vivida de una experiencia vicaria que funda el sentido atribuido en su lectura al relato leído y la relación de aquélla con experiencias propias.</li> </ul> <p>B. ESPECÍFICOS</p> <p>El alumno será capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Resumir la historia narrada apoyándose en el reconocimiento de acciones y secuencias básicas y de su orientación lógica.</li> <li>- Describir con sus propias palabras las características de los personajes.</li> <li>- Identificar la ubicación del narrador dentro o fuera de la historia.</li> <li>- Tomar posición afectiva frente a la historia de relato o a su desenlace y a la relación de éstos con su experiencia propia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura libre de un cuento breve y de interés para el alumno.</li> <li>- Narración oral del cuento en tiempo fijado por el profesor e inferencia de las posibilidades de expansión y contracción del relato.</li> <li>- Detección de obstáculos para la comprensión del cuento: léxicos, semánticos, morfosintácticos, lógicos.</li> <li>- Identificación de las secuencias básicas del cuento: y registros en fichas de trabajo de los resultados, reconocimiento de su orientación lógica, según manifiesten mejoría o deterioro de la situación inicial y registro de los resultados en fichas de trabajo.</li> <li>- Redacción de un resumen de la historia, de la extensión indicada por el profesor acerca del sentido de estas transformaciones y registro de resultados en fichas de trabajo.</li> <li>- Identificación de los recursos discursivos de la caracterización de los personajes: calificaciones; acciones reveladoras; juicios del narrador. La figura retórica del relato.</li> <li>- Descripción en fichas de trabajo, de las características físicas e internas de los personajes, indicando los fragmentos del texto en los que se funda y comentarios</li> </ul>	<p>Comprensión de textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuentos.</li> </ul> <p>Producción de textos. Modelo textual.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comentario libre.</li> <li>- Su propósito es que el alumno tome posición afectiva frente a la historia o a la resolución del conflicto.</li> </ul>

<p>rencias al espacio y al tiempo.</p> <p>2.2.4 Los personajes como soporte de las acciones y su caracterización: informaciones o datos; indicios del modo de ser y estado de ánimo.</p> <p>2.3 El discurso narrativo.</p> <p>2.3.1 El orden cronológico de los acontecimientos en la historia y artístico en el relato.</p> <p>4. El narrador.</p> <p>4.1 Ubicación del narrador dentro o fuera de la historia.</p> <p>4.2 Marcas generales del narrador: comparaciones, generalizaciones, evaluaciones.</p> <p>5. El comentario libre.</p> <p>5.1 Caracterización.</p> <p>5.2 Procedimientos de elaboración.</p>		<p>personales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración de esquemas gráficos de los espacios principales donde tienen lugar los acontecimientos.</li> <li>- Reconocimiento razonado de la ubicación del narrador, con el apoyo del texto del relato e identificación de algunas de sus marcas generales.</li> <li>- Comentarios en grupo acerca del efecto de identificación experimentado por cada alumno en la lectura y análisis posterior y registro de notas personales en fichas de trabajo.</li> <li>- Redacción de un comentario libre, apoyado en las fichas de trabajo elaboradas, y corrección del mismo, aplicando una secuencia de operaciones como la siguiente: enumeración de impresiones, selección, ordenación; confrontación con experiencias propias; redacción y corrección.</li> <li>- Corrección y autocorrección, según las propiedades generales del texto, las normas gramaticales pertinentes y las reglas establecidas para esta actividad.</li> </ul>	
--	--	--	--

## SÉPTIMA UNIDAD

### TRABAJO ACADÉMICO I. DESARROLLO DE UNTEMA.

Horas	Temática	Objetivos educativos	Estrategias de enseñanza-aprendizaje	Materiales de trabajo
16	<p>1. Elección del tema.</p> <p>2. Las partes del escrito. Preguntas que delimitan el tema.</p> <p>3. Indagación de fuentes de información para el desarrollo de un tema.</p> <p>4. Registro de las fuentes en fichas bibliográficas o hemerográficas según se requiera.</p> <p>5. Fichas de trabajo (de resumen, paráfrasis, cita textual y comentario).</p> <p>6. Organización de la información de acuerdo con las partes del trabajo.</p> <p>7. Redacción del borrador.</p> <p>8. Revisión y autocorrección; presentación del trabajo final.</p>	<p>A. PARTICULARES DE LA UNIDAD.</p> <p>Al finalizar el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Llevará a cabo el proceso de indagación sobre el tema elegido.</li> <li>- Redactará un trabajo académico sobre el tema elegido, considerando las propiedades que debe tener el texto y aplicando las normas gramaticales necesarias y pertinentes.</li> </ul> <p>B. ESPECÍFICOS</p> <p>El alumno será capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formular preguntas a partir de la lectura de un texto para iniciar el proceso de indagación.</li> <li>- Registrar en fichas bibliográficas y hemerográficas las fuentes de información.</li> <li>- Registrar en fichas de trabajo la información pertinente.</li> <li>- Redactar un borrador para organizar la información.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura de textos del tipo de los estudiados, proporcionados por el maestro, siguiendo una guía de lectura, con el fin de formular preguntas cuyas respuestas e indagaciones completen los vacíos de información percibidos por los alumnos.</li> <li>- Análisis de la situación e intención de comunicación.</li> <li>- Explicación de cómo elaborar un punteo. Elaboración y organización de preguntas.</li> <li>- Organización de fichas de trabajo de citas textuales, de resumen, de paráfrasis, de comentario, mixtas.</li> <li>- Redacción del borrador. Autocorrección en clase.</li> <li>- Comentario oral sobre las dificultades y aciertos al realizar el desarrollo de untema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión de textos.</li> <li>- Repertorio de textos sobre un tema.</li> <li>- Material de apoyo y fuentes de consulta.</li> <li>- Producción de textos.</li> <li>- Fichas bibliográficas y de trabajo.</li> <li>- Desarrollo de un tema.</li> </ul>

OCTAVA UNIDAD  
EXPOSICIÓN ORAL DE TEMAS

Horas	Temática	Objetivos educativos	Estrategias de enseñanza-aprendizaje	Materiales de trabajo
6	<p>1. Características de una adecuada comunicación oral, según la situación comunicativa:</p> <p>1.1 La función fáctica. Cómo captar la atención.</p> <p>1.2 Conocimiento del tema.</p> <p>1.3 Características y expectativas del enunciador.</p> <p>1.4 Propósito de la exposición y tiempo disponible.</p> <p>2. Preparación de la exposición.</p> <p>2.1 Acopio y selección de materiales (escritos, auditivos, visuales).</p> <p>2.2 Dinámicas de exposición. El guión.</p> <p>3. Presentación de la exposición.</p> <p>3.1 Introducción propósito de la comunicación y partes de la exposición.</p> <p>3.2 Desarrollo de la exposición, introducción, recapitulación y conclusiones.</p>	<p><b>A. PARTICULARES DE LA UNIDAD</b></p> <p>Al finalizar la unidad, el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analizará la situación comunicativa de la exposición oral estableciendo las características de una adecuada comunicación oral: propósito, funciones, propiedades del texto pertinentes.</li> <li>- Expondrá oralmente su trabajo académico observando las características de una adecuada exposición oral.</li> </ul> <p><b>B. ESPECÍFICOS</b></p> <p>El alumno será capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponer y organizar la información necesaria para la exposición.</li> <li>- Adecuar la información según el propósito de comunicación, del enunciador y el tiempo disponible para la exposición.</li> <li>- Elaborar el guión de presentación.</li> <li>- Recapitulará los aciertos y defectos de la exposición oral realizada de acuerdo con las características de una adecuada comunicación oral, comparándola con las de la comunicación escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión del tema que se expondrá.</li> <li>- Selección de la información pertinente de acuerdo a la situación de comunicación.</li> <li>- Adecuación de la información al tiempo disponible.</li> <li>- Elección de los recursos necesarios para la exposición: material gráfico auditivo, visual.</li> <li>- Elaboración de guión de presentación, señalando: el tiempo de exposición para cada parte; dinámica (exposición-preguntas; preguntas-respuestas, aclaración de información).</li> <li>- Práctica oral de la exposición en equipo.</li> <li>- Retroalimentación sobre la exposición por parte del equipo.</li> <li>- Toma de notas sobre observaciones.</li> <li>- Contestación de preguntas, debate o ampliación de la información.</li> <li>- Reformulación consecuente del guión de presentación (volumen de voz, entonación, velocidad y dicción).</li> <li>- Exposición oral ante el grupo.</li> <li>- Contestación de preguntas, debate o ampliación de la información.</li> <li>- Autocorrección y corrección de textos con base en la comparación de una ex-</li> </ul>	

# Anexo 8

Esquema de la descripción de la unidad cinco del programa del TLRIID I

TEMA: El relato literario. El comentario libre.

OBJETIVO: El alumno identificará las secuencias básicas del relato y redactará un comentario libre

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIA DE ANÁLISIS DE NECESIDADES	ESTRATEGIAS PARA PREPARAR EL TERRENO	ESTRATEGIAS PARA REFINAR Y CONSOLIDAR
<p>1º Sesión</p> <p>CONTRASTE narrativo entre el Texto Periódico y Texto Histórico (Red)</p> <p>MODELO. Texto cotidiano</p> <p>Observación</p> <p>Explicación.</p> <p>Completar cuadro</p> <p>Contar anécdota personal.</p> <p>Comentarios 2º, 3º, 4º y 5º sesión.</p> <p>MODELO .Texto literario.</p> <p>Observación.</p> <p>Explicación</p> <p>MODELAJE. Textos literarios</p> <p>Identificación de secuencias</p> <p>Completar cuadro</p> <p>Reconstrucción de la historia del relato.</p> <p>Comentarios 6º sesión</p> <p>MODELAJE</p> <p>Completar un cuadro. Redac-</p>	<p>INTERROGATORIO.</p> <p>Escrito sobre temas anteriores. (TP y TH) con relación a: narración, tiempo, efecto de sentido, según el orden de la narración.</p> <p>INTERROGATORIO.</p> <p>Escrito sobre la literatura, según experiencia en la secundaria.</p> <p>Si hubiera errores de conceptos o deficiencias, ajustarlos al tema nuevo.</p>	<p>PUENTE</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Recuperación visoespacial. Red en pizarrón (con los datos del interrogatorio).</li> <li>2. Lo anterior funcionaría como REPASO Y AJUSTE.</li> <li>3. CONTEXTUALIZACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN               <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. Experiencias de relatos cotidianos</li> <li>3.2. Secuencias básicas en relatos cotidianos.</li> </ol> </li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. MODELAJE. Práctica. Se utilizará una fotografía que servirá de base para completar un cuadro con el que posteriormente se redactará un relato.</li> <li>2. Comentará el ejercicio para detectar aprendizajes y dificultades.</li> </ol>

En este cuadro se presentan las estructuras de conocimiento: declarativo y procedimental de la psicología del constructivismo, base para explicar la organización del cuadro de la página anterior.

TIPO DE ESTRUCTURA (TIPO DE CONOCIMIENTO)	COMPONENTES ESENCIALES (IDEAS PRINCIPALES)	SECUENCIA LÓGICA	TIPO DE ACTIVIDAD COGNOSCITIVA	CONTENIDO DE APOYO (COMPLEMENTARIO)
Declarativo	A. Tradición literaria: oral.	A1	Categorizar	1. Ejemplos de la experiencia cotidiana.
	1. La anécdota (función)	B1	Identificar	2. Anécdotas propias de los alumnos.
	2. El relato (concepto)	A2		
	B. Estructura	B1	Categorizar	3. Ejemplos tomados de diferentes textos literarios.
1. Secuencias básicas (concepto)	C1	Ordenar		
Procedimental	C. Comentario	C2	Categorizar	4. Función de tiempos verbales: pretérito y copretérito simple.
	1. Concepto	A3	Ordenar	
	2. Proceso de organización del comentario	B3	Ordenar	
	3. Redacción de un comentario	D1	Ordenar	
	D. Proceso de escritura	C3		5. Función de efecto de sentido en el orden de las secuencias.
1. Redacción de un relato	D2	Ordenar		



# Bibliografía

- BAJTIN, Mijail. *Estética de la creación verbal. (El problema de los géneros discursivos)*. México, Siglo XXI, 1982, pp. 248-293.
- BARROS Valero Cristina. *La carrera de Letras Hispánicas. Una contribución a su análisis*. Tesis de maestría. México, 1978.
- BARTHES, Roland. *El grado cero de la escritura*. México, Siglo XXI, 1981.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de la lingüística general*. T. II. México, Siglo XXI, 1983.
- BERISTÁIN, Helena. *Diccionario de retórica y poética*. México, Porrúa, 1985.
- DALGALIAN, Gilbert, Simone Lieuttaud y François Weiss. *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. "Objetivos de aprendizaje y elecciones metodológicas con miras a la adquisición de una competencia de comunicación, 4: Un cuadro de referencia para el aprendizaje". París. Clé international, 1981, pp. 63-67
- BERNÁRDEZ, Enrique. *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid. Espasa-Calpe, 1982.
- CASSANY, Daniel. *Describir el escribir*. México, Piados, 1992.
- \_\_\_\_\_. *La cocina de la escritura*. Barcelona, Anagrama, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Enseñar lengua*. Barcelona, Grao, 1994.
- DELVAL, Juan. *Los Fines de la Educación*. S. XXI, México, 1990.
- DAVINI, María Cristina. Piados. *Cuestiones de Educación*. Argentina, 1995.
- ECO, Umberto. *Cómo se hace una tesis*. México, Gedisa, 1982.
- FAWCETT Hill, William. *Grupos de aprendizaje*. Tiempo Contemporáneo, Argentina 1974.
- FREIRE, Paulo. *La educación como libertad*. México, Siglo XXI, 1976.
- HOBBSBAUM, Philip. *Essential of literary critics*. Yugoslavia. Times and

Hudson, 1983

JUÁREZ Sánchez, María Elena. *Informe Académico*. Tesis de Licenciatura. México, 1995.

LOMAS, Carlos y Osorio, Andrés (compiladores). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona, Piados, 1993.

\_\_\_\_\_ *Cómo hacer cosas con las palabras*. Piados, 1997.

LOZANO Peña, Abril. *Análisis del discurso*. Madrid, Cátedra, 1982.

MACHERAY, Pierre. *Para una teoría de la producción literaria*. México, Cuadernos del TAI, 1976

MOLIÈRE. *Comedias. El burgués gentilhombre*. México, Porrúa, Sepan cuántos N° 144, 1978.

REBOUL, Oliver. *Lenguaje e ideología*. México, FCE, 1969.

SCHMIDT, Siegfried. *Teoría del texto*. Madrid, Cátedra, 1973.

SEMINARIO DE PRODUCCIÓN DE PAQUETES DIDÁCTICOS. *Enfoque discursivo I*. Taller de Lectura y Redacción. México, CCH-UNAM, 1991.

SEMINARIO DE PRODUCCIÓN DE PAQUETES DIDÁCTICOS. *Enfoque discursivo II*. Taller del Lectura y Redacción. México, CCH-UNAM, 1992.

SERAFINI, María Teresa. *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. México, Paidós, 1991.

\_\_\_\_\_ *Cómo se escribe*. México, Paidós, 1994.

V. DIKJ, Teun A. *Estructuras y funciones del discurso*. México, Siglo XXI, 1988.

\_\_\_\_\_ *La ciencia del texto*. Barcelona, Paidós, 1989.

WIDDOWSON, H.G. *Teaching as communication*. Hong Kong, Oxford University Press, 1978.

VOLOSHINOV, Valentín N. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. México, Alianza, 1992.

# Hemerográfica

Democracia y Calidad de la educación. FUENTES Molinar, Olac. *UNIVERSIDAD FUTURA* núm. 4, México, UAM Azcapotzalco, p. 30.

Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. ZARZAR Charur, Carlos. *PERFILES EDUCATIVOS* núm. 1, CISE-UNAM, México, 1983. pp. 34-46

Interdisciplinarietà de los estudios Latinoamericanos. Miranda Pacheco, Mario. *DOCUMENTA*. (Además, otros artículos sobre la interdisciplinarietà). núm. 2. CCH-UNAM, s/fecha, pp. 5-12.

La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo. Zarzar Charur, Carlos. *PERFILES EDUCATIVOS* núm. 9, CISE-UNAM 1980. pp. 14-36.

La docencia en el ciclo medio superior de la UNAM: La Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades. Sirvent, Carlos. *PERFILES EDUCATIVOS*. núm. extraordinario, CISE-UNAM, México, 1979.

La noción de 'grupo' en el aprendizaje su operatividad. Hoyos Medina, Ángel. *PERFILES EDUCATIVOS*. núm. 7, CISE-UNAM, México, 1980. pp. 19-32.

Los Bachilleratos universitarios. WEISS, Eduardo. ENCRUCIJADA, México, Coordinación de Humanidades, UNAM.

Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades. *GACETA AMARILLA DEL CCH*, 1 de febrero de 1972.

Metodología de la enseñanza media superior. Velázquez Campos, Rafael. *PERFILES EDUCATIVOS*, núm. 15, CISE-UNAM, 1982. pp. 38-52.

Notas para un Modelo de Docencia. Arredondo G. Martiniano. *PERFILES EDUCATIVOS* núm. 9, CISE-UNAM, México, 1979.

Ponencia que presenta el Colegio de Ciencias y Humanidades a la mesa de trabajo del área correspondiente a la Educación Media Superior. Pantoja Morán, David. CCH-UNAM, 1979.

Primera aproximación a la revisión del Plan de Estudios. Comisión del Área de Talleres. Documento de trabajo para la Semana Académica. *Gaceta CCH Cuadernillo* núm. 10, México, 1992.

Programas (Documento de Trabajo). CCH, DUACB, UNAM, 1979.

Propuesta educativa para los cuatro primeros semestres del Área de Talleres del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. *Gaceta CCH Cuadernillo* núm. 20, 1 de septiembre de 1993, p. 3.

Comisión para la revisión del Plan y los Programas de Estudio. *Gaceta CCH*. 10 de enero de 1994, p. 14 *Cuadernillo* núm. 23, 1994.

*Cuadernillo* núm. 23. *Gaceta CCH*, 10 de enero de 1994, p. 14.

Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato. *DOCUMENTA*, núm. 1. CCH-UNAM, México, 1975.

Segunda aproximación a la revisión del Plan de Estudios. Documento de trabajo para la Semana Académica. México. *Gaceta CCH. Cuadernillo* núm. 12, 1993.

Seminario de redacción para Tesis III. Propuesta básica. PROGRAMA NACIONAL DE ACTUALIZACIÓN Y FORMACIÓN DE PROFESORES. México. UNAM, 1989.

Síntesis de la segunda aproximación a la revisión del Plan de Estudios. México. *Gaceta CCH. Cuadernillo* núm. 16, 1993.

Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares. Díaz Barriga, Ángel. *PERFILES EDUCATIVOS*. núm. 10, CISE-UNAM, México, 1980.