



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

LA EVALUACION DEL PROCESO
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL TALLER DE
LECTURA, REDACCION E INICIACION A LA
INVESTIGACION DOCUMENTAL III EN EL CCH

INFORME ACADEMICO DE
ACTIVIDAD PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A :
MARIA DE LOS ANGELES GONZALEZ ALBA

ASESOR: LIC. OSCAR JESUS LOPEZ CAMACHO



FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

MEXICO D.F.



2004



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.

A José, mi padre por su lucha en la vida
y el amor a sus hijos.

A la memoria
de mi madre Marce: amiga y compañera.

A mis hermanos: José Luis, Lupana, Tere y Adolfo.

A quienes forman parte de mi familia: Cruz, Alejandra,
Rogelio, Esperanza, Lucy y Nidia.

Por su cariño y el logro de sueños compartidos.

A mi hermana Fer por su entusiasmo e ilusiones.

A Lázaro con amor.

Por los sueños hechos realidad,
aquellas quimeras compartidas,
e ilusiones por realizar.

ÍNDICE

	PÁG.
INTRODUCCIÓN	1
I. UNA NUEVA REALIDAD EDUCATIVA: CREACIÓN DEL COLEGIODE CIENCIAS Y HUMANIDADES.	5
1.1. El cambio de Plan de Estudios.	7
1.2. Plan de Estudios Actualizado.	9
1.3. Las Áreas Académicas.	14
1.4. Perfil de egreso del alumno del Colegio de Ciencias y Humanidades.	16
1.5. El docente en el CCH	17
1.6. La docencia como actividad fundamental en la UNAM.	18
1.7. La concepción de la docencia en el proyecto del CCH.	21
II. EL TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL: ANTECEDENTES.	24
2.1. Creación de la asignatura.	25
2.2. Concepción de la asignatura	26
2.3. Enfoque didáctico	27
2.4. La evaluación en el TLRIID	28

2.5.	El Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III.	32
2.5.1.	Objetivos de la materia.	35
2.5.2.	Contenidos.	36
2.5.3.	Programa Indicativo del TLRIID III.	37
III.	SEMINARIOS DE PLANEACIÓN Y SEGUIMIENTO AL PEA: PROPUESTAS PARA LA ELABORACIÓN DE PROGRAMA PARA EL TLRIID III.	61
3.1.	El perfil de los docentes del TLRIID.	62
3.2.	Los alumnos en el TLRIID III.	64
3.3.	Programa Operativo para el TLRIID III.	68
3.4.	Evaluación del curso	110
3.4.1	Resultados.	112
IV.	LA PRÁCTICA DOCENTE DE UNA PEDAGOGA EN EL CCH.	115
4.1	Objetivos.	118
4.2.	Contenidos.	119
4.3	Unidades didácticas.	120
4.4	Horas de trabajo	122
4.5	Estrategias de enseñanza-aprendizaje.	124
4.6	El proceso enseñanza-aprendizaje	124

4.7.	La mediación en el proceso enseñanza-aprendizaje.	129
	4 7.1. Diferentes tipos de mediación.	133
4.8	Materiales de trabajo.	137
4.9.	Evaluación.	138
	4.9.1. Acreditación y asignación de calificaciones.	142
CONCLUSIONES		145
BIBLIOGRAFÍA		154
ANEXO		158

INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es dar a conocer mi experiencia de diez años como docente en la asignatura del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur.

Esta experiencia se relaciona primero como alumna del CCH y posteriormente con la formación recibida en la carrera de Pedagogía. Como Pedagoga siempre me ha interesado reflexionar acerca de mi práctica docente; planear un curso, seleccionar una serie de estrategias de enseñanza-aprendizaje conocer cómo los alumnos aprenden y propiciar la reflexión al llevar a cabo la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.

Repensar cómo se ha llevado a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, no es una tarea sencilla, ya que es una actividad que no se nos enseña desde los primeros niveles escolares. Algunos profesores que están en desacuerdo con que los alumnos opinen acerca de su función y desempeño dentro del salón de clases, se olvidan de la importancia de conocer a los alumnos, y dejan de estar atentos a sus actitudes y desarrollo escolar; les preocupa tanto cubrir todos los contenidos de la asignatura, que no se detienen a reflexionar si los alumnos realmente están aprendiendo.

El interés por relatar mi experiencia docente surge de la implementación del PEA (*Plan de Estudios Actualizado*), el cual a la mayoría de los profesores nos hace observar y preguntarnos acerca de nuestra labor con los alumnos. El cambio de Plan de Estudios nos ofreció formación y actualización permanente, pero el requisito indispensable para continuar era que nos conociéramos y

reconociéramos como profesores que trabajamos y no perdiéramos de vista los preceptos fundamentales del CCH: **aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser**. La modificación de plan y programas de estudio nos hizo observadores de la vida cotidiana escolar.

Enfrentarse a nuevas expectativas no es sencillo, de ahí mi participación en los Seminarios de Planeación y Seguimiento a los Nuevos Programas de Estudio, a donde se asiste para intercambiar experiencias en torno al proceso enseñanza-aprendizaje, elaborar material de trabajo y estructurar programas operativos a partir de nuestro ejercicio y experiencia en la práctica docente.

Al trabajar con un programa operativo en donde se ha participado y al ejercer la docencia con éste, se adquiere mayor seguridad y conocimiento acerca de lo que se pretende lograr y cómo llevarlo a cabo.

La modalidad elegida para el desarrollo de este trabajo es la de **Informe Académico de Actividad Profesional**, aprobada por el Consejo Técnico de la Facultad de Filosofía y Letras. Con el fin de aprovechar esta modalidad, expondré diversos aspectos relacionados con mi práctica docente en el CCH y específicamente la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje en el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III durante el semestre 98-1

El Informe Académico de Actividades Profesionales exige los siguientes requisitos: "exposición de motivos de la elección de esta modalidad de titulación y la relación de ésta con la carrera, descripción de la tarea sobre la cual se va a realizar el informe y su metodología, valoración crítica de la actividad, que incluye planteamiento de problemas y, si es el caso propuestas de solución, reflexiones

sobre la disciplina en que se inscribe la práctica a la luz de la experiencia profesional; un aparato crítico y una bibliografía adecuados.”¹

Este informe está constituido por cuatro capítulos. En el primero se hace referencia a la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades como una innovación educativa y como respuesta a la demanda de estudios en la década de los setenta. Se presentan los fundamentos más importantes del CCH, que todavía en la actualidad siguen vigentes: *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*.

En el segundo capítulo se exponen los argumentos referidos a la unificación de las asignaturas de Taller de Lectura y Taller de Redacción, conocidas así en el antiguo plan de estudios. Ahora ambas se convirtieron en una sola materia Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, pues la lectura y la escritura forman parte de un mismo proceso y se pretende además incrementar la competencia comunicativa de los alumnos, haciendo énfasis en el desarrollo de las cuatro habilidades básicas: leer, escribir, hablar y escuchar. Se presenta además, una serie de sugerencias para evaluar estas cuatro habilidades trabajadas dentro del Taller.

Este mismo capítulo da a conocer los objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza-aprendizaje, el programa oficial o indicativo del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III (TLRIID III).

El tercer capítulo hace referencia a la propuesta del programa operativo para el TLRIID III, surgido de mi participación en los Seminarios de Planeación y

Seguimiento al PEA, donde muchos profesores han participado, ya que compartimos los mismos objetivos: mejorar nuestra práctica docente, lograr una interacción con los alumnos, crear un ambiente agradable para el trabajo, establecer objetivos en común, crear expectativas comunes, conocer los intereses de los alumnos para que sean críticos, y reflexionar juntos acerca del proceso enseñanza-aprendizaje.

Este capítulo es el más amplio porque se presenta el programa operativo y porque reflexiono en torno a mi experiencia cuando lo puse en práctica con un grupo escolar. Por ello, constituye este capítulo la columna vertebral del Informe Académico que presento.

El tratamiento de las reflexiones se encuentra dividido en siete ejes de trabajo: objetivos, contenidos, secuencia de unidades, horas de trabajo, estrategias de enseñanza-aprendizaje, materiales de trabajo y evaluación y acreditación

Por último, después de realizar estas reflexiones, propongo algunas sugerencias que como docente y pedagoga puedo establecer, con el propósito de mejorar la práctica docente de quienes laboramos en el CCH y de quienes opten por desarrollar esta profesión, donde el reconocimiento de los alumnos que es lo más importante y nos fortalece para seguir adelante, a pesar de todos los obstáculos con los que nos encontramos

I. UNA NUEVA READIDAD EDUCATIVA

CREACIÓN DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.

En 1970 se hicieron varios planteamientos acerca de un nuevo tipo de Universidad, el país se encontraba en lo que conocimos como reforma educativa en donde la demanda educativa por parte de la sociedad se puso de manifiesto. Pablo González Casanova, el impulsor más importante de este proyecto afirmaba: "sin el cultivo permanente y racional de las ciencias y humanidades, la Universidad se destruiría a sí misma, al abandonar sus características esenciales y su tarea en la historia nacional. Pero esta tarea tendrá que realizarse con grandes innovaciones que respondan a los cambios y presiones de nuestra época."² Con base en estas ideas, se proponía la democratización de la enseñanza, es decir más alumnos podían acceder a estudios universitarios.

El proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades tuvo como objetivos:

1. Ser un órgano de cambio e innovación de la UNAM.
2. Preparar a los alumnos para cursar estudios que vincularan las humanidades, las ciencias y las técnicas, a nivel de bachillerato, licenciatura, maestría y doctorado.
3. Proporcionar nuevas oportunidades de estudios acordes con el desarrollo de las ciencias y humanidades del siglo XX, y hacer flexibles los sistemas de enseñanza, para formar especialistas y profesionales que puedan adaptarse a

² "La Universidad y el Sistema Nacional de Educación. Palabras del rector pronunciadas en el Consejo Universitario", Gaceta UNAM, tercera época, v. 1, núm. 32. Ciudad Universitaria, México, 19 de noviembre de 1970, p. 3.

un mundo cambiante en el terreno de la ciencia, la técnica, la estructura social y cultural.

4. Intensificar la cooperación entre escuelas, facultades e institutos de la Universidad.

En cuanto al plan de estudios del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, pretendía que al finalizar los tres años, el alumno, **supiera aprender, informarse y estudiar**, sobre materias que aún ignoraba, sin pretender que la universidad le diera una cultura enciclopédica, sino los métodos y técnicas necesarios y el hábito de aplicarlos a problemas concretos y de adquirir nuevos conocimientos. Es decir que el alumno tuviera más formación que información, que aprendiera a revisar y corregir sus adquisiciones, que **aprendiera a aprender**.³

El estudiante enfrentaba la oportunidad de formarse en las materias básicas que le permitieran tener la vivencia y la experiencia del método experimental, del método histórico, de las matemáticas, del español, de una lengua extranjera. Esta perspectiva contemplaba la posibilidad de aprendizajes que se combinaran el estudio en las aulas y el laboratorio con el adiestramiento en el taller con el fin de obtener un aprendizaje práctico. Por lo tanto se ponía más énfasis en el aprendizaje que en la enseñanza, en la formación más que en la información.

Si la educación es acción, entonces no se debía considerar al alumno como un receptáculo de contenidos, sino que se deseaba proporcionar sólo los conocimientos básicos, para que fuera capaz de iniciar su propio desarrollo.

³ 'La metodología en el Colegio de Ciencias y Humanidades' *Gaceta UNAM*, tercera época, v. III, num. 32, Ciudad Universitaria, México, 15 de noviembre de 1971, p. 3.

personal y que como sujeto de cultura aprendiera a dominarla, a informarse, a revisar, a corregir sus aprendizajes, que **aprendiera a aprender**.

Bajo estos preceptos, al profesor le correspondía el papel de coordinador, guía, facilitador de aprendizaje, orientador, que con su experiencia y ejemplo contribuyera a desarrollar una personalidad libre, capaz y responsable. En este sentido la relación maestro-alumno era dinámica, porque debatían, intercambiaban experiencias, creaban y recreaban conocimientos, ambos estaban inmersos en un compromiso compartido: el aprendizaje.

1.1. El cambio del Plan de Estudios

A partir de 1992, comenzó un proceso de revisión al plan de estudios vigente, en donde participó una importante cantidad de la población ceceachera. De ella, se obtuvieron razones fundamentadas para realizar una actualización al plan y programas de estudio en el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. Algunas aportaciones que se presentaron en este proceso fueron entre otras:

1. Los alumnos egresados del Colegio no tenían dominadas las habilidades básicas para ingresar a una licenciatura.
2. La dificultad de los alumnos para apropiarse a formas de autonomía en el aprendizaje.
3. La separación en dos materias el aprendizaje de las habilidades de lectura y de redacción en contra de la relación íntima existente entre ambos procesos

4. La falta de continuidad necesaria en las áreas, entre sus materias de los cuatro primeros semestres y las de los semestres quinto y sexto.
5. La atribución de sesiones de una hora a las asignaturas de todas las áreas, lo que dificultaba las estrategias de trabajo en clases que necesitan la ejecución de trabajos y la participación de los alumnos.
6. El número excesivo de alumnos por grupo y su inadecuado tratamiento no permiten trabajar bajo los preceptos fundamentales del Colegio.
7. Las formas de acreditación extraordinaria, en contradicción con las orientaciones educativas de la institución.
8. La organización inadecuada del trabajo académico de los profesores
9. El abandono del planteamiento, discusión y búsqueda de solución a problemas, de la experimentación, de la práctica de la lectura y la redacción y el incremento de una docencia verbalista y expositiva que privilegiaba la información sobre las habilidades del trabajo intelectual, propiciados en alto grado por la brevedad de las sesiones de trabajo en la mayoría de las asignaturas.
10. La heterogeneidad de la formación de los profesores y las carencias en el ámbito de sus disciplinas y en su preparación para la docencia.
11. La inexistencia de una concepción precisa, mejor fundamentada del proyecto y del modelo educativo de Bachillerato del Colegio, que evitara interpretaciones unilaterales, como las de oponer de manera excluyente formación e información o reducir el alcance del modelo a su dimensión pedagógica⁴

⁴ Cfr. Plan de Estudios Actualizado, Colegio de Ciencias y Humanidades, Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, México, Julio de 1996.

Estas opiniones indicaron que no todas las cosas estaban funcionando bien, pues las acciones y resultados señalaban un cierto alejamiento de los preceptos fundamentales del Colegio. Este diagnóstico sirvió además como base para comenzar una reformulación del plan y programas de estudios.

El nuevo plan de estudios propone entre otras cosas revalidar en la práctica las características más importantes del proyecto original del Colegio de Ciencias y Humanidades, y desde luego plantear alternativas de solución a por lo menos los once puntos enunciados anteriormente.

1.2. Plan de Estudios Actualizado.

El Plan de Estudios Actualizado (PEA en adelante) se erige sobre la base de reiterar y rescatar la esencia del Colegio señalando entre otros aspectos:

1. Un bachillerato universitario propedéutico, general y único en donde se obtiene cultura básica y que pretende formar al alumno como sujeto de cultura y de su propia educación
2. Las actividades están orientadas a facilitar que los alumnos **aprendan cómo se aprende**, por lo que es importante que tengan la posibilidad de repetir y asimilar conscientemente su propia experiencia de conocimiento.
3. El papel del profesor como facilitador o auxiliar en el proceso de aprendizaje no como mero repetidor o instructor
4. La distinción entre los cuatro primeros semestres, con asignaturas indispensables, y los semestres quinto y sexto, donde el alumno ejerce su

libertad de elección para profundizar en algunos campos de su interés y como preparación para cursar con éxito su opción profesional.

5. Una mejor graduación y especificación de objetivos y contenidos en todas las asignaturas presentes en el plan de estudios.
6. El incremento en el número de horas de trabajo en grupo escolar, con el fin de apoyar a los alumnos para lograr una autonomía en el aprendizaje.
7. Fijar sesiones de dos horas en todas las asignaturas, para facilitar el trabajo de Taller, el desarrollo de habilidades y la participación de los alumnos.
8. Definir los enfoques, formas y los métodos de trabajo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
9. Actualizar, seleccionar y reorganizar los contenidos, así como los objetivos de cada asignatura.
10. Renovar enfoques disciplinarios y didácticos de cada disciplina.⁵

Uno de los argumentos que se manifiestan en el PEA para señalar que los alumnos no se adaptan fácilmente a las formas de trabajo del Colegio, y por tanto no llegan a asimilar el concepto de asumir un papel autónomo en el aprendizaje, radica en que la mayoría de los estudiantes vienen de escuelas secundarias públicas, en donde están acostumbrados a tener vigilancia en todas sus actividades. Al ingresar al CCH, se ven libres, pero no tienen idea, hábito, ni actitud para llevar a cabo un aprendizaje autónomo.

Ante esta situación, ahora se proponen varias alternativas que pretenden

favorecer este proceso esencial en el aprendizaje del alumno dentro del Colegio. Se establecen sesiones de dos horas por clase, con el fin de poder proporcionar más elementos al alumno para que tome la iniciativa en el proceso de construcción del aprendizaje.

Las dos horas de clase por sesión pretenden ofrecer elementos a los alumnos para reflexionar, debatir, para que tenga la iniciativa de buscar más información sobre un tema, etcétera, porque si la sesión es desarrollada totalmente por el profesor, asumiendo el papel protagónico y los alumnos sólo "están escuchando", asumiendo un rol pasivo, de nada sirve tener dos horas de clase. Se trata pues de saber utilizar estas sesiones para que juntos, profesor y alumnos, vayan conformando aprendizajes, compartiendo experiencias, provocando discusiones con el fin de formar un espíritu reflexivo y crítico en los alumnos y ¿por qué no? en algunos maestros también: "El profesor . puede ofrecer a los alumnos una más amplia ejercitación, individual y en equipos, en las habilidades y procedimientos propuestos, supervisar su trabajo y revisar sus resultados."⁶

Ente la comunidad universitaria se sabe que en algunas facultades se han aplicado un examen diagnóstico a estudiantes de nuevo ingreso. Los resultados emitidos oficialmente dieron a conocer que los alumnos egresados del bachillerato carecían de las cuatro habilidades básicas que debe poseer cualquier individuo en este nivel académico, así pues los alumnos que ingresan a facultad tienen problemas al leer, escribir, hablar y escuchar, según la conclusión que se extrae

⁶ *Ibidem* p. 11

de ese examen.

Sabemos de hecho que el bachillerato no es el único que esta fallando en estos aspectos, pues en nuestro sistema educativo desde los niveles elementales no se ha hecho énfasis o no se ha dado la importancia necesaria para que en cada uno de los niveles educativos se trabaje, refuerce o retroalimente la capacidad para escuchar, para hablar, para escribir y leer en forma clara y coherente.

El PEA ofrece desarrollar en forma consciente y sistemática estas cuatro habilidades a través del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, una asignatura nueva que se cursa en los cuatro primeros semestres, en la cual se fusionaron dos materias del antiguo plan Taller de Lectura y Taller de Redacción. Ahora se da la oportunidad de trabajar los procesos de lectura y escritura al mismo tiempo, con el fin de desarrollar las cuatro habilidades básicas, para que el alumno pueda leer, comprender, reflexionar y cuestionarse sobre cualquier tipo de texto con el que se enfrente.

Desde luego, en este Taller no queda toda la responsabilidad, porque en las demás materias también tiene que enfatizarse el desarrollo de estas habilidades. Para que pueda funcionar, se propone la interdisciplina. Una de las vías que se promueve es el Trabajo Colegiado a través de Cursos de Formación Docente, Talleres de Reflexión sobre la Práctica Docente y Seminarios de Trabajo, donde puedan surgir diferentes propuestas para mejorar la práctica docente, revisar errores, avances así como compartir experiencias de trabajo obtenidas en el aula, con el fin de hacer más eficiente nuestra labor y mejorar la calidad académica del Colegio.

Los grupos de académicos, continúan siendo muy numerosos, por lo que en ocasiones no existe forma de poder trabajar algunas estrategias planeadas o incluso atender adecuadamente a todos los alumnos. Esta problemática no la pudo resolver el PEA. Sin embargo se argumenta que el profesor tiene que aprender estrategias para trabajar con grupos numerosos, pues muchas veces la dimensión grupo no es el principal motivo de la ausencia de aprendizaje, sino las más de las ocasiones de debe al tipo de relaciones que se establece entre profesor-alumnos y alumnos-alumnos, la motivación, el interés, el compromiso entre ellos y ante la institución.

Se manifiesta también que debe evitarse en los programas temarios muy largos, es decir una cantidad excesiva de contenidos que provoca que el profesor quiera cubrirlos todos en forma exhaustiva, con lo que predomina la información sobre la formación, ya que no existe el tiempo suficiente para reflexionar todos los contenidos y aprendizajes expuestos en los programas.

El PEA posee esta característica y, aunque se dice que no se puede considerar como un producto totalmente terminado y que los profesores tienen que elaborar sus propios programas operativos, existe en varios programas el desequilibrio entre los tiempos para trabajar cada unidad, los objetivos que se desean lograr y la cantidad de contenidos presentados.

En este sentido estriba la participación de los profesores, alumnos y especialistas para señalar los elementos necesarios y obligatorios, de los que no lo son desde la perspectiva de los objetivos terminales para el ciclo del bachillerato

1.3. Las Áreas Académicas.

Si se desea que los egresados del Bachillerato sepan pensar por sí mismos, expresarse, y que posean principios de una cultura científica y humanística, es necesario que conozcan la utilidad de estos conocimientos, para poderlos relacionar y aplicar a diferentes situaciones de la vida cotidiana. Dentro de la escuela, el alumno también debe percibir que existe una relación entre las diversas asignaturas para la comprensión de una realidad que posee diferentes facetas. De esta forma el alumno puede lograr aprendizajes significativos, porque la unión de las distintas asignaturas le proporciona una diversidad de perspectivas para interpretar la realidad, al relacionar teoría con práctica.

Las cuatro áreas integradas en el PEA son:

- Área de Matemáticas
- Área de Ciencias Experimentales
- Área Histórico- Social
- Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación.

La enseñanza de la Matemática en el Bachillerato debe orientarse en forma tal, que permita a los alumnos percibirla como una ciencia en constante desarrollo y que posee una naturaleza dual: su carácter de ciencia y su propio valor funcional como herramienta.

El área de Ciencias Experimentales pretende que la formación científica básica sea útil al alumno en la medida en que incorpore conceptos, nociones, actitudes características, la terminología científica, sus aplicaciones tecnológicas y

contribuya a desarrollar una relación más armónica entre la sociedad y su ambiente.

El sentido fundamental del área Histórico-Social es que los alumnos puedan manejar las metodologías propias de la historia, la filosofía, las ciencias sociales, de modo que tengan la capacidad para analizar las diferentes problemáticas del acontecer histórico.

El Área del Lenguaje y Comunicación pretende desarrollar habilidades, que permitan la participación plena del alumno dentro de la sociedad. Se pone especial énfasis en desarrollar su competencia comunicativa, trabajando en las capacidades de organizar su pensamiento, abstraer, razonar, a través de los diferentes usos de la lengua. El desarrollo de las cuatro habilidades básicas permite al alumno comprender la situación comunicativa que se presenta en un contexto específico, señalando quién es el enunciador del mensaje, cuál es su propósito, hacia quién va dirigido, etcétera: "A través de las habilidades: escuchar, leer, escribir, hablar, se cumple el propósito del bachillerato del Colegio de **aprender a aprender**, en la medida que se adquiere la posesión de múltiples usos de la lengua, hablada y escrita, con propósitos y según organizaciones textuales específicas."⁷

1.4. Perfil de egreso del alumno del Colegio de Ciencias y Humanidades.

El alumno egresado de este ciclo escolar se caracteriza por los conocimientos, habilidades, valores y actitudes siguientes:

- a. Posee una formación científica y humanística que hace posible su desarrollo como universitario responsable en lo personal y en lo social.
- b. Aprende por sí mismo, posee la capacidad para adquirir, construir conocimientos e ir generando estrategias que le permitan alcanzar, en forma autónoma, aprendizajes complejos
- c. Relaciona los conocimientos adquiridos en las diferentes asignaturas.
- d. Busca información a través del manejo y del análisis sistemático de las fuentes de conocimiento de cada campo del saber.
- e. Tiene habilidad para realizar observaciones, investigaciones documentales, experimentos, plantearse preguntas, formular hipótesis, aplicar procesos de verificación y a través de la reflexión llega a conclusiones.
- f. Toma decisiones responsables, aplica sus conocimientos en los diferentes ámbitos de su vida cotidiana.⁸

Dentro del PEA se pretende que cuando un alumno egrese y logre obtener estas características, será fácil su incorporación en alguna licenciatura, así como al mercado de trabajo.

⁸ Cfr. *Ibidem*, p. 69

1.5. El docente en el CCH.

Es insuficiente modificar programas, contenidos, plan de estudios, enfoques disciplinarios, si no se toma en cuenta los recursos y las instalaciones disponibles, tiempos y espacios asignados, las condiciones académicas y laborales de los profesores, etcétera.

Para que el PEA funcione realmente, es necesario que los maestros tengan conocimientos sobre el plan de estudios: cuáles son los objetivos, los métodos de enseñanza, los enfoques de su disciplina, es decir, que haga suyo este proyecto para hacerlo efectivo.

Es necesario que actualice sus conocimientos sobre la materia y las diferentes estrategias para trabajar el proceso enseñanza aprendizaje, que tenga presente su propio concepto sobre el aprendizaje, la enseñanza, el tipo de hombre que desea formar, los conceptos acerca de la acreditación y la evaluación, en fin; el profesor tiene que contemplar todos estos aspectos, puesto que asume una responsabilidad para con los alumnos así como para la institución.

La orientación del PEA consiste en una permanente actualización y revisión de las prácticas docentes, con el fin de ir perfeccionando lo que se ha establecido hasta el momento.

Para lograr este propósito, es de vital importancia rescatar el trabajo colegiado, formando grupos de trabajo que hagan un seguimiento de los nuevos programas de estudio, elaboren programas operativos y material didáctico pertinente para cada asignatura.

Como se puede observar, el papel del profesor es fundamental para hacer eficaz las propuestas que se inscriben en los nuevos programas de estudio. Lo fundamental es cuestionarse diariamente cómo sé está dando el proceso de enseñanza-aprendizaje en cada uno de los grupos con los que se trabaja, permanecer atentos a los diferentes fenómenos grupales que se puedan presentar y estar capacitados para dar un seguimiento y alternativas de solución a las diferentes problemáticas que se pueden encontrar en el desempeño de la labor docente

Esta reflexión sobre la práctica docente vuelve consciente el deseo de retomar realmente los preceptos fundamentales del Colegio de Ciencias y Humanidades, para que sirvan como orientaciones en el quehacer educativo. Todos quisiéramos que los alumnos logren aprender, desarrollarse y alcanzar las metas propuestas durante su estancia en el bachillerato:

- ✓ **APRENDER A APRENDER.**
- ✓ **APRENDER A HACER**
- ✓ **APRENDER A SER.**

1.6. La docencia como actividad fundamental en la UNAM.

Dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México se destacan tres funciones primordiales: la investigación, la docencia y la difusión de la cultura.

A lo largo de este trabajo únicamente rescataré la función de la docencia, uno de los tres fundamentos de la existencia de la Universidad desde sus orígenes.

Por docencia podemos entender la labor consciente que ejerce una persona para poner a disposición sus conocimientos o saberes. Esta acción da por hecho que, para lograr la apropiación de ciertos conocimientos, es necesaria la interacción entre la persona que enseña y la que aprende.

En términos muy generales, dentro de la práctica educativa se ubican dos elementos relacionados para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje: el profesor y el alumno

El profesor posee una serie de conocimientos, personalidad específica y porque no también una ideología, que se hacen manifiestos en el momento de ejercer la enseñanza.

Algunos de estos lineamientos están señalados desde la institución misma, pues ella también busca un fin dentro del proceso enseñanza- aprendizaje. Sin embargo, el docente posee capacidades para tomar decisiones y seleccionar una forma de enseñanza, una forma de facilitar el acceso a los conocimientos, una manera en la cual necesariamente tiene que existir algún tipo de relación entre profesor y alumno

Para definir su función y el papel que se tiene frente al saber, debe existir un compromiso ante la institución donde se labora y, lo más importante, un compromiso con y ante los mismos alumnos, pues con ellos se trabaja y las decisiones deben ser tomadas en relación y a favor de ellos, quienes buscan acceder de una u otra forma al proceso de aprendizaje

Cuando se toma partido en una propuesta concreta se dice que aparte de existir un compromiso, también hay "una aceptación, que se da dentro del marco de las creencias tanto del maestro como del estudiante. Así conocer se liga

a creer, la tarea de la docencia se vincula entonces a la adquisición de creencias y el desarrollo de capacidades para sustentar dichas creencias⁹; sin embargo la persona comprometida en la enseñanza no desea solamente que le crean, sino que los alumnos emitan juicios y críticas con el fin de reflexionar si creen o no en lo que el profesor manifiesta.

El profesor comprometido en la enseñanza tiene claros sus objetivos, además de un dominio de los contenidos de la asignatura que imparte, así como una formación didáctico-pedagógica necesaria para llevar a cabo su práctica.

Independientemente del estilo de enseñanza trabajado por un profesor, indudablemente es consciente de cuales son las metas u objetivos de su labor dentro de un aula escolar. Estos objetivos pueden derivarse tanto de los señalados en los planes y programas de estudio, como de los deseados desde su muy particular punto de vista. El claro dominio de los contenidos de la materia que imparte es fundamental, puesto que todos los esfuerzos van dirigidos para que los alumnos aprendan la materia en cuestión, con uno u otro estilo de enseñanza, pero que logren construir aprendizajes significativos a partir de la propuesta planteada por el profesor. De nada sirve que se adopte un estilo de enseñanza muy revolucionario, si no maneja los conocimientos de su disciplina en forma adecuada y eficiente.

Por otro lado, el oficio de todo profesor debería llevar implícita una formación didáctica, con la cual pueda planear y organizar actividades de acuerdo con los recursos que tiene, para dar una secuencia efectiva a los contenidos de

⁹ Glanville Nowalski-Ramírez, *La Universidad Pública: la docencia en el ámbito investigación-docencia*. México: Ediciones IICobalito, 1988. p. 44.

aprendizaje; un conocimiento de diferentes métodos de trabajo, que pueda propiciar la participación de los alumnos, para formarlos en la creatividad, en la reflexión y ¿por qué no?, en la autonomía para la construcción de aprendizajes y, por tanto, de la visión de mundo.

El docente debe facilitar la interacción profesor-alumno o alumno-alumno con el fin de crear el clima propicio para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y ser capaz de manejar un grupo, recibir, y aceptar cuestionamientos de parte de los alumnos acerca de su labor. El docente ha de reflexionar día con día sobre su función y ser capaz de tomar decisiones en la búsqueda de un mejor desempeño de sus alumnos

1.7. La concepción de la docencia dentro del proyecto del CCH.

En el Colegio de Ciencias y Humanidades se ha concebido a la docencia como una práctica consciente y responsable en el sentido del compromiso que se asume al formar parte de la institución y al trabajar con los alumnos.

El docente es el guía, coordinador y orientador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, su papel es contribuir al desarrollo de la personalidad del alumno; apoyarlo en el desarrollo y en la ejecución de procedimientos que conllevan a lograr aprendizajes. En este sentido, observamos que en este modelo educativo se da mayor énfasis al aprendizaje que a la enseñanza. Esto no quiere decir que el profesor queda en segundo plano, sino que en el rol que le toca desempeñar, selecciona métodos, en los cuales el alumno tiene una participación

activa, y es capaz de tomar decisiones cuando se enfrente a problemas tanto de formación académica como de la vida cotidiana.

El profesor es responsable de plantear una interacción efectiva con el fin de lograr que los alumnos aprendan en forma autónoma. Con la autoridad que al profesor se le asigna, debe cumplir con un mínimo de actividades, como por ejemplo: planificar el curso con objetivos claros, aplicar evaluaciones periódicamente con el propósito de revisar el progreso de los alumnos en el aprendizaje, informar a los alumnos los objetivos y el enfoque de la asignatura, así como la utilidad e importancia de su estudio y los criterios de evaluación desde el principio del curso, conformar un grupo de aprendizaje donde exista respeto y en el cual tanto alumnos como profesor sean los responsables para lograr los fines propuestos.

La docencia es vista como una práctica en la que alumnos y profesores comparten experiencias, conocimientos, la enseñanza y el aprendizaje se dan de ambos lados. El profesor del CCH está preocupado por conocer las necesidades del alumno, buscar la mejor forma de que alumno aprenda a aprender. Para lograrlo, permanece en una constante formación y actualización de conocimientos tanto de la materia que imparte como de los diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje.

El maestro no permanece estático, hace reflexiones sobre su labor en forma individual así como con otros colegas y con los mismos alumnos.

El PEA ha propiciado la formación de espacios donde el maestro comparte sus experiencias, tanto positivas como negativas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. El trabajo desarrollado en Seminarios de Planeación y

Seguimiento (Rubro 1) y los diferentes grupos de Trabajo Colegiado permite al docente compartir sus vivencias y reflexionar en forma sistemática acerca de su práctica docente. El profesor ceceachero se va comprometiendo más en el afán de realizar su práctica en forma efectiva. Considera que si se desea formar alumnos críticos y reflexivos, tiene que comenzar él haciendo reflexiones y aceptando las críticas que se le hacen acerca de su desempeño.

El maestro busca la manera de adaptarse a las condiciones de trabajo que existen en la institución, a los grupos tan numerosos, al salario deficiente, a los escasos estímulos o reconocimientos por su labor, al lugar que en ciertas esferas sociales y académicas es ubicado un profesor de bachillerato como "un profesor de segunda", y al no reconocimiento de la docencia como una actividad profesional

No obstante, predomina entre la planta docente un gran esfuerzo por seguir adelante con su labor, sin importar la falta de estímulos y reconocimiento social, ya que el mayor reconocimiento está y es manifestado por sus propios alumnos, en el compromiso con su trabajo. Esto es el mayor estímulo y recompensa que el maestro puede esperar.

II. EL TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL EN EL CCH.

ANTECEDENTES

En el antiguo plan de estudios (1971) la enseñanza de la lengua estaba dividida en dos materias: Taller de Lectura y el Taller de Redacción. Esto trajo como consecuencia trabajar un mismo proceso con actividades separadas y con escasa interacción.

El Taller de Lectura se convirtió en un taller de literatura, con lo que se perdieron los objetivos originales de la materia: que los alumnos aprendieran a comprender y producir textos de cualquier tipo, pues la actividad únicamente quedaba reducida al ámbito de la literatura

En el caso del Taller de Redacción, durante el tercero y cuarto semestres, se trabajaba el proceso de la investigación, aunque en la mayoría de las ocasiones se limitaba a la enseñanza de técnicas y métodos de investigación, sin poner especial cuidado en la lectura y su comprensión. Pocas veces se verificaba si la información que los alumnos recopilaban era comprendida, es decir, si era seleccionada, interpretada y llevada a un proceso de análisis, para después ponerla en tela de juicio

El escaso número de horas que tenían asignadas estas materias en el antiguo plan de estudios, no permitía actuar bajo la modalidad de taller, originalmente planteada. El Taller de Lectura se trabajaba en dos horas semanales y el de Redacción tenía asignado tres horas a la semana

Otro aspecto importante y característico en la enseñanza de la lengua en el plan de estudios anterior, se refiere a la planta docente que impartía estas materias. Los profesores procedían de diferentes carreras universitarias, como por ejemplo: Letras Clásicas, Letras Hispánicas, Comunicación, Periodismo, Antropología, Estudios Latinoamericanos, Relaciones Internacionales, Sociología, Pedagogía, Derecho, etcétera. Esta diversidad en cuanto a la formación desde luego propició la diversidad y dispersión de enfoques, contenidos, estrategias de enseñanza-aprendizaje, con lo cual surgieron prácticas que originaron falta de coherencia y secuencia entre ambas asignaturas y entre semestres.

2.1. Creación de la asignatura.

La materia del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID en adelante) se crea como una materia obligatoria dentro de los cuatro primeros semestres, con la modalidad de taller; ahora se le asignan seis horas a la semana con sesiones de dos horas de trabajo

Los objetivos de la materia son básicamente los mismos que en las materias del Taller de Lectura y del Taller de Redacción del antiguo plan de estudios. el estudio del empleo de la lengua materna, en la perspectiva de la formación de una cultura básica, para esto se propone:

- a El desarrollo de las habilidades fundamentales en el manejo de la lengua, cuyo ejercicio es imprescindible para el acceso al conocimiento, mediante la investigación

- b. El desarrollo de la competencia comunicativa como base para la adquisición de habilidades lingüísticas.
- c. Ampliar para el desarrollo de las habilidades comunicativas de los alumnos el estudio a diferentes tipos de textos: literarios, históricos, científicos, de divulgación científica y periodísticos, con la utilización de distintos registros y usos de la lengua.
- d. Mantener el taller como estrategia fundamental, ofrecer condiciones adecuadas de tiempos y número de alumnos, para orientar la docencia a través de operaciones de comprensión y producción de textos que permitan actividades de uso de la lengua, de control consciente y de reflexión sobre su uso.¹⁰

2. 2. Concepción de la asignatura.

El TLRIID pone especial énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, la cual consiste básicamente en un conjunto de habilidades, conocimientos y procesos lingüísticos, teóricos y discursivos que permite al alumno utilizar con eficacia consciente la lengua, comprender y producir textos adecuados a la situación de comunicación y al grado de formalización requerido

Con el fin de desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos, tiene que considerarse los aspectos siguientes para la selección y organización de los contenidos

¹⁰ "Programas de estudios para las asignaturas Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III y IV" Colección de Ciencias y Humanidades julio 1996 p. 4

1. Modelos que describen los actos de escuchar, leer, hablar y escribir.
2. La gradación en la complejidad de los textos en donde se requiera la exigencia del desarrollo de habilidades.
3. El uso de la lengua en la expresión oral, lectura, escritura y la investigación, considerados como ejes de los programas.
4. Los diferentes aspectos derivados del enfoque comunicativo, es decir, atención al enunciador, su propósito comunicativo, organización textual y al enunciatario.
5. Los textos que deben producir los alumnos sintetizan el trabajo de las cuatro habilidades básicas en el uso de la lengua: hablar, leer, escuchar y escribir.
6. Los textos que sean seleccionados para trabajar, tendrán relación directa con los alumnos, es decir, serán actuales, de interés, del ámbito escolar, etcétera, con el fin de que exista una comprensión adecuada de éstos.¹¹

2.3. Enfoque didáctico.

Puesto que el principal objetivo del TLRIID es desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos, siempre se presentan actividades encaminadas a trabajar las cuatro habilidades básicas, así como actividades de investigación durante los cuatro semestres que se imparte la materia.

La redacción, por ejemplo, favorece y enriquece su posesión de la lengua en situaciones diversas de comunicación, puesto que necesita interpretar

información, emitir juicios o evaluaciones personales y expresar de sus diversas experiencias.

Dentro de los TLRIID, la teoría está subordinada a la práctica, pues se pretende que a partir la lectura y el análisis de los diferentes tipos de textos, la investigación, la redacción y la expresión oral, se deriven algunas nociones teóricas, pero lo que predomina es la práctica en el afán de desarrollar o incrementar la competencia comunicativa de los alumnos.

Desde luego, la unidad y el objeto de estudio en los TLRIID es el TEXTO por su valor comunicativo, ya que cuando nos comunicamos, no lo hacemos a través de ideas aisladas, sino con un conjunto de ideas organizadas coherentemente de acuerdo a un propósito concreto, en situaciones o contextos específicos

2. 4. La evaluación en el TLRIID.

En el planteamiento de los nuevos programas pueden observarse tres modalidades diferentes de evaluación: la primera es la diagnóstica, la segunda es la llamada formativa y la última, la sumativa.

En las sugerencias están presentes estos tres tipos de evaluación. En ellas se hace referencia a la importancia de cada una y los momentos más propicios para llevarlas a cabo

Se recomienda la evaluación diagnóstica, para aplicar, saber o detectar los conocimientos previos de los alumnos, antes de empezar un curso

De esta evaluación se desprenden aspectos con los cuales el profesor tiene

que trabajar al seleccionar y ordenar los contenidos de la materia y al planear las estrategias de enseñanza.

Al acceder a los conocimientos que tiene el alumno acerca del objeto de estudio de la materia, también se encuentran algunos conocimientos incorrectos, confusos o distorsionados.

Por ello, la evaluación diagnóstica proporciona una guía al profesor para saber cómo y por dónde comenzar tanto un curso, un tema, así como una unidad diferente.

En lo que se refiere a la evaluación formativa "se aplica para la verificación de los aprendizajes, mediante la revisión y corrección de los distintos momentos de comprensión y producción textuales."¹² Esto quiere decir que hay un espacio dentro del proceso enseñanza-aprendizaje para saber no sólo cuánto o qué se ha aprendido, sino también para reflexionar y hacer consciente cómo se va dando el proceso de aprendizaje, es decir, cómo se están construyendo los aprendizajes.

Este tipo de evaluación permite al profesor y a los alumnos conocer si las estrategias de enseñanza-aprendizaje, seleccionadas previamente y trabajadas son las más idóneas para lograr los objetivos propuestos en el curso o en su defecto, sugerir otras estrategias con las que se puedan llevar a cabo los propósitos establecidos.

En esta modalidad de evaluación se propone que tanto profesores como alumnos, involucrados en igual importancia dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, puedan reflexionar acerca de los roles que les corresponde

¹² *Ibidem* p. 10

desempeñar, es decir, existe la oportunidad para que ambos cuestionen las estrategias de enseñanza, así como la forma en que se van asimilando y construyendo aprendizajes. De esta manera tanto alumnos como maestros pueden opinar en cuáles aspectos es necesario que exista retroalimentación y señalar los avances logrados.

La evaluación formativa debe realizarse en forma sistemática, a lo largo del curso, estableciendo y abriendo un espacio para el momento de realizarla. Se comparte la responsabilidad entre profesor y alumnos para llevarla a cabo.

Finalmente, la tercera modalidad de evaluación señalada dentro de los nuevos programas de estudio se refiere a la evaluación sumativa, la cual es definida como la que "...consiste en verificar la consecución, con fines de acreditación, de los aprendizajes propuestos en el programa del curso" ¹³

Dentro del programa se sugiere que pueden ser elementos de evaluación sumativa exámenes, elaboración de trabajos, asistencia, cumplimiento de tareas. Sin embargo, parece muy sencillo realizar una simple suma dentro del tan complejo proceso de enseñanza-aprendizaje, para otorgar una calificación con fines de acreditación. Pareciera ser que sólo se toma en cuenta el cumplimiento (cantidad) y no la calidad de los aprendizajes logrados. Éste es un argumento más para observar la necesidad de formar a los maestros en aspectos didáctico-pedagógicos y no sólo buscar la superación y actualización en los ámbitos de la disciplina que imparte dentro del Colegio.

Por la naturaleza de taller en esta materia, los exámenes no deben ser los

únicos instrumentos para evaluar; se sugiere revisar el trabajo diario en el taller, el desarrollo de las habilidades lingüísticas, base de los procesos de comprensión y producción textual. En la práctica se deben observar los avances en cada uno de los aspectos a trabajar, es decir, los progresos en la expresión oral, la lectura, la escritura y la capacidad y disposición a escuchar.

No hay que olvidar que dentro del proceso enseñanza-aprendizaje se evalúa además de conocimientos los procedimientos, las habilidades y las actitudes. El TLRIID es un espacio donde se pueden rescatar muchísimos aspectos para evaluar, sin embargo, tenemos que saber elegir: qué, cómo, cuándo y para qué se evalúan los aspectos seleccionados, así como involucrar totalmente a los alumnos dentro de estos procesos de evaluación. En las sugerencias planteadas en el programa se descarta la idea de la aplicación de un solo examen como único elemento para asignar una calificación final en un curso.

En el TLRIID, pueden considerarse como aspectos de evaluación:

1. Productos finales de unidad, que se consideran como productos completos para la comprensión y producción de textos. Entre ellos se encuentran: comentarios libres, analíticos, críticos, elaboración de resúmenes, cuadros, esquemas, trabajos de investigación (trabajos académicos)
2. Subproductos concretos que se van elaborando como parte de algunas actividades: fichas de trabajo, bibliográficas, hemerográficas, borradores de resúmenes, redacción de enunciados (planteamiento de tesis, argumentos, hipótesis)
3. Formulaciones orales o escritas: explicar, narrar, describir, argumentar, exponer, parafrasear

4. Exámenes y cuestionarios sobre aspectos prácticos y nociones teóricas.
- 5 Actitudes del alumno: para el trabajo en equipo, respeto y tolerancia hacia los demás, solidaridad para el trabajo, participaciones activas, disposición para escuchar, revisión y autocorrección de escritos elaborados.

Como se puede observar, existen múltiples elementos para evaluar las actividades desarrolladas en el TLRIID, sin embargo, es tarea del profesor seleccionar el o los instrumentos adecuados para hacer recíproca la evaluación, tener muy claro qué se desea evaluar y para qué servirán los resultados del instrumento utilizado. Además es necesario hacer hincapié en la importancia de que alumnos y maestro tomen en cuenta y reflexionen cómo ha sido su participación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje señalen cuáles han sido los avances y los obstáculos, en el afán de lograr los objetivos educativos establecidos en la asignatura.

2.5. El Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III.

La materia del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III (TLRIID III), es una asignatura obligatoria inscrita en el área de lenguaje y comunicación, se imparte durante el tercer semestre del ciclo del bachillerato en el sistema del Colegio de Ciencias y Humanidades

Esta asignatura tiene como antecedente y relación vertical dentro del plan de estudios el TLRIID II, donde se pretende formar lectores. Durante el segundo semestre el hilo conductor del curso es la literatura. Se guía al alumno para

conocer y analizar diferentes géneros literarios como el cuento, la novela y la poesía, en sus contextos específicos. Posteriormente en el cuarto semestre, en el TLRIID IV se desea que el alumno aplique los conocimientos y habilidades adquiridas a lo largo de los tres semestres anteriores para realizar un proyecto de investigación, recopilar información y estructurar un informe de investigación.

La relación horizontal en el plan de estudios se da principalmente con la materia de Historia, pues en ella es donde los alumnos pueden aplicar en forma más inmediata los conocimientos y habilidades adquiridas dentro del taller. Sin embargo, el TLRIID III, se relaciona con todas las asignaturas que cursan los alumnos durante este semestre, porque en él se aprende a pensar, reflexionar, cuestionar, acerca de muy variados temas en diferentes ámbitos de la ciencia y, lo más importante, aprenden a comprender y analizar lo que se lee.

En este semestre se pretende que el alumno estudie, analice y produzca textos cuya función dominante sea la apelativa: el manejo de la argumentación, donde el enunciador (emisor) se vincula con el enunciatario (receptor) para plantear, sustentar y defender una posición ante problemas que existen en nuestra sociedad.

La función apelativa tiene como propósito convencer, persuadir o demostrar que la posición o idea que asume el enunciador es la verdad, para lograrlo, el autor utiliza una serie de razonamientos, fundamentos o argumentos que van sustentando su posición ante cierto problema. También están presentes una serie de recursos retóricos y lingüísticos característicos en los textos argumentativos: vocativos, modos imperativos, preguntas retóricas, utilización de primera persona (presencia del enunciador), valoraciones, respaldos de autoridad, ejemplos

comparaciones, analogías. Todos estos recursos utilizados van dirigidos para que el enunciatario se involucre en la situación que se plantea y pueda convencerlo de que lo que nos comunica es la verdad, incluso que se adhiera a su posición ideológica, modifique su conducta o lleve a cabo una acción a través del convencimiento.

Cada una de las funciones de la lengua trabajadas a lo largo de los cuatro semestres en el TLRIID, tienen un propósito específico, pues en las diferentes situaciones comunicativas el enunciador siempre tiene objetivos que pretende lograr dirigiéndose hacia ciertos enunciatarios que participan o se ven involucrados en éstas.

FUNCIONES LINGÜÍSTICAS Y EFECTOS DE SENTIDO¹⁴

FUNCIÓN	ORIENTADA HACIA ÉL	EFECTO QUE BUSCA PRODUCIR EN EL ENUNCIATARIO
REFERENCIAL	Referente De lo que se habla	Se quiere hacer conocer: Efecto de conocimiento
EMOTIVA	Enunciador El que habla	Se quiere hacer presente la subjetividad del enunciador: Efecto de identificación
APELATIVA	Enunciatario A quien se habla	Se quiere hacer actuar: Efecto de persuasión
POÉTICA	Mensaje Selección y combinación en la estructura verbal	Se quiere producir un. Efecto estético
FÁTICA	[Canal]	[Abrir o restaurar el canal de comunicación]
METALINGÜÍSTICA	[Código]	[Conocimiento de la lengua a través del uso de la misma lengua]

¹⁴ Cf. Seminario de Piquetes Didácticos. Acta de Talleres de Lengua y Comunicación. Entoque Comunicativo III, Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III, CCH UNAM, 1998 p. 9

2.5.1. Objetivos de la materia.

Al concluir el semestre el alumno:

1. Aplicará los conceptos básicos sobre la situación comunicativa que se da en los textos cuya función dominante es la apelativa.
2. Reconocerá la organización textual, los procedimientos y las marcas discursivas de la argumentación.
3. Fundamentará mejor sus apreciaciones por medio de la consulta de diversas fuentes.
4. Constatará sus ideas y valores con los que el texto propone, considerando el contexto de producción y recepción así como su experiencia, a fin de explicarlo y comprenderlo, con actitud de tolerancia y respeto a las ideas ajenas ¹⁵

Los objetivos generales de la materia establecidos en el PEA son susceptibles de ser logrados, puesto que a lo largo de los dos semestres anteriores se hace énfasis en lograr desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos, trabajando y analizando las diferentes situaciones comunicativas que se presentan en los diversos tipos de textos

Durante el tercer semestre se trabaja a lo largo de las unidades tomando como eje conductor la función apelativa de la lengua y los alumnos se enfrentan ante discursos en donde se encuentran presentes diversos puntos de vista, opiniones, esquemas de valores, con los cuales se pretende que como lectores de

¹⁵ C. B. Programas de estudios. Ob. cit. p. 11

este tipo de textos, también logren asumir una posición concreta, presentando argumentos que defiendan o sustenten esos puntos de vista, así como también tengan la capacidad y habilidad para refutar aquellos argumentos o ideas en las que no están de acuerdo.

Se trata por lo tanto de apoyar a los alumnos para que adquieran habilidades a fin de detectar y analizar textos con estructura argumentativa y que como lectores adquieran una capacidad crítica al realizar lecturas de diferentes tipos de textos.

2.5.2. Contenidos.

1. Encuadre conceptual Función apelativa.
2. El artículo de opinión La argumentación
3. El texto político. La argumentación retórica
4. El texto filosófico. La demostración.
5. El texto de divulgación científica Respaldo de autoridad
6. La novela de tesis. Funciones poética y apelativa.
7. Trabajo académico III Ensayo.
8. El debate Organización y práctica.¹⁶

¹⁶ *Uyulim*, p. 13

2.5.3. PROGRAMA [INDICATIVO] DEL TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA

INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL III

PRIMERA UNIDAD

ENCUADRE CONCEPTUAL. FUNCIÓN APELATIVA

HORAS	TEMÁTICA	OBJETIVOS EDUCATIVOS	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	MATERIALES DE TRABAJO
10	1 La función apelativa en una situación comunicativa 1.1 Propósito comunicativo persuasión disuasión demostración 1.2 Características generales de los textos con función apelativa el artículo de opinión el texto político, el texto filosófico el artículo de divulgación científica, la novela de tesis el ensayo 1.2 Contexto situacional 2 La argumentación y la función	A PARTICULARES DE LA UNIDAD Al finalizar la unidad el alumno - Identificará a partir de la lectura de algunos textos, la especificidad de la función apelativa en una situación comunicativa - Describirá las características de la función apelativa, tomando en cuenta algunos de los textos leídos	- Recapitulación de las principales nociones del enfoque del curso anterior. situación comunicativa, el texto y sus propiedades, propósito de comunicación, procedimientos discursivos; texto y contexto. A partir de un conjunto de textos. - Lectura en voz alta de cada texto - Identificación del propósito comunicativo de la función apelativa: persuasión, disuasión, demostración - Reconocimiento de las marcas	Comprensión de textos - Repertorio de textos con función apelativa Producción de textos - Comentario oral - Cuadro sinóptico

<p>apelativa</p> <p>2.1 Textos argumentativos: artículo de opinión, texto político, texto filosófico, informe de investigación, ensayo</p>	<p>B ESPECÍFICOS</p> <p>El alumno será capaz de</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguir en un conjunto de textos breves, aquellos en los que se manifieste la función apelativa - Caracterizar el efecto de sentido derivado de la función apelativa 	<p>textuales que permitan descubrir que la función dominante sea apelativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comentario oral en equipo para argumentar que la función dominante es la apelativa. - Elaboración de un cuadro sinóptico en el que puedan compararse las marcas textuales de la función apelativa encontradas en los diferentes textos 	
--	--	--	--

SEGUNDA UNIDAD

EL ARTÍCULO DE OPINIÓN. LA ARGUMENTACIÓN

HORAS	TEMÁTICA	OBJETIVOS EDUCATIVOS	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	MATERIALES DE TRABAJO
8	1 La situación comunicativa del artículo de opinión	A PARTICULARES DE LA UNIDAD Al finalizar la unidad el alumno	- Lectura de un artículo de opinión donde se presenta de manera clara una tesis, y en torno a la cual se dan argumentos a favor o en contra para llegar a una conclusión	Comprensión de textos.
1 1	Propósito: orientar la opinión de los lectores.	- Identificará la organización textual del artículo de opinión.	- Identificación de la tesis, argumentos a favor o en contra, y la conclusión.	Artículos de opinión:
1 2	Función apelativa y efecto de persuasión	- Reconocerá la función apelativa y el efecto de persuasión en los artículos de opinión	- Delimitación de acuerdo con el contexto situacional, del propósito de persuasión y de la función apelativa	Superestructura que expresa ideas, opiniones, juicios o puntos de vista sobre noticias o hechos de interés público a fin de orientar la opinión de los lectores
1 3	Contexto situacional	- Redactará un texto argumentativo donde tome una posición fundada respecto a un tema de la vida cotidiana de acuerdo con los recursos de la argumentación vistos en la unidad	- Selección, a partir de situaciones de la vida cotidiana,	Producción de textos.
2	Organización textual La argumentación	B ESPECÍFICOS El alumno será capaz de	-	Modelo textual Texto

	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar la tesis planteada en el artículo de opinión leído - Reconocer los elementos y recursos de la argumentación - Caracterizar el efecto de sentido construido por el enunciador - Reproducir en un escrito el esquema de la argumentación en relación con un tema de la vida cotidiana 	<ul style="list-style-type: none"> - un tema para argumentar una posición - Redacción de un texto argumentativo breve, de un tema seleccionado - Corrección y autocorrección del texto argumentativo considerando las propiedades del texto. 	<p>argumentativo:</p> <p>Escrito breve donde el enunciador asume una posición frente a un tema de la vida cotidiana, la fórmula como tesis y argumenta, tomando en cuenta al lector para persuadirlo a favor de su conclusión</p>
--	--	---	--

TERCERA UNIDAD

EL TEXTO POLÍTICO. LA ARGUMENTACIÓN RETÓRICA.

HORAS	TEMÁTICA	OBJETIVOS EDUCATIVOS	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	MATERIALES DE TRABAJO
14	1 Situación comunicativa en el texto político	A PARICULARES DE LA UNIDAD Al finalizar la unidad el alumno	- Lectura de un texto político breve comentado por el profesor para ejemplificar la relación entre el texto político y el poder	Comprensión de textos.
	1.1 Propósito lograr adeptos para adherirse a una postura	- Reconocerá las marcas discursivas que caracterizan al texto político.	- Ubicación del protagonista y del antagonista	- Textos políticos. Producción de textos. - Comentario analítico
	1.2 Contexto situacional	- Redactará un comentario analítico para señalar la función de los recursos discursivos en la argumentación de los textos políticos	- Identificación de los campos en conflicto para delimitar la posición del protagonista frente al antagonista.	
	2 Organización textual y recursos discursivos			
	2.1 Posición del enunciador de acuerdo con la tesis los argumentos y la conclusión que se construye en el texto	B ESPECÍFICOS El alumno será capaz de.	- Delimitación del protagonista a través de la tesis, argumentos y conclusión que presenta.	
	2.2 Papel del enunciador en la construcción del mensaje, de acuerdo con la función	- Distinguir al enunciador del texto político - Identificar los campos de conflicto	- Comentario oral - Reconocimiento del papel del	

<p>apelativa</p> <p>2.3 Presuposición de premisas ideológicas y valores socioculturales compartidos</p> <p>3 Actos de habla perlocutivos</p>	<p>en que se encuentran los participantes del texto político</p> <p>- Identificar las premisas ideológicas y valores socioculturales compartidos</p> <p>- Identificar la función de los recursos discursivos en la argumentación de los textos políticos</p> <p>- Identificar las marcas discursivas en los actos de habla perlocutivos</p>	<p>contexto y del tiempo y espacio en la construcción y propósito del texto político</p> <p>- Observación de los recursos discursivos y retóricos que definen la función apelativa; argumentos a favor y en contra de su posición</p> <p>- Análisis del efecto de los actos de habla perlocutivos a partir de los valores supuestamente compartidos</p>	
--	---	---	--

CUARTA UNIDAD

EL TEXTO FILOSÓFICO. LA DEMOSTRACIÓN.

HORAS	TEMÁTICA	OBJETIVOS EDUCATIVOS	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	MATERIALES DE TRABAJO
14	1 La situación comunicativa en el texto filosófico	A PARTICULAR DE LA UNIDAD Al concluir esta unidad el alumno.	- Lectura de un texto filosófico predominantemente demostrativo	Comprensión de textos:
	1.1 Propósito del texto filosófico demostración de la validez de una tesis	- Reconocerá las características distintivas de un texto filosófico con relación a la función apelativa y a efecto de demostración	- Identificación de la tesis, los argumentos y la conclusión.	- Texto filosófico, con modo demostrativo
	2 Organización textual		- Identificación de las estrategias argumentativas empleadas en el texto	predominante.
	3 Otras características del texto filosófico como texto argumentativo.	- Redactará un comentario de opinión en el que exprese y fundamente su acuerdo o desacuerdo con la tesis del texto leído	- Comentario por equipos y grupal sobre la tesis sustentada en el texto, así como de la manera en que se construyó el efecto de sentido (demostración)	(Se recomienda un texto de ética). Producción de textos: Comentario de opinión.
	3.1 Posición del enunciador respecto a la tesis que se plantea en el texto	B. ESPECÍFICOS.		Modelo textual
	3.2 Presentación de argumentos propios y refuta argumentos contrarios	El alumno sera capaz de - Reconocerá la relación entre el propósito y la organización textual	- Organización del trabajo de	El comentario de opinión es un texto argumentativo que

<p>3.3 Marcas textuales de la consistencia de la argumentación definiciones hechos de causa-efecto</p>	<p>de la en un texto filosófico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificará las principales características del texto en cuestión como texto demostrativo - Identificará juicios de valor relacionados con la tesis del texto - Formulará juicios de valor al redactar el comentario de opinión, de acuerdo con el trabajo desarrollado en esta unidad 	<p>preescritura: tesis que se va a defender, punteo de los argumentos, conclusión</p> <ul style="list-style-type: none"> - Redacción del comentario de opinión - Elección individual del título del comentario - Revisión del texto redactado individual, en equipo y grupal. 	<p>exige una tesis basada en un juicio de valor</p> <p>La tesis puede sustentarse con respaldos de autoridad, ejemplos, citas textuales, comparaciones, analogías, etcétera</p>
--	---	--	---

QUINTA UNIDAD

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA. RESPALDOS DE AUTORIDAD.

HORAS	TAMATICA	OBJETIVOS EDUCATIVOS	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE	MATERIALES DE TRABAJO
14	1 La situación comunicativa en el artículo de investigación científica. El propósito de la comunicación demostración	A PARTICULARES DE LA UNIDAD. Al finalizar la unidad el alumno - Reconocerá los recursos discursivos de la argumentación científica.	- Lectura del título, formulación de una hipótesis de lectura e identificación de obstáculos para la comprensión. - Soluciones a los obstáculos para la comprensión de un texto búsqueda de léxico y conceptos desconocidos, simbología, etcétera	Comprensión de textos -Artículo de investigación científica: da cuenta del resultado de una investigación
2	La organización textual	- Redactará una reseña descriptiva de un artículo de investigación científica	texto	Enunciador y enunciatario tienen el mismo nivel de conocimientos, por lo que no hay facilitadores, ni paralingüísticos y el nivel léxico y conceptual
2 1	La argumentación científica	B ESPECÍFICOS El alumno será capaz de. - Distinguir el propósito de la argumentación científica en un artículo de investigación	- Determinación del propósito de la argumentación científica: demostrar la validez de una hipótesis	
2 2	Los respaldos de autoridad			
2 3	Recursos lingüísticos y retóricos léxico especializado, simbología, formalización referencias, alusiones y modos			
3	La reseña descriptiva definición y ejemplos	- Caracterizar la organización textual en un artículo de investigación	- Identificación y caracterización del enunciador y del	

<p>3.1 La organización textual y su pertinencia para el propósito de la reseña</p>	<p>científica</p> <p>- Identificar las marcas de respaldo de autoridad en la argumentación</p>	<p>enunciatorio del texto.</p> <p>- Elaboración de una lista de argumentos y evidencias que sustentan la hipótesis.</p>	<p>corresponde al de la disciplina en cuestión</p> <p>Estructura que sigue los pasos de la</p>
<p>3.2 La descripción como modo o discurso propio de la reseña</p>	<p>científica</p> <p>- Explicar el propósito de una</p>	<p>- Relación de las marcas identificadas con la disciplina de</p>	<p>investigación</p> <p>planteamiento del</p>
<p>3.4 Procedimientos discursivos</p>	<p>reseña, su organización textual y</p>	<p>procedencia, para dar</p>	<p>problema, hipótesis,</p>
<p>3.5 Características de la reseña (léxico y morfosintaxis).</p>	<p>sus procedimientos discursivos</p>	<p>consistencia teórica a la demostración</p> <p>- Lectura de una reseña descriptiva para analizar su organización textual, recursos y procedimientos discursivos</p> <p>- Elaboración de la ficha hemerográfica y de fichas de trabajo (resumen) como actividades de preescritura</p> <p>- Redacción de la reseña descriptiva</p>	<p>metodología (herramientas, muestra), resultados bibliografía. Suele acompañarse de una sinopsis inicial (abstract).</p> <p>Producción de textos.</p> <p>-Reseña descriptiva.</p> <p>Informa acerca del contenido y características de un</p>

		- Corrección y autocorrección	texto, en este caso, un artículo de investigación científica
--	--	-------------------------------	--

SEXTA UNIDAD

NOVELA DE TESIS. FUNCIONES POÉTICA Y APELATIVA

HORAS	TEMÁTICA	OBJETIVO EDUCATIVOS	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	MATERIALES DE TRABAJO
14	1 La situación comunicativa en la novela de tesis	A PARTICULARES DE LA UNIDAD Al finalizar la unidad el alumno	- Lectura completa de la novela.	Comprensión de textos.
	1.1 Contexto de producción	- Enunciará la tesis implícita en la novela	- Análisis intratextual de recursos literarios	Novela de tesis:
	1.1.1 Propósito comunicativo	- Reconocerá los valores que sustentan los personajes, así como los del narrador y los del mundo ficticio	- Selección, a cargo del profesor, de escenas de la novela para ejemplificar las distintas actividades del análisis intratextual. Los alumnos ejercerán el análisis con otras escenas de la novela	novela representativa de la novellística occidental, cuya visión del mundo represente los grandes momentos del imaginario
	1.1.2 Funciones poética y apelativa			
	1.1.3 Series literaria cultural e histórica	- Redactará un comentario de opinión donde aprecie estos valores en comparación con los propios	- Identificación de los valores de los personajes. Elaboración de un	

del lector frente a los valores	B ESPECÍFICOS	esquema donde se establezcan	cultural a través de
del narrador de los personajes y del mundo ficticio	El alumno será capaz de	correspondencias entre	la asunción, por
1 2 2 Efecto de percepción estética como valor cultural inserto en una tradición	- Identificar los valores que sustentan los personajes, y, si es el caso, la evolución de los mismos, a través de sus acciones y palabras y, en general, de los indicios	• Acciones y palabras de los personajes según se narran en el texto	parte del autor, de una posición ética frente a los grandes
2 Lectura análisis, e interpretación de la novela	- Reconocer la distancia que asume el narrador frente a los valores de los personajes.	• Los elementos que, a juicio del alumno-lector, se ofrezcan como indicios, para calificar tales comportamientos	problemas humanos, sustente valores que los
2 1 Recursos para la identificación de valores de la novela	- Señalar concordancias y discordancias entre los valores de los distintos personajes	• Los valores que se manifiesten a través de esta correspondencia.	alumnos puedan relacionar con los propios.
2 1 1 La escena	- Comparar con los propios los valores del mundo ficticio manifestado en los personajes	- Verificación de la permanencia o evolución de estos aspectos a lo largo de la novela, en escenas seleccionadas de la misma	Producción de
2 1 2 Los personajes indicios y evolución	- Fundamentar sus juicios acerca de los distintos valores reconocidos	- Reconocimiento de la distancia del narrador, identificación de la distancia que asume el narrador frente a las acciones y palabras de	textos
2 1 3 El narrador			Modelo textual
2 3 Coherencia estética			Comentario de
2 2 1 Relaciones integrativas entre niveles			opinión: texto argumentativo que exige una tesis
2 2 2 Vision del mundo			basada en un juicio

propuesto por la novela el imaginario, la posición asumida por el autor y los valores

los personajes, examinando sus valoraciones, principalmente en las calificaciones que atribuye a los personajes, en sus generalizaciones y comentarios

- Ejecución de la misma operación, atendiendo a las acciones que el narrador atribuye a los personajes y a la evaluación que éstas merecen en relación a las acciones y valores de otros personajes
- Efecto de identificación
- Discusión acerca de las distintas evaluaciones resultantes de las operaciones anteriores.
- Análisis contextual.
- Obtención sistemática de información sobre el contexto de producción de la novela a fin de

de valor

La tesis puede sustentarse con respaldos de autoridad, ejemplos, citas textuales, comparaciones, analogías, etcétera

	<p>relacionarla con el análisis intratextual realizado.</p> <ul style="list-style-type: none">- Formulación por parte del alumno, de la tesis implícita en la novela y su relación con la visión del mundo propuesto por la novela.- Posición del alumno-lector: Asumir, en un comentario de opinión, una posición propia, justificada con argumentos, frente a los distintos valores encontrados en las operaciones anteriores y propias del mundo ficticio- Corrección y autocorrección del comentario de opinión.	
--	--	--

SÉPTIMA UNIDAD

TRABAJO ACADÉMICO III. ENSAYO

HORAS	TEMÁTICA	OBJETIVOS EDUCATIVOS	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	MATERIALES DE TRABAJO
16	1 Elección de un tema.	A PARTICULARES DE LA	- Opinión sobre los temas de interés para los alumnos	Comprensión de textos
	1.1 Lectura de ensayos que presenten tesis y contrapuestas	UNIDAD Al finalizar la unidad, el alumno	- Lectura de diversos ensayos para identificar las tesis principales, argumentos y conclusiones sobre el tema elegido	- Ensayos sobre un mismo tema
	1.2 Elección de una tesis	sobre el análisis de diversos ensayos con el mismo tema y que presenten tesis opuestas	- Comparación de la tesis, argumentos y conclusiones a partir de la información organizada en los cuadros	- Material de apoyo y fuentes de consulta
	2 El esquema diseño del esquema para presentar la tesis y sus argumentos	B ESPECÍFICOS El alumno será capaz de	- Producción de textos	Producción de textos
	3 Fichas elaboración de fichas de contenido o de trabajo para fundamentar la posición sobre la tesis seleccionada	- Reconocer en diversos textos la tesis y recursos argumentativos	- Comentario oral sobre el resultado de la comparación anterior, para tomar posición con respecto a una de las tesis	- Fichas de trabajo
	4 Presentación del trabajo académico argumentativo donde toma	- Diseñar un esquema de trabajo de acuerdo con un propósito específico.		- Borrador
	Ensayo argumentativo donde toma	- Recopilar la información		- Ensayo de una extensión máxima de

<p>posición entre tesis contrapuestas</p> <p>4.1 Estructura del trabajo Partes y extensión</p> <p>4.2 Procedimientos discursivos</p> <p>4.3 Autocorrección y revisión</p> <p>4.4 Presentación del trabajo final</p>	<p>pertinente en fichas</p> <p>- Organizar la información según el esquema</p> <p>- Redactar el trabajo académico</p> <p>- Corregir el trabajo, considerando las propiedades que debe tener el texto</p>	<p>- Punteo sobre las tesis de los ensayos, para obtener un tema que oriente la redacción de un trabajo académico</p> <p>- Elaboración de fichas de comentario en las que el alumno argumente la elección de una de las tesis</p> <p>- Redacción del borrador siguiendo el esquema guía, especificando la posición que asume el alumno ante una tesis</p> <p>- Autocorrección y revisión del trabajo académico aplicando las normas pertinentes</p>	<p>cinco cuartillas.</p>
---	--	---	--------------------------

OCTAVA UNIDAD

EL DEBATE: ORGANIZACIÓN Y PRÁCTICA

HORAS	TEMÁTICA	OBJETIVOS EDUCATIVOS	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	MATERIALES DE TRABAJO
6	1 Situación comunicativa del debate	A PARTICULARES DE LA UNIDAD Al finalizar la unidad, el alumno.	- Asistencia a un debate y análisis del mismo, a partir de las notas tomadas	Comprensión de textos
	1.1 Organización de objetivos y características del debate	- Participará oralmente, de manera adecuada, en el análisis de algún tema de interés colectivo	- Exposición de los principales motivos que justifican el debate: las ventajas de contraponer tesis, afirmación de prácticas para organizar exposiciones orales, disipación de dudas; incremento de la confianza personal	-Trabajo académico elaborado para el debate.
	2 Contraposición de tesis sobre un tema como requisito del debate.	B ESPECÍFICOS El alumno será capaz de	- prácticas para organizar exposiciones orales, disipación de dudas; incremento de la confianza personal	- Repertorio de textos relacionados con el tema del debate
	3 Funciones del moderador en el desarrollo del debate	- Aplicar las normas básicas para organizar un debate	- Análisis y aceptación de normas a las que se sujetará el debate.	Producción de textos
	4 El propósito del debate como hilo conductor de la discusión	- Identificar la situación de comunicación del debate - Participar de acuerdo con la función cumpla en el debate y ajustarse a los tiempos y formas de intervención	- Secuencia del tema, lista de oradores, tiempo de intervención	-Cuadros sinópticos,

6	Proceso comunicativo interacción entre participantes y oyentes	- Tomar notas pertinentes para la discusión durante el debate	- cada equipo de trabajo, para que promueva la intervención de los interesados	esquemas, notas y comentarios.
7	Relación del debate con otras actividades académicas		<ul style="list-style-type: none"> - Valoración de las diferentes formas de participación. - Práctica de exposición y debate de equipos - Toma de notas para la discusión; cuadros sinópticos, esquemas. - Intervención conforme a la orientación de los distintos argumentos y papeles en el debate - Comparación de la opinión inicial con la final - Autoevaluación de las participaciones 	

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- Adorno, Teodoro W., "El ensayo como forma" en **Notas sobre la literatura**, Madrid, Gredos, 1974.
- Cruz Gómez, Pablo, y Salva, Ma. de Lourdes, **Congresos y convenciones**, México, Diana, 1989
- Giménez, Gilberto, "Discusión actual sobre la argumentación" en **Discurso. Cuadernos de teoría y análisis**, UNAM-CCH, México, dir. Gilberto Giménez, sept-dic., 1989.. núm. 10 pp 10-39
- Gómezjara, Francisco. **Rompan filas**, México, 1993 (Técnicas de desarrollo comunitario).
- González Reyna, Susana, **Manual de redacción e investigación documental**, México, Trillas, 1979
- Gutiérrez V., Silvia, "La estrategia argumentativa de Ronald Reagan" en **Discurso. Cuadernos de teorías y análisis**, UNAM-CCH, México, dir. Gilberto Giménez, sept-dic., 1989, núm 10. pp 40-53.
- Martínez, José Luis, **El ensayo mexicano**, Fondo de Cultura Económica, 1978.
- Perelman, Ch., y L Olbrechts-Tyteca, **Tratado de la argumentación. La nueva retórica**, Madrid, Gredos, 1989 (Biblioteca Romántica Hispánica Manuales, 69)
- Reboul, Olivier, **Lenguaje e ideología**, México Fondo de Cultura Económica, 1986
- TEXTOS PARA EL TRABAJO DE CLASE

Unidad 2. El artículo de opinión

Artículos de opinión de las principales publicaciones periódicas de México.

La página editorial de The Washington Post, México, Gernika, 4ª. ed., 1989.

Unidad 3. El texto político

Demóstenes, *Filípicas*

Cicerón, *Catilinarias*

Torre Villar, Ernesto de la, et.al. **Historia documental de México**, tomo II, México, UNAM, 3ª ed., 1984. Contiene numerosos documentos políticos de la Independencia, Reforma, República Restaurada, luchas obreras de los siglos XIX y XX y Revolución Mexicana.

Unidad 4. El texto filosófico

Platón, *Diálogos*

Aristóteles, *Ética a Nicómaco*

Bacon, *Ensayos sobre moral y política*

Spinoza, *Ética*

Sartre, *El existencialismo es un humanismo*

Savater, *Ética como amor propio*, México, CNCA-Mondadori, 1990 (Los noventa, 59) y *Ética para Amador*, México, Ariel, 1994.

Gaader, *El mundo de Sofía*, México, Patria-Siruella, 1994

Unidad 5 Artículo de investigación científica

Artículos de revistas como *Ciencia y Desarrollo*, revista trimestral de CONACYT, *Ciencia*, Revista de la Academia de la Investigación Científica, México

Unidad 6 La novela de tesis

Novelas de Bernanos, Mauriac, Malraux, etcetera

El TLRIID III se divide en ocho unidades didácticas, se cuenta oficialmente con un total de 96 horas al semestre, divididas en tres sesiones a la semana de dos horas cada una.

De acuerdo con la secuencia que se propone abordar durante este semestre del TLRIID, se observa que existe una ruptura en cuanto a lo establecido y trabajado durante el segundo semestre, pues a los alumnos se les trata de fomentar el gusto de la lectura, sobre todo en el ámbito literario.

Se puede afirmar que existe una relación interna entre las unidades a trabajar durante el semestre, pero como se advierte por el salto de un semestre a otro, todavía no se ha logrado establecer una relación y secuencia lógica que tanto el profesor que imparte la materia como los alumnos pueden entender, y lo más importante, hilvanar para conformar una gradación en los temas, la exigencia en cuanto al desarrollo de capacidades de los alumnos, la comprensión y el aprendizaje de procesos cada vez más complejos.

En la práctica se ha observado que en ocasiones los aprendizajes logrados quedan aislados, porque como profesor no se tiene la habilidad de poder ir relacionando lo aprendido con los nuevos conocimientos y habilidades que se pretenden lograr en cada uno de los semestres y, como consecuencia, se percibe a cada uno de los semestres independientes uno del otro.

El programa indicativo de la materia propuesto por el PEA se presenta en la modalidad de una carta descriptiva, donde se hace una presentación muy superficial acerca de qué y cómo se sugiere trabajar bajo el enfoque didáctico de la materia, se da por hecho que para todos queda muy clara esta presentación, sin embargo en la práctica se ha observado las grandes lagunas que quedan al no

existir una fundamentación del por qué de la distribución de las unidades didácticas en esa forma, la selección de contenidos las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la denominación y presentación de objetivos particulares y específicos por cada unidad de trabajo.

Se ha argumentado en varias ocasiones que el programa sólo sirve para dar orientaciones generales con el fin de que cada profesor pueda planear su propio curso, no obstante, las orientaciones que se ofrecen no son las que un profesor desearía como apoyo para poner desarrollar y planear un curso del TLRIID.

El programa indicativo de la materia del TLRIID III presenta en cada unidad didáctica los siguientes elementos:

1. Temática.
2. Objetivos educativos: particulares de unidad y específicos
3. Estrategias de enseñanza-aprendizaje
4. Materiales de trabajo ¹⁷

La forma de plantear estos ejes y el orden de su presentación en cuatro columnas en el programa indicativo nos llevan a realizar algunas reflexiones.

La primera columna nos presenta la selección de temáticas o contenidos Este orden de presentación de las diferentes columnas presupone la idea de que en un trabajo de planeación primero se eligen los temas a trabajar y de ellos se derivan los objetivos que se tienen que lograr Dentro de un trabajo de planificación de un curso, lo más lógico es pensar primero qué objetivos o

¹⁷ Cf. *Bohem*.

propósitos se desean alcanzar y después plantear un cómo para establecer tanto los contenidos como los objetivos, es decir preguntarse cuáles serían los requisitos mínimos que se deben trabajar para que el alumno pueda lograr los objetivos establecidos.

Esta forma de presentación hace pensar que es más importante lo que se debe enseñar y aprender que los mismos objetivos a lograr, señalando que a través de estos temas el alumno tal vez pueda lograr tales o cuales objetivos.

La excesiva cantidad de temáticas fundamenta esta idea. La gran cantidad de contenidos no concuerda con el tiempo señalado para poder abordar cada uno de ellos, ni trabajar bajo la modalidad de taller, fundamento principal de la materia; además se ha visto que algunos puntos considerados como temas son muy específicos y, por lo tanto, pueden incluirse con otros temas más generales, eliminando o aglutinando así aquellos que son repetitivos o muy específicos.

Por ejemplo, al tema general de artículo de opinión pueden incorporarse contenidos de las unidades relacionadas con texto político y texto filosófico

En lo que se refiere a la formulación de los objetivos, no existe una justificación de por qué para cada unidad didáctica existen objetivos particulares y específicos puesto que en cuanto a su definición son exactamente lo mismo.

Como consecuencia de estas diferentes categorías de objetivos, se puede observar gran número de ellos en cada unidad. Si revisamos y analizamos la formulación de los objetivos por unidad, vemos que la mayoría de estos se entienden o se convierten en una serie de actividades aisladas y no son el resultado o producto final de algún proceso trabajado

Lo que hace falta en cada una de las unidades es un objetivo general que guíe el trabajo que se desarrolle durante este periodo de tiempo, puesto que en cada unidad se pretende lograr un producto final, ya que como se ha mencionado los objetivos son el planteamiento de una serie de actividades que no llevan a lograr un propósito concreto.

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje señaladas en el programa indicativo son muy generales. De hecho en algunas sólo se indica el nombre y no incluyen el proceso para llevarlas a cabo, por lo que cada profesor debe buscar o elaborar el procedimiento con el fin de implementar la serie de estrategias para trabajar cada una de las unidades.

Por todo esto, en el discurso institucional se enfatiza que todo profesor debe estar en constante proceso de formación y actualización tanto en el área disciplinaria como en los aspectos didáctico-pedagógicos. Este proceso encuentra espacios adecuados en los Talleres de Recuperación de la Experiencia Docente (TRED) intersemestrales e interanuales, en los Seminarios de Planeación y Seguimiento, los cursos que se ofrecen a los profesores de nuevo ingreso e incluso en las reuniones informales con colegas en la Academia de Talleres

III. SEMINARIOS DE PLANEACIÓN Y SEGUIMIENTO AL PEA: PROPUESTAS PARA LA ELABORACIÓN DE PROGRAMA OPERATIVO PARA EL TLRIID III.

La idea de la elaboración y aplicación de un programa operativo para el TLRIID surge de las experiencias obtenidas al trabajar con el programa indicativo proporcionado por la institución: "La tarea de construcción o elaboración de los programas de estudio, está íntimamente relacionado con los problemas de la finalidad e intencionalidad de la práctica docente, proporciona una visión más profunda de la problemática que se afronta en el proceso enseñanza-aprendizaje en un curso específico."¹⁸

A partir de la implementación del PEA en el CCH, se han conformado varios grupos de trabajo con el propósito de establecer programas operativos para la asignatura. La participación de los profesores ha sido de vital importancia porque, a partir de los aciertos y errores obtenidos en su trabajo en el aula y desde luego su aportación como especialistas en los temas que se abordan, propicia la reorganización de los programas, al seleccionar contenidos, formular objetivos, establecer estrategias de enseñanza-aprendizaje idóneas o más efectivas de acuerdo a los temas que se pretenden trabajar, selección de material de trabajo (material didáctico) como apoyo para desarrollar estrategias de diferentes modalidades, proponer elementos y formas para evaluar tanto el desempeño de los alumnos como el material seleccionado y la práctica del profesor.

El conocimiento de las diversas opiniones, experiencias, la participación en

Moran Oviedo Polanco. La docencia como actividad profesional. 3.ª ed. México, Gernika, 1997, p. 39.

cursos o seminarios, la reflexión, la crítica y la autocrítica de nuestra labor docente, hacen que cada profesor vaya conformando su propio programa de acuerdo a sus necesidades y expectativas. Desde luego, se atiende los requerimientos mínimos que la institución exige, puesto que formamos parte de ella y no podemos pasar por alto los objetivos que pretende como institución escolar.

Dentro de los Seminarios de Planeación y Seguimiento al PEA, se trabaja con el propósito de hacer más operativos los programas. Se tiene la elección de cambiar de orden las unidades didácticas, presentando una secuencia de acuerdo a las necesidades e intereses tanto de los alumnos como del profesor mismo, siempre y cuando se cubran todas las unidades presentes en el programa *indicativo, se propone reformular los objetivos, ya que como se ha mencionado, algunos de ellos son tan específicos, que se convierten en actividades a desarrollar dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. También algunos contenidos se pueden aglutinar con otros por presentarse en forma muy detallada o incluso algunos de ellos se pueden eliminar por ser muy repetitivos.*

3.1. El perfil de los docentes del TLRID.

En el antiguo plan de estudios se permitió que toda persona que terminara una carrera a nivel licenciatura pudiera impartir la materia del Taller de Redacción. Así encontramos profesores de varias carreras, por ejemplo, Letras Hispánicas, Literatura y Arte Dramático, Letras Clásicas, Comunicación, Sociología, Pedagogía, Psicología, Relaciones Internacionales, Derecho, etcetera. El Taller de

Lectura estuvo en manos de personal experto en el ámbito literario como es el caso de las tres primeras carreras mencionadas, aunque al paso de los años también este taller fue atendido incluso por profesores egresados de diversas carreras.

Quienes vivimos el cambio de Planes y Programas de Estudio en el CCH, puesto que comenzamos a impartir clases antes de las modificaciones curriculares y no somos especialistas en la materia, tuvimos que prepararnos académicamente para participar en el Nuevo Plan de Estudios.

Para implementar el PEA fue necesario participar en cursos, talleres, y diplomados de actualización docente. Los conocimientos adquiridos fueron muy importantes y de gran ayuda, sin embargo, al llevarlos a la práctica se dio una situación totalmente diferente.

Como es lógico, siempre ante los cambios existe temor y resistencia por parte de la planta docente y así sucedió. El primer año de trabajo con el PEA, la mayoría de los profesores buscamos asesorías o apoyos de profesores especialistas en la asignatura o con mayor experiencia en el campo de la docencia, pues estábamos experimentando y aprendiendo al mismo tiempo que pretendíamos enseñar. Tuvimos que aprender a partir de nuestras propias experiencias dentro del aula. Debimos conocer e interpretar cada uno de los programas, para después pensar cómo trabajarlo con los alumnos.

La tarea fue y sigue siendo muy ardua, puesto que siempre dentro del proceso enseñanza-aprendizaje tanto los alumnos como los profesores aprenden a través de la interacción que se establece dentro del salón de clases.

La participación y el interés por mejorar nuestra práctica docente es el ambiente que prevalece entre la mayoría de los profesores que impartimos el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental en el CCH.

3.2. Los alumnos en el TLRIID III.

La mayoría de los alumnos que ingresan al CCH tienen entre 15 y 16 años, pertenecen a diferentes clases sociales o niveles socioeconómicos, vienen tanto de escuelas públicas como privadas, aunque en los últimos cuatro años se ha incrementado el número de alumnos que estudiaron la secundaria en escuelas privadas.

Al comenzar a conocer el Colegio se encuentran con situaciones nunca antes vividas, la primera de ellas es que no existen reglas de comportamiento como a las que estaban sometidos. Otra situación es la forma de trabajar en casi todas las asignaturas el trabajo en equipo, la participación a través de exposiciones en clase, la investigación, etcétera

Los grupos académicos están conformados generalmente por 50 alumnos, en los últimos años se ha observado que en la mayor parte de los grupos prevalece la presencia de mujeres. En el TLRIID, se puede decir que sólo la tercera parte del grupo son hombres

Las aulas del Colegio también tienen diferencias en relación con otras escuelas los salones son en forma rectangular, existen dos filas de mesas en donde los alumnos pueden verse de frente de esta forma se pueden mover las

mesas y sillas para conformar equipos de trabajo cuando es necesario llevar actividades en esta modalidad de trabajo, permite una mayor movilidad tanto para el profesor como para los alumnos. En el salón de clases existen dos pizarrones, lo que permite al profesor desplazarse de un lado a otro. Un elemento importante característico del sistema del Colegio es que no existen estrados, que en algunas instituciones educativas y tradicionalmente señalan la autoridad y el poder del profesor, pues es interpretación que él está mas arriba en cuanto a conocimientos y los alumnos abajo que implica que son ellos los que tienen que aprender, incluso en algunas observaciones etnográficas se ha visto que el profesor nunca jamás se baja del estrado, sólo se desplaza de un lado a otro, pero arriba del estrado.

La ausencia de estrados dentro del salón de clase permite que exista una mayor interacción entre el profesor y los alumnos, elemento fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que se tenga la idea que entre maestro y alumnos van conformando la clase y construyendo los aprendizajes. Otro elemento importante de mencionar es que generalmente no existe un lugar fijo o establecido para los profesores, es decir, en la mayoría de las aulas no hay escritorio para el profesor, situación que implica buscar un lugar entre los alumnos para sentarse o para desde ese punto comenzar a trabajar.

Los alumnos, conforme van conociendo y teniendo diversas experiencias escolares, se adaptan en forma admirable al sistema de CCH. Al llegar al tercer semestre, el alumno se ha especializado en establecer estrategias de supervivencia, es decir, asume un rol concreto dependiendo de la situación, del contexto en el que se encuentre, en su relación con los demás compañeros así como la de acomodarse a las exigencias o no exigencias, reglas establecidas o no

por el profesor, a la personalidad del profesor a las contradicciones que en algunas ocasiones se presentan en cuanto a la autoridad y al poder que puede ejercer un docente en el salón de clases: "Es más fácil que un alumno se acomode a las expectativas de los maestros y menos probable que un maestro se ajuste a lo que los alumnos esperan de él."¹⁹

Los alumnos llegan al TLRIID III con algunos conocimientos previos, sin embargo como proceden de diferentes grupos académicos, no todos poseen los conocimientos mínimos, puesto que tuvieron profesores diferentes, así pues se conforma un grupo heterogéneo con capacidades, habilidades, gustos, intereses, personalidades y expectativas diferentes.

La expectativa que todos comparten es acreditar el curso y si es con una buena calificación haciendo el mínimo esfuerzo, mucho mejor. Por desgracia, en varias ocasiones a lo largo de la trayectoria escolar no se le da la importancia al aprendizaje, a cuestionarse qué estoy aprendiendo, cómo lo aprendí y para qué lo aprendí. En la mayoría de los alumnos lo único que importa es la calificación que se va a obtener al finalizar el curso, para acceder al siguiente semestre, año escolar o nivel educativo.

Como profesor, no se tiene la costumbre de hacer un alto durante el curso para evaluar, reflexionar tanto en forma individual como grupal: qué se aprendió, cómo y para qué, y por lo tanto tampoco se enseña a que los alumnos reflexionen y se contesten estas preguntas.

¹⁹ Huitrives, citado por Zorrilla Akala, Juan I. "Sociología de la interacción en el aula: Factores y consideraciones para el nivel medio superior", en Rueda Beltrán, Mario y Miguel Ángel Campos, coords. *Investigación etnográfica en educación*. México: UNAM-DGAPA/CSF, 1992. p. 353.

Tradicionalmente, el TLRIID para los alumnos se ubica como la última en importancia de entre las demás asignaturas que cursan durante el semestre. A veces se piensa que leer es muy aburrido y, si aprendieron a escribir y a leer, ya no es necesario continuar con lo mismo. De aquí depende la capacidad y habilidad del maestro para dar a conocer que la asignatura tiene objetivos muy importantes, como el desarrollar la competencia comunicativa: hablar, escuchar, escribir y leer; y que el desarrollo de estas habilidades permite comprender, pensar, debatir, expresar puntos de vista, etcétera, que pueden ser aplicadas en las demás asignaturas y en la vida cotidiana

Al conocer los contenidos, unidades y la forma de trabajo, a la mayoría de los alumnos les llama la atención el TLRIID, pues les interesa expresar sus puntos de vista y saber cómo y qué estrategias utilizan para convencernos, llevar a cabo una acción o modificar nuestra conducta. Una vez que se presenta la materia, por consiguiente, a menudo se advierte un cambio de actitud ante ella, que manifiesta una mayor disponibilidad para trabajar a lo largo del semestre.

A continuación doy a conocer el Programa Operativo que he llevado a la práctica. Este programa es el resultado del Seminario de Planeación y Seguimiento al PEA del cual he formado parte durante algunos semestres, y especialmente de mi experiencia como docente en servicio. En el CCH se considera y compartimos la idea de que... "el conocimiento de la práctica docente no puede darse de manera contemplativa y pasiva, sino por medio de la acción transformadora que el docente realice."²⁰

²⁰ Morán Oviedo, Porfirio. *Op. cit.* p. 33

El desarrollo del curso se llevó a cabo básicamente de la misma manera como se presenta en el programa operativo con un grupo el semestre 98-1. Al final de este apartado daré las puntualizaciones pertinentes en relación con lo alcanzado.

Este informe de actividad docente, se expresa en algunas ocasiones actividades en presente, futuro y desde luego en pasado, puesto que se narra lo realizado en el semestre 1998-1. Es difícil hablar siempre en pasado ya que al relatar una experiencia, es necesario ubicarse en ese contexto, de ahí que en ciertos momentos se tenga que describir utilizando el presente y el futuro.

3.3. Programa Operativo para el TLRIID III.

Objetivos Generales.

Al finalizar el curso el alumno:

- 1 Aplicará los conceptos básicos sobre la situación comunicativa que se da en textos cuya función dominante es la apelativa.
2. Reconocerá la organización textual, los procedimientos y las marcas discursivas de la argumentación
- 3 Fundamentará mejor sus apreciaciones por medio de la consulta de diversas fuentes
- 4 Constatará sus ideas y valores con los que el texto propone, considerando el contexto de producción y recepción, así como su experiencia, a fin de explicarlo y comprenderlo, con una actitud de tolerancia y respeto a las ideas ajenas

UNIDAD I

ENCUADRE CONCEPTUAL. FUNCIÓN APELATIVA

Tiempo: 12 horas = 6 sesiones aproximadamente

OBJETIVO GENERAL:

1. El alumno identificará la estructura, los recursos retóricos y lingüísticos de un texto argumentativo.

OBJETIVOS PARTICULARES:

1. Identificará en diversos textos la función apelativa.
2. Describirá las características de la función apelativa.
3. Caracterizará el efecto de sentido derivado de la función apelativa.

CONTENIDOS:

1. La función apelativa en una situación comunicativa.
 - 1.1. Propósitos comunicativos.
 - 1.2. Contexto situacional.
2. La argumentación.
 - 2.1. Estructura de textos argumentativos.
 - 2.2. Los recursos retóricos y lingüísticos de la argumentación

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (ACTIVIDADES):

1. La primera actividad que se realiza es una dinámica de presentación, aunque en los programas no aparece en forma explícita, siempre es importante llevarla a cabo, porque a través de esta se va "rompiendo el hielo", los alumnos se van conociendo y busca lograr el objetivo de conformar un grupo de trabajo, en

donde exista un buen ambiente para desarrollar las actividades a lo largo del semestre.

La dinámica de presentación consiste en que cada alumno conteste las siguientes preguntas:

- a. Nombre
- b. ¿Qué es lo que más le gusta hacer?
- c. ¿Qué es lo que menos les gusta?
- d. ¿Cuáles son las expectativas del curso?

Al principio de un curso, se realiza la presentación del programa de la materia:

los objetivos de curso, contenidos, formas de trabajo, evaluación y acreditación
"El conocimiento del plan de acreditación del curso por parte de los estudiantes, desde el inicio del mismo, constituye un elemento que puede favorecer su motivación y el compromiso mismo, por cuanto permite visualizar una primera estructura general del curso y de la concreción del mismo."²¹

En este momento llegamos a varios acuerdos y en general quedan establecidas entre ambos las reglas del juego

Existen algunas participaciones y/o sugerencias por parte de los alumnos, pero no son tantas como se quisiera en esos momentos

Me gusta tomar en cuenta las diferentes aportaciones que durante el curso se manifiestan. Generalmente al final de cada unidad se realiza una evaluación, donde ellos exponen ya sea en forma oral o escrita, si les gustaron los textos trabajados, las actividades realizadas, cuáles fueron los aprendizajes logrados y

²¹ Díaz Bañaga, Angel. *Didáctica y Currículum. Convergencias en los programas de estudio*. U. de México, ed. NuevaIma. 1986, p. 57-58

los no logrados, su participación en la conformación del grupo y las sugerencias o propuestas que quisieran plantear para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con base en estas evaluaciones, me he dado a la tarea de buscar temas, textos, actividades que pueden ser interesantes para los alumnos, aunque no siempre funcionan como se tiene planeado, además de que implica mucho más trabajo, sin embargo en la docencia, los errores y aciertos permiten continuar en esa búsqueda por hacer significativos los aprendizajes.

2. A través de una lluvia de ideas se trabajan los elementos que intervienen en una situación comunicativa, las características y propósitos de la función apelativa

La finalidad de esta actividad es saber los conocimientos previos que tienen acerca de esta función lingüística, pues en el primer semestre trabajan el texto publicitario en donde predomina la función apelativa de la lengua.

Se puede observar que la mayoría de los alumnos manejan los conceptos básicos que intervienen en una situación comunicativa: enunciador, mensaje, referente, contexto, enunciatario. También manejan los propósitos de la función apelativa: convencer, persuadir o demostrar

3. Trabajamos con varios textos en cuales está presente la función apelativa y que poseen una estructura argumentativa

a. Se realiza una primera lectura grupal en voz alta con el fin de verificar que todos realicen la lectura

b. Se da una breve explicación de las partes que conforman una estructura argumentativa

c. Los alumnos identifican cada una de esas partes en el texto.

d. Los alumnos participan, dando a conocer el trabajo que realizaron. Existe retroalimentación para aclarar las dudas, presentar diferentes puntos de vista, etcétera.

e. Se llega a una conclusión grupal respecto a los ejercicios.

4. Lectura de varios textos para trabajar los recursos retóricos y lingüísticos utilizados en textos argumentativos.

a. Explicación de cada uno de ellos y localización en los textos leídos.

b. Comparación de sus respuestas con otros compañeros.

c. Participación de algunos alumnos para dar a conocer sus respuestas.

d. Aclaración de dudas y autocorrección de ejercicios.

La selección de material queda a cargo del profesor. En el Colegio existe mucho material de apoyo producido por algunos profesores o por diferentes grupos de trabajo. Cada maestro tiene la libertad de elegir el material que va a utilizar con los alumnos.

5. Para poner en práctica la persuasión, el convencimiento y el poder defender una idea en cada unidad se va a establecer un pequeño debate. En esta primera unidad casi no hay requisitos, lo único que se necesita es defender una idea con los argumentos que se crean válidos, sin embargo, en otras unidades ya se establecen ciertos requisitos y organización. Para comenzar a debatir y presentar los diferentes puntos de vista se sugieren algunos temas de los que puede ser interesante llevar a cabo este ejercicio, el tema es seleccionado y entre todos formulamos una tesis, después, se empieza el debate ya sea defendiendo o refutando la tesis. El tema es interesante, pero,

llega un momento en que todos quieren hablar y parece ser que entramos en un caos; mi intervención en esta ocasión hace que se tranquilicen la situación y haya nuevamente orden, sin embargo, observo que las cosas van a salir de su cauce y suspendo el debate. Comento algunas observaciones diciendo que este ejercicio lo implementaremos por lo menos una vez en cada unidad y espero su cooperación para que resulten mucho mejor que este que realizamos por primera vez.

PRODUCTO FINAL.

Texto en el cual se identificaron los siguientes elementos:

- Enunciador
- Enunciario
- Propósito comunicativo
- Contexto
- Referente
- Estructura argumentativa
- Recursos lingüísticos y retóricos:
 - Vocativos
 - Modo imperativo
 - Preguntas retóricas
 - Respaldos de autoridad
 - Valoraciones
 - Redacción en primera persona

ASPECTOS A EVALUAR:

- ♦ **Habilidades:** lectura e identificación del enunciador, enunciatario, estructura del texto argumentativo, recursos retóricos y lingüísticos.
- ♦ **Conceptos:** enunciador, enunciatario, propósito de la función apelativa, estructura de un texto argumentativo, argumentar, recursos lingüísticos y retóricos: vocativos, modo imperativo, primera persona, valoraciones, respaldos de autoridad, preguntas retóricas.
- ♦ **Actitudes:** disposición al trabajo, trabajo en equipo, respeto a los diferentes puntos de vista, participación.

EVALUACIÓN:

La primera unidad de cada semestre de la asignatura corresponde a un encuadre conceptual, en este semestre, el hilo conductor a lo largo de las unidades didácticas es la argumentación, por lo tanto, es muy importante que los alumnos puedan definir y aplicar cada uno de los conceptos abordados durante esta primera unidad, ya que se seguirán trabajando en las unidades posteriores

Para evaluar la primera unidad se aplica un ejercicio, del cual se obtuvo un texto donde los alumnos en forma individual definieron algunos conceptos que son claves en este curso e identifican los recursos con los que un enunciador emite un punto de vista y señala sus fundamentos o argumentos para defender esa idea

La calificación obtenida en esta primera unidad es el resultado del promedio obtenido en el ejercicio mencionado, participaciones individuales y actividades realizadas en clase. El 75% de un total de 50 alumnos que forman parte del grupo

acreditaron la primera unidad de trabajo. Las calificaciones que predominan en esta unidad son de 7 y 8.

UNIDAD II

EL ARTÍCULO DE OPINIÓN. LA ARGUMENTACIÓN

Tiempo: 14 horas = 7 sesiones aproximadamente.

OBJETIVO GENERAL:

1. El alumno redactará un texto argumentativo.

OBJETIVOS PARTICULARES.

- 1 Identificará la organización textual de un artículo de opinión.
2. Reconocerá los elementos y recursos de la persuasión
- 3 Señalará la tesis planteada por el autor en un artículo de opinión

CONTENIDOS.

1. El periódico y sus características principales.
2. La noticia y el artículo de opinión como géneros periodísticos.
 - 2.1 La noticia: estructura, modo discursivo y propósito comunicativo
 - 2.2 El artículo de opinión propósito comunicativo, recursos retóricos y lingüísticos.
 - 2.2.1 Organización textual tesis, argumentos a favor, argumentos en contra y conclusión
- 3 Redacción de un texto de acuerdo a sus propiedades unidad, coherencia y adecuación

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (ACTIVIDADES):

1. Cada alumno lleva un periódico a clase. Se les pide que lo revisen cuidadosamente y vayan anotando las características que encuentre.
2. Los alumnos participan comentando las características que encontraron.
3. Señalo las características que faltaron y se habla de la importancia del periódico como medio de comunicación. Observo que muy pocos alumnos están acostumbrados a leer el periódico, ya que las características indicadas fueron muy escasas
4. Organizamos equipos de 5 ó 6 integrantes. Solicito que localicen una noticia o nota informativa y la analicen contestando las seis preguntas básicas que teóricamente debe contestarnos una buena noticia, ¿qué sucedió?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿por qué o para qué? y ¿quiénes son actores o participantes?, cuando veo cómo estan trabajando, me doy cuenta de que algunos integrantes de los equipos no saben realizar la actividad señalada, aun cuando en el primer semestre del TLRIID se dedica una unidad para trabajarla Sin embargo, quienes poseen los conocimientos ayudan y explican la actividad
- 5 Se aclaran brevemente las características de un artículo de opinión
- 6 Cada equipo identifica un artículo de opinión y argumenta por qué consideran que su elección fue acertada Esta actividad nos llevó mucho tiempo dado que les fue difícil encontrarlo, en primera porque no acostumbran o no saben leer el periódico y en segundo lugar porque les indiqué que lo leyeran para saber si efectivamente era un artículo de opinión Aún así, algunos eligieron columnas,

noticias, reportajes o crónicas. Tuve que dar más indicaciones para que pudieran encontrar un artículo de opinión.

7. Comentamos las diferencias entre estos dos géneros periodísticos.
8. Trabajamos varios artículos de opinión para localizar los elementos de su estructura: tesis, argumentos a favor, argumentos en contra y conclusiones. El primer texto que trabajamos en forma grupal fue difícil, porque dentro de las nociones teóricas que hablamos, se dice, que la tesis no siempre aparece en forma explícita, es decir, en ocasiones tenemos que deducir la idea o tesis que defiende el autor, y este artículo tenía una tesis implícita.

Considero que para empezar a trabajar fue una mala elección, pues se recomienda que se elijan textos en donde aparezca la tesis para que los alumnos observen la estructura completa del artículo de opinión. La actividad se pudo rescatar pidiendo que realizaran una lectura cuidadosa para deducir cuál era la tesis y finalmente entre todos la redactamos

En los demás artículos de opinión, se trabajaron también los recursos lingüísticos y retóricos, se encontraron otros diferentes a los ya conocidos; ejemplos, comparaciones y analogías. Al final de cada texto analizado se pide que emitan su opinión acerca de lo que leyeron; ¿están o no de acuerdo con lo que plantea el autor y por qué?

- 9 Recordamos las características que posee un texto con el fin de que vayan pensando qué tema van a elegir para elaborar su texto argumentativo.
- 10 Se comenta una técnica útil para elaborar el texto, señalando que pueden existir muchas más
- 11 Esta técnica se lleva a la práctica para que observen en que consiste esta

12. En forma individual los alumnos redactan un borrador que es revisado por otro compañero. La persona que revisa da sugerencias para su corrección.
13. Reviso el segundo borrador y también hago observaciones para mejorarlo.
14. Los alumnos entregan escrito a máquina la redacción definitiva del texto argumentativo.
15. En el grupo seleccionamos un texto elaborado para implementar un segundo debate, para el cual ya existen ciertas reglas. respeto y orden en las participaciones, se elige un moderador, tiempo límite de tres minutos para intervenir. Las reglas sí funcionan y se lleva a cabo el debate, sin embargo, algunas intervenciones se salen del tema y se escuchan algunas protestas y piden que también se establezca como regla el tener claro el hilo conductor de la discusión. Observo mucha y entusiasta participación, pero hace falta afinar detalles, desde la forma en que nos colocamos para el debate, el tiempo que nos lleva realizar esta actividad y tener bien claro el objetivo de éste

PRODUCTO FINAL:

Elaboración de un texto argumentativo, tomando en consideración los siguientes aspectos:

- La elección del tema es libre.
- El tema del que van a hablar debe ser de su interés
- Redacción de una tesis, señalar argumentos a favor, argumentos en contra y una conclusión
- Redactado en primera persona

ASPECTOS A EVALUAR:

- ◆ **Procedimientos y habilidades:** lectura de comprensión, construcción de una tesis, redacción en primera persona (presencia del enunciador), elaboración de los argumentos a favor, argumentos en contra y la conclusión. Organización textual, coherencia y unidad en las ideas que presenta, adecuación del tipo de vocabulario seleccionado dependiendo quiénes serán los enunciatarios, elaboración de borradores: corrección y autocorrección.
- ◆ **Conceptos:** la argumentación, estructura argumentativa (premisas, tesis, argumentos, conclusiones), recursos retóricos y lingüísticos, función de la lengua que predomina en este tipo de textos y su propósito.
- ◆ **Actitudes:** defender sus puntos de vista, respeto y tolerancia a la diversidad de ideas, trabajo en equipo e individual, aceptación de los comentarios y observaciones acerca de su trabajo, revisión y corrección del texto argumentativo.

EVALUACIÓN:

En la redacción de un texto argumentativo se puede observar si los alumnos están aprendiendo y son capaces de elaborar un texto con estas características. La construcción del texto fue una tarea muy difícil, ya que en el momento de la redacción generalmente no hay una buena coherencia. Siempre he manifestado que los alumnos tienen grandes y muy buenas ideas, pero, los problemas se presentan al momento de ponerlas por escrito y entrar en el proceso de corrección no siempre es muy agradable para los alumnos.

Se pudo observar que para algunos alumnos la elección del tema les causó inquietud al no saber cuál elegir; después, en la redacción de la tesis (idea que se va a defender), no se veía seguridad en sus afirmaciones y como consecuencia los argumentos eran débiles, pues no fundamentaban sus ideas, por lo que llegó un momento en que varios alumnos se desesperaron al no llegar a buenos resultados. Aquí me detuve para trabajar un poco más con quienes no avanzaban como los otros, hasta que se logró articular el texto.

Evaluamos el proceso de la construcción del texto argumentativo, la participación, el interés por avanzar y manifestar sus puntos de vista acerca de un tema y el producto final.

De un total de 50 alumnos, 40 entregaron el texto argumentativo, de los cuales el 70% acreditó la unidad, pero la mayoría obtuvo calificación de 7 y 8

Al comentar con ellos qué les había parecido la actividad realizada, muchos opinaron que fue un ejercicio difícil, pero que por ello les agradó y trataron de dedicarle un mayor tiempo para pensar y repensar la forma de plantear sus ideas.

Otro comentario importante de señalar, es que se comprendió que la redacción es un proceso que lleva su tiempo y nunca la primera versión de un escrito es la correcta: "Siempre al revisar cada borrador, comentan generalmente los alumnos, nos encontramos con errores, incongruencias, falta de claridad en las ideas o simplemente, esta versión ya no nos agrada o nos sentimos insatisfechos y debemos revisarla cuantas veces creamos necesario"

UNIDAD III

TEXTO POLÍTICO. LA ARGUMENTACIÓN RETÓRICA

Tiempo: 14 horas = 7 sesiones aprox.

OBJETIVO GENERAL:

1. El alumno redactará un comentario analítico para señalar cómo se logra la persuasión en un texto político.

OBJETIVOS PARTICULARES:

1. Reconocerá las marcas discursivas que caracterizan al texto político.
2. Señalará la función de las marcas discursivas en el texto político.
3. Distinguirá al enunciador y al enunciatario en un texto político.
4. Identificará los campos de conflicto en que encuentran los participantes del texto político.

CONTENIDOS:

1. Situación comunicativa en el texto político.
 - 1.1. Propósito y contexto situacional.
2. Organización textual y recursos discursivos
 - 2.1. Repetición, analogías, preguntas retóricas
 - 2.2. Posición del enunciador en la construcción del mensaje.
 - 2.3. Presuposición de premisas ideológicas y valores compartidos

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (ACTIVIDADES).

1. Lectura de texto político para localizar enunciador, enunciatario(s) propósito y ubicarnos en contexto en donde se escribe. La contextualización es un punto

fundamental puesto que aunque se pueda localizar quién escribe a quién o quiénes va dirigido y para qué; si no existe un mínimo conocimiento de la situación de la que se habla, no existe una comprensión y un significado concreto para los alumnos.

2. Otro texto político nos sirve para llevar a cabo un análisis más cuidadoso acerca de lo que el enunciador, generalmente representante de una colectividad, emite como comunicado hacia quienes serán enunciatarios, los cuales pueden ser: autoridades, funcionarios, gobierno o el pueblo en general.

Las ideas son divididas en dos campos: el protagonista (enunciador) y antagonistas o blancos de ataque, que son quienes están en contra de intereses opuestos, y por tanto los descalifican señalando características negativas acerca de ellos. El protagonista puede ser un partido político, comité vecinal, un grupo armado rebelde, etcétera, y los blancos o antagonistas: el gobierno del Distrito Federal, el presidente de la República, funcionarios públicos, entre otros. Es conveniente aclarar que los roles pueden estar invertidos, dependiendo de la situación comunicativa.

- 3 La lectura y actividad es comentada entre todo el grupo. Observo que no hay dificultad entre los alumnos para llevar a cabo este análisis, ya que pueden identificar cada elemento presente en la situación comunicativa del texto político. Es recomendable que los textos a trabajar sean actuales para que se logre entender por qué se dicen tales o cuales cosas y las diferentes situaciones que se presentan en los textos trabajados.

- 4 La siguiente actividad tiene como finalidad localizar los recursos retóricos que son utilizados por el enunciador en por lo menos dos sentidos: el primero para

descalificar a quienes no comparten sus ideas o intereses y el segundo para que los lectores se adhieran a las tesis e ideas que presenta, e incluso lleven a cabo una acción como sería el votar por ellos, manifiesten sus desacuerdos, se incorporen a un partido político o a alguna asociación civil que defienda ideas e intereses de quien escribe el documento en representación de una colectividad o grupo que comparte los mismos puntos de vista.

5. La actividad es comentada en equipo, se solicita que reflexionen cuáles son sus posiciones ante el texto leído. Éstas son expuestas a todo el grupo, escuchamos los diferentes puntos de vista y observo que existe controversia; desde aquí se establece el debate para esta unidad. No todos comparten las diferentes opiniones. Me doy cuenta que existe interés por escuchar y participar, el intento por desarrollar la habilidad de escuchar se ha puesto en marcha, pues varios alumnos están impacientes por participar y esto es producto de que se ha prestado atención a los demás aunque no estamos de acuerdo. Ahora si funcionó mucho mejor el debate, se cumplieron todas las reglas establecidas de antemano: nos sentamos formando un círculo, con un moderador, otra persona que toma el tiempo de las participaciones y se encarga de informar al que está hablando si ya se agoto su tiempo, El tiempo de participación es de 3 minutos como límite y para llevar a cabo el debate es de 30 minutos. Los argumentos que escuchamos están mejor elaborados y utilizan ideas más convincentes para defender sus puntos de vista
6. Se comenta qué es un comentario analítico y cual es su procedimiento
7. Aclaramos dudas y señalamos la fecha de entrega del trabajo

PRODUCTO FINAL:

Los alumnos en equipo de 4 personas analizan un texto seleccionado por ellos mismos. Para llevar a cabo un comentario analítico, los elementos a trabajar son:

- La identificación del enunciador y enunciatario(s).
- El señalamiento sobre cómo es dividida la realidad en los dos campos: protagonista y antagonista(s).
- La identificación de la tesis sostenida.
- Los recursos retóricos que utiliza el enunciador para convencer de sus puntos de vista.
- La caracterización del enunciador y los antagonistas, qué se dice acerca de ellos
- La posición de los alumnos respecto al texto trabajado.

ASPECTOS A EVALUAR:

- ◆ **Habilidades y procedimientos:** lectura, escritura, capacidad de escuchar y emitir sus puntos de vista. Localización de la tesis, argumentos, recursos retóricos y lingüísticos y la situación comunicativa en el texto político
- ◆ **Conceptos:** Qué es un texto político, características, recursos retóricos repetición, analogía, pregunta retórica, función de la lengua predominante. Qué es comentario analítico.
- ◆ **Actitudes:** Disposición para escuchar a los demás, respeto a los diferentes puntos de vista, participación en clase. Organización para el trabajo en equipo

EVALUACIÓN:

En este momento del semestre hacemos una evaluación del curso.

1. Pido a los alumnos que entre todos formemos un círculo.
2. Explico el objetivo de estas sesiones de evaluación, mencionando la importancia de hacer reflexiones grupales acerca del proceso enseñanza-aprendizaje. Los puntos a retomar en esta sesión de evaluación; mediante una lluvia de ideas, son los siguientes:
 - a. ¿Crees que entre el grupo hay comunicación?
 - b. ¿Te sientes a gusto en el grupo?
 - c. ¿Piensas que hay integración grupal?
 - d. ¿Cómo son las sesiones del Taller de Lectura y Redacción?
 - e. ¿Qué te parecen los contenidos abordados y la forma de trabajo?
 - f. Menciona algunos temas que hayas aprendido y otros que crees no lograste aprender, señala por qué.
 - g. ¿Crees que logramos los objetivos de estas unidades?, ¿por qué?
 - h. Desde tu punto de vista, ¿son relevantes los contenidos y objetivos planteados en estas unidades?
 - i. ¿Qué utilidad tendrían los aprendizajes logrados en la materia para tu vida cotidiana?
3. Escucho con atención y tomo nota de las observaciones que se vayan realizando, con el propósito de tener más conocimiento del grupo y cómo va desarrollándose el proceso de enseñanza-aprendizaje.
4. Una vez escuchadas y comentados algunos puntos, observo que para los alumnos esta situación es nueva. al principio se sienten desubicados, no saben

qué decir, sin embargo, vuelvo a plantear las preguntas y poco a poco se van animando a contestar. Las opiniones que me parecen más relevantes se refieren a que los alumnos piensan que sí han aprendido y lo que hemos hecho en el salón de clases es práctico y la mayoría de ocasiones los hace reflexionar para emitir sus puntos de vista partiendo de sus experiencias cotidianas: lo ven a su alrededor, lo que han leído o escuchado en los diferentes medios de comunicación, etcétera. Opinan que hasta el momento existe una continuidad en lo que venimos trabajando, aunque vuelven a reiterar que elaborar el texto argumentativo durante la segunda unidad del programa les fue difícil; pero me anima la idea que expresan al decir que han observado mi preocupación por no dejar atrás a aquellos alumnos que tienen mayor dificultad para entender alguna actividad solicitada.

Esta evaluación me permite reflexionar y conocer cuál es la opinión de los alumnos en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante señalar que casi no hay oportunidad de realizar este tipo de reflexiones por el corto tiempo que tenemos para cubrir las unidades didácticas planeadas, pero la información que nos deja este tipo de evaluación es muy enriquecedora y tenemos que darnos un tiempo para realizarla con cierta frecuencia a lo largo del semestre.

De un total de 47 alumnos, 40 entregan el comentario analítico, producto final de la unidad. La calificación que predomina es 8 y lo obtiene el 70% de los estudiantes. La acreditación en esta unidad es de un 90%.

En el comentario analítico se observa que los alumnos tienen un poco más de seguridad y soltura para escribir. Habilidad para localizar la tesis. Los

argumentos y sobre todo los recursos retóricos. Se percibe claramente un avance en ellos: en cuanto a la formalidad al entregar trabajos, el cuidado en la redacción y el interés por ser tomados en cuenta para que, en una selección de trabajos que se lleva a cabo cuando los regreso revisados, se comenten y se establezca un pequeño debate acerca de lo que presentan en su escrito.

UNIDAD IV

ARTÍCULO DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA. RESPALDOS DE AUTORIDAD

Tiempo. 14 horas = 7 sesiones aprox.

OBJETIVO GENERAL

- 1 El alumno redactará una reseña crítica a partir de las características del artículo de divulgación científica.

OBJETIVOS PARTICULARES:

1. Reconocerá la estructura de un texto de divulgación científica.
2. Señalará el propósito de la argumentación en un texto de divulgación científica
- 3 Identificará los respaldos de autoridad como característica fundamental del texto de divulgación científica
4. Conocerá la organización textual de una reseña crítica, su procedimiento y los recursos retóricos utilizados.

CONTENIDOS

1. La situación comunicativa en el texto de divulgación científica. Propósito comunicativo.
2. Estructura.
3. La argumentación en el artículo de divulgación científica.
 - 3.1. Los respaldos de autoridad y otros recursos lingüísticos y retóricos.
 - 3.1.1 Tipo de léxico, facilitadores lingüísticos y paralingüísticos.
4. La reseña crítica: características y elaboración.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (ACTIVIDADES):

1. Solicito a los alumnos que pasen al pizarrón para anotar una característica del artículo de divulgación científica (este tipo de texto se trabaja en el primer semestre). A través de una lluvia de ideas se pretende rescatar los conocimientos previos que poseen y ampliar o corregir aquellos que son erróneos. El pizarrón se llena un poco más de la mitad, observo que si recuerdan algunas características, borramos aquellas que no pertenecen al texto de divulgación científica y comenzamos a comentar cada una de ellas y se anotan otras más. Dividimos las que se refieren a la estructura y las que se refieren al contenido propiamente.
2. Leemos un artículo de divulgación científica donde predomina la argumentación, recordamos que en el primer semestre este tipo de texto fue trabajado, sin embargo, generalmente la actividad se centró en torno a la narración o la descripción. Ahora, siguiendo el hilo conductor para el tercer

semestre, se trabaja en los textos básicamente la argumentación. Se comenta que el propósito comunicativo es la demostración.

La lectura se realiza en voz alta y en forma colectiva: cada alumno va leyendo un párrafo. Observo que a estas alturas hacen la lectura no solamente para que obtengan una participación; su actitud de orden y silencio me hace pensar que existe interés por saber de qué se trata el artículo. Les pido que localicen los diferentes elementos de su estructura: premisas, la tesis o hipótesis que se desea demostrar, los argumentos a favor, en contra y la conclusión.

3. Los alumnos comparan sus respuestas con los demás compañeros.
4. En el grupo verificamos las respuestas. Se escuchan comentarios y aclaramos dudas.
5. Realizamos la lectura de otro texto de divulgación científica. Les pido que solamente lean el título y escriban una hipótesis sobre el contenido del texto, después se lleva a cabo la lectura y verificamos si la hipótesis de lectura fue correcta. Esta actividad tiene como finalidad llevar a cabo una lectura guiada en donde se puedan ir relacionando todos los elementos que nos ofrece un texto con estas características. En equipo de 4 personas se localizan los facilitadores paralingüísticos y los lingüísticos. Recordamos nuevamente qué son y para qué nos sirven. Los facilitadores paralingüísticos son todos los apoyos visuales que nos facilitan la comprensión del texto, por ejemplo: título, subtítulo, letras negritas, mayúsculas, cursivas, comillas, paréntesis, fotografías, pie de fotografía, esquemas, gráficas, cuadros. Los lingüísticos en este caso son los recursos que utiliza el autor en su discurso para demostrar la

validez de su hipótesis o tesis: ejemplos, analogías, respaldos de autoridad, entre otros. Comentamos en forma grupal las respuestas obtenidas. Los alumnos han adquirido la habilidad para localizar cada uno de estos elementos y la causa la encontramos en una lectura cuidadosa y la intención de realizar una lectura analítica.

6. En otro texto leemos y comentamos quién puede ser autor de un texto de divulgación científica, qué tipo de vocabulario utiliza, a quién va dirigido y con qué propósito.
7. Se explica en qué consiste una reseña crítica y cuál es su propósito. Leemos como ejemplo una reseña crítica ya elaborada. Se sugiere seguir un procedimiento sin olvidar que se trata de persuadir o convencer a quien lo lea.
8. Realizamos un ejercicio para poner en práctica el procedimiento seleccionado para elaborar la reseña crítica.
9. Los alumnos se organizan por parejas y seleccionan un texto de los que trabajamos para elaborar la reseña crítica.
10. Señalamos la fecha de entrega de la reseña crítica y los requisitos de ésta.
11. En esta unidad el ejercicio del debate queda totalmente en manos de los alumnos, ellos ya han seleccionado el tema y anotan en el pizarrón las reglas para que todos las veamos y respetemos, yo me integro como uno más de ellos y me conceden la palabra en el momento que me corresponde. Está muy organizado el debate, ahora incluso hay una persona encargada de ir anotando a las personas que desean participar. Por algún momento observo que la desesperación por participar va a propiciar el desorden, sin embargo, los organizadores llaman la atención e invitan a leer las reglas nuevamente. El

ejercicio me dejó más que satisfecha al reconocer que no debemos considerarnos protagonistas. Los alumnos juegan el mismo papel que nosotros y con esto nos quedó claro que el proceso de enseñanza-aprendizaje es multidireccional, pues de los alumnos aprendemos muchas cosas.

PRODUCTO FINAL.

Elaboración de una reseña crítica sobre un texto de divulgación científica. Los requisitos son los siguientes:

- Seleccionar un artículo que se trabajó en esta unidad.
- Debe poseer introducción, desarrollo y conclusión.
- Trabajar los aspectos importantes que se elijan para la reseña.
- Presentar argumentos claros y precisos.
- Si es necesario, se puede apoyar con citas textuales.

ASPECTOS A EVALUAR

- ♦ **Procedimientos y habilidades:** lectura, escritura, identificación de la estructura del texto, hipótesis o tesis, argumentos y conclusión, facilitadores paralingüísticos y lingüísticos.
- ♦ **Conceptos:** estructura de un texto de divulgación científica, facilitadores paralingüísticos y lingüísticos, vocabulario utilizado, qué características posee quien escribe este tipo de texto, a quién va dirigido y con qué propósito.
- ♦ **Actitudes:** participación individual y en equipos

EVALUACIÓN

Para llevar a cabo la evaluación de esta unidad didáctica, se tomó en cuenta las actividades realizadas, el procedimiento y el resultado final de la reseña crítica. Observé que el producto final les costó menos trabajo que el que se elaboró en la segunda unidad, de hecho algunos alumnos tomaron la iniciativa de investigar con anticipación en qué consistía una reseña crítica y en el proceso de elaboración también se pudo observar que se hicieron varios borradores que ya no tuve que revisar. En esta ocasión decidimos no dedicarle tiempo a la revisión de escritos, se pretendía que ellos solos aplicaran el procedimiento de autorrevisión y la mayoría sí lo llevó a cabo.

De 48 alumnos, entregaron trabajo 45; la calificación promedio nuevamente fue de 8, hubo hasta un 10 de calificación y sólo 5 obtuvieron la mínima calificación aprobatoria. El 95% de alumnos acreditó la unidad.

UNIDAD V

NOVELA DE TESIS. FUNCIÓN POÉTICA Y APELATIVA

Tiempo 14 horas = 6 sesiones aprox.

OBJETIVO GENERAL

1. El alumno redactará un comentario libre donde estén presentes los valores presentes en la novela y los compare con los propios

OBJETIVOS PARTICULARES

- 1 Enunciará la tesis implícita en la novela
- 2 Identificará los valores que sustentan los personajes

3. Reconocerá la distancia que asume en el narrador frente a los valores de los personajes.
4. Comparará los valores de los personajes con los propios.

CONTENIDOS

1. La situación comunicativa en la novela de tesis.
2. Contextos de producción y recepción.
 - 2.1 Propósito y funciones poética y apelativa.
 - 2.2 Series literaria, histórica y cultural.
 - 2.3 Efecto de identificación del lector
3. Análisis e interpretación de la novela.
4. Nivel de la historia y nivel del discurso.
5. Recursos para la identificación de valores
 - 5.1 Los personajes.
 - 5.2. El narrador.
 - 5.3. La escena.
 - 5.4. Visión del mundo propuesta por el autor.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (ACTIVIDADES)

1. Cuando se hizo la presentación del programa, se indicó la novela que trabajaríamos durante esta unidad y al comenzar la cuarta unidad se dio la fecha para que ya estuviera leída
2. En equipos de 4 personas los alumnos trabajan la situación comunicativa de la novela, enunciador, enunciatarios, referente, contexto de producción y

recepción, así como localizar la estructura de la novela a través del señalamiento de las secuencias básicas del relato. situación inicial, ruptura del equilibrio, desarrollo y resolución. Estas actividades ya se han trabajado en una unidad didáctica tanto en el primero como en el segundo semestre, cuando se aborda el texto literario. Observo que las nociones teóricas trabajadas en cursos anteriores, para la mayoría de los alumnos, son conocidas y en general no existe problema al realizar este ejercicio.

- 3 Las respuestas son comentadas por cada uno de los equipos, anoto en el pizarrón los puntos que me parecen importantes y después los comentamos en forma grupal, recordando algunos conceptos importantes, puesto que es necesario tener presente este punto de partida para llevar a cabo el análisis de la novela, a fin de que se apropien elementos para realizar su comentario libre
- 4 Entramos en el análisis de la novela trabajando el nivel de la historia: qué sucede, dónde, cuándo. En nivel del discurso se hace alusión: al tipo de orden secuencial de la novela, voz narrativa y tipo de narrador
- 5 Los alumnos señalan en orden de importancia cada uno de los personajes que participan en la novela e indican características físicas, actitudes, principales acciones, etcétera.
- 6 Revisamos esta actividad, con cada una de las participaciones se va presentando información más amplia respecto a lo que en forma individual cada alumno trabajó.
- 7 Se explica brevemente el concepto de la novela de tesis. 'La novela de tesis se sirve de la narración para sostener y propagar determinadas doctrinas sociales religiosas o políticas, exponiendo sus argumentos a partir de la caracterización

actitudes y acciones de los personajes".²² Es importante hacer este señalamiento, porque los alumnos durante el segundo semestre trabajaron textos correspondientes a distintos géneros literarios, pero no emplearon el concepto de novela de tesis.

8. Los alumnos se organizan por parejas para redactar la tesis que plantea el autor en la novela. Comparan su ejercicio con otras parejas, hacen comentarios y quienes lo creen necesario vuelven a reformular la tesis
9. Solicito a 5 parejas que pasen al pizarrón para escribir la tesis que formularon. Leemos cada una y se piden comentarios. De las 23 parejas que se organizaron, solamente 6 redactaron tesis muy diferentes, todas las demás, aunque no exactamente, escribieron lo mismo; en general comparten las ideas
10. Entre todos redactamos una tesis que servirá ahora para buscar y transcribir los argumentos que fundamentan esta tesis. Para llevar a cabo esta actividad, es necesario realizar otra lectura de la novela con una intención más analítica
11. Se van leyendo algunos argumentos que se encontraron, en cada uno nos detenemos para reflexionar si realmente es un argumento o no lo es. Observo que algunos alumnos ya hacen interpretación de la novela, es decir, no retoman párrafos exactos de la lectura, sino que toman un punto importante y lo comentan desde su particular punto de vista. Esta actitud de los alumnos me parece importante, ya que nos permite transpolar la visión de mundo del autor a la realidad de los estudiantes, bastó con señalar un ejemplo, para cuestionar

qué tan válido o creíble es lo que nos presenta el autor, a qué aspectos de nuestra vida nos remite.

12. Esta actividad nos permite ahora trabajar y cuestionar los valores que manifiesta el autor a través de los personajes que participan en la historia. Recordamos que en el texto literario se le da más importancia a la forma que nos cuenta la historia, que a lo que nos dice. Esto quiere decir que quizá no compartamos la visión de mundo del autor, pero la forma de narrar el relato nos convence de que puede ser válida su posición.
13. El poner en tela de juicio la serie de valores que se presentan en la historia a través de la actuación, desarrollo, evolución o degradación de los personajes nos sirve para llevar a cabo el debate para esta unidad
14. Se dan los señalamientos para la elaboración del comentario libre y la fecha de entrega. Se logró reunir una buena cantidad de información para que cada alumno pueda realizar su comentario libre.

PRODUCTO FINAL

Elaboración de un comentario libre acerca de la novela leída. Los requisitos son

- Escribir en primera persona.
- Tomar una posición respecto a la tesis que se maneja y a los diferentes argumentos

ASPECTOS A EVALUAR

- ◆ **Habilidades y procedimientos:** lectura, escritura, elaboración de la tesis, construcción de argumentos, caracterización de los personajes.
- ◆ **Conceptos:** situación comunicativa en el texto literario: enunciador, enunciatarios, condiciones de producción y recepción, efecto de identificación, novela de tesis, estructura de un relato, nivel de la historia y del discurso, recursos retóricos: elipsis, sumario, analepsis, etcétera. Visión de mundo, valores y actitudes.
- ◆ **Actitudes:** participación individual y en equipo.

EVALUACIÓN

De 48 alumnos, 40 entregaron el comentario libre. Al revisarlos me di cuenta de que casi todos cuestionan los valores que el autor presenta a través de los personajes y los relacionan con los que ellos viven o que coinciden con los de una experiencia propia. Me pareció una actividad muy interesante, ya que a través de la literatura entramos a mundos ficticios que se vuelven reales cuando participamos en ellos, es decir cuando la literatura se vuelve un gusto y no un deber ser. Al leer nos transportamos a ese mundo imaginario y participamos activamente en su desarrollo. En ocasiones no quisiéramos que terminara la lectura o nos enfadamos porque a algunos personajes con los que simpatizamos les suceden cosas que no deseamos ni admitimos en ese momento. Si llevamos a cabo una lectura cuidadosa, se tiene la capacidad para cuestionar y reflexionar acerca del

suceso que se presenta, así como de compartir o no la visión de mundo del autor. Las calificaciones que predominaron fueron 8 y 9. Acreditó el 90% de los alumnos.

UNIDAD VI

EL TEXTO FILOSÓFICO. LA DEMOSTRACIÓN

Tiempo: 12 horas = 6 sesiones aprox

OBJETIVO GENERAL:

1. El alumno redactará un comentario de opinión en el que fundamente su acuerdo o desacuerdo con la tesis de un texto filosófico.

OBJETIVOS PARTICULARES

1. Identificará la organización textual y principales características del texto filosófico.
2. Señalará la tesis en textos filosóficos y los juicios de valor que la sustentan.
3. Formulará juicios de valor para la elaboración del comentario de opinión.

CONTENIDOS

1. La situación comunicativa en el texto filosófico.
 - 1 1 Propósito: la demostración
- 2 Organización textual. El texto filosófico como texto argumentativo.
 - 2 1. Posición del enunciador respecto a la tesis que sustenta.
 - 2 2 Recursos retóricos: preguntas retóricas, hechos, definiciones, relaciones causa efecto

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (ACTIVIDADES):

- 1 Lectura colectiva de un texto filosófico para señalar la situación comunicativa: enunciador, enunciatario, problema o asunto en discusión (tesis) Antes de trabajar esta unidad, sabemos que los alumnos no tienen casi ningún antecedente acerca de la lectura de textos filosóficos y aunque en cada unidad didáctica se pretende ubicar la situación comunicativa de cada tipo de textos analizados, en este momento es necesario presentar primero las características de un texto filosófico demostrativo. A los alumnos les cuesta trabajo localizar la tesis, ya que el discurso utilizado por el autor no es muy común o accesible para ellos. Es necesario realizar una segunda lectura para determinar qué se desea demostrar en el texto leído. Veo que la lectura no es muy agradable para los alumnos, pero vuelvo a reiterar que el objetivo de trabajar diferentes tipos de textos nos permite apropiarnos de herramientas o estrategias de lectura para poder comprender lo que leemos
- 2 Se organizan equipos de 5 personas y comparan las tesis que señalaron. Los integrantes de los equipos han identificado ideas diferentes como tesis. No hay acuerdo entre los alumnos, cada uno argumenta por qué eligió esas ideas como tesis y continúa el desacuerdo. En esta ocasión es necesario que volvamos a realizar la lectura y detengamos párrafo por párrafo para verificar si se trata de la tesis o de argumentos. Poco a poco se va identificando los elementos que deseábamos trabajar. Es conveniente advertir que en los textos leídos se dificulta la localización de tesis y argumentos, por la misma forma en que son enunciados, por ejemplo, con frecuencia un argumento de los más fuertes se repite o se enuncia con otras palabras, lo cual hace pensar que ésta

es la tesis. Otras ocasiones, la tesis no aparece enunciada en forma explícita, sino que es necesario deducirla

3. Comentamos que el texto filosófico va a exigir más esfuerzo y trabajo para analizarlo, pues no estamos acostumbrados a realizar estas lecturas y tampoco a reflexionar acerca de situaciones que a veces nos parecen muy comunes, sin importancia o hasta aburridas.
4. Esta actividad tiene la finalidad de realizar una lectura analítica de un texto filosófico. Se realiza una primera lectura en forma individual, después se hace una segunda lectura en voz alta con la participación de varios alumnos. Comentamos que se trata de identificar los recursos retóricos y lingüísticos que se emplean en la organización de un discurso filosófico y que funcionan como marcas demostrativas, las cuales nos permiten conocer la posición del autor ante ciertas ideas o problemáticas que plantea.

Para llevar a cabo esta actividad es necesario presentar la siguiente información a través de este cuadro, dado que el empleo de estos conectores es un rasgo muy importante en el discurso filosófico.

TABLA DE NEXOS O CONECTORES²³

FUNCIÓN TEXTUAL	VOCABLOS EMPLEADOS
CAUSA	CONECTORES
Explican cómo los enunciados siguientes dan cuenta de los anteriores.	<ul style="list-style-type: none"> • Porque • Pues, pues bien • Puesto que • Dado que • En virtud de • Por el hecho de

²³ Cf. Seminario de Producción de Paquetes Didácticos Área de Lenguaje y Comunicación *Op. cit.*, p. 109

<p style="text-align: center;">CERTEZA</p> <p>Son enunciados ya probados y aceptados por una comunidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es evidente • Es indudable que • De hecho • En realidad • Está claro que • Nadie ignora que • Es seguro que, etc.
<p style="text-align: center;">CONDICION</p> <p>Indican que el enunciado anterior adquiere validez sólo cuando se cumple el que los sigue.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Si • Con tal de que • Cuando • Según • A menos que • En el caso de que • Siempre que • Mientras que, a no ser que
<p style="text-align: center;">CONSECUENCIA</p> <p>El uso de estos conectores implica que la validez de los enunciados que los siguen son resultado de los precedentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Luego • Entonces • Por eso • De manera que • De donde se sigue • Así pues • Por lo tanto, de suerte que • Por consiguiente, en efecto • De ello resulta que
<p style="text-align: center;">OPOSICION</p> <p>En este caso, los enunciados que siguen al conector invalidan total o parcialmente el significado del enunciado que lo antecede.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pero • Aunque • Contrariamente • En cambio • No obstante, ahora bien • Por el contrario • Sin embargo • Sino

La mayoría de los alumnos logra señalar las macas o conectores que se utilizan en un texto filosófico, sin embargo la comprensión del texto no es muy clara, tampoco veo mucho interés por continuar con la actividad señalada

5. Revisamos la actividad y sigue prevaleciendo el desinterés, son muy pocos alumnos quienes desean participar. Trato de señalar por segunda ocasión la importancia de este tipo de texto, pero observo que no están muy convencidos
6. Al realizar la revisión de la actividad, se presentan dudas y confusión acerca de las marcas y conectores que hay en el texto. No es fácil localizar la tesis que se desea demostrar, aun cuando ya han encontrado estas marcas. El trabajo, por esta ocasión, casi lo tengo que hacer completamente sola. Leemos en voz alta, y señalo las diferentes marcas y ubico la tesis. El ambiente de trabajo no es muy agradable; hay desorden y aburrimiento. Situación de nunca, a lo largo de las unidades trabajadas hasta el momento se había presentado Tomo la decisión de finalizar la unidad.
7. Los alumnos se organizan por parejas y seleccionamos un texto para que realicen el comentario de opinión. Por primera vez en el curso no hay mucha disposición para el trabajo final.

PRODUCTO FINAL

Elaboración de un comentario de opinión acerca de un texto filosófico. Los requisitos son:

- Seleccionar un tema del texto, del cual quiera dar su opinion
- Escribir en primera persona
- Señalar argumentos que sustenten su posición

Considerar las propiedades de un texto escrito: adecuación, unidad y coherencia

ASPECTOS A EVALUAR

- ♦ **Habilidades y procedimientos:** lectura, escritura, localización de las marcas y conectores, tesis, argumentos y conclusiones, la situación comunicativa en el texto filosófico.
- ♦ **Conceptos:** texto filosófico, situación comunicativa en el texto filosófico, función textual de las marcas y conectores: certeza, causa, condición, consecuencia y oposición.
- ♦ **Actitudes:** disposición al trabajo, participación individual y en equipo.

EVALUACIÓN

De 46 alumnos que trabajaron durante esta unidad, solamente 30 entregaron el trabajo final. Realmente no se logró el objetivo propuesto al abordar el texto filosófico por varias razones: a los alumnos no les agradó el tema de la unidad, los textos ni la forma de trabajar. Por mi parte considero que no tengo los suficientes elementos para explicar y comprender la función del texto filosófico. No soy especialista en el tema y es complicado tanto seleccionar el material de trabajo, así como proporcionarles herramientas a los alumnos para llevar a cabo un análisis de estos textos.

Al inicio del curso, mi preocupación por trabajar este tema era muy grande y creció aún más cuando llegó el momento de abordar esta unidad. Creo que no soy la única que tiene problemas, pues platicando con otros profesores la mayoría expresa su desconcierto e inexperiencia respecto al texto filosófico.

Se han hecho muchos comentarios acerca de que no tenemos que ser especialistas en todos los temas que trabajamos con los alumnos, es decir, no tenemos que ser periodistas al abordar la nota informativa, el texto político, el artículo de opinión o el texto publicitario, no tenemos que ser historiadores al ver el texto histórico, etcétera; sin embargo, debemos tener conocimientos acerca de cómo trabajar los diferentes tipos de textos, si es que deseamos que los alumnos sean capaces de llevar a cabo un análisis, apliquen diferentes estrategias de lectura según el texto que lean y como consecuencia exista una comprensión lectora.

Desde el segundo año en que se comenzó a llevar a la práctica el PEA, (1997) ha existido controversia en torno al texto filosófico, incluso se sugirió en uno de los Seminarios de Planeación y Seguimiento al Nuevo Plan de Estudios que desapareciera como unidad, que los contenidos que se exigen, pasaran o se incorporaran a la unidad donde se trabaja La Novela de Tesis, con el argumento de que en ésta también se trabaja la serie de valores que el autor presenta a través de la participación de los personajes en el desarrollo de la historia. La propuesta no fue aceptada por las autoridades, quienes señalaron que no se podía eliminar ninguna unidad didáctica, sino que sólo se podía cambiar el orden para trabajar, pero que no podía desaparecer la unidad como tal.

Me parece que quienes pueden opinar acerca de este problema, somos los que realmente lo hemos trabajado y hemos observado los obstáculos que se presentan y no es tan conveniente considerar la opinión de quienes desconocen esta realidad, porque nunca se han enfrentado a ella. Nos falta mucho por aprender acerca del texto filosófico, si es que la propuesta es que se continúe

trabajando. Este tipo de textos es muy complejo para los alumnos y la mayoría de ellos no ha desarrollado aún la capacidad para comprender y opinar lo que plantean ciertos filósofos. Son lecturas totalmente desconocidas para ellos, puesto que no forman parte de su vida escolar ni cotidiana.

De los alumnos que entregaron el producto final, el promedio de calificación fue de 6. Acreditó el 70% de los alumnos.

UNIDAD VII

TRABAJO ACADÉMICO III. TEXTO ARGUMENTATIVO

Tiempo: 16 horas = 8 sesiones aprox.

OBJETIVO GENERAL:

1. Redactará un trabajo académico sobre el análisis de diversos textos argumentativos con el mismo tema y que presenten tesis opuestas.

OBJETIVOS PARTICULARES.

1. Seleccionará un tema y construirá un esquema de trabajo con un propósito específico.
2. Recopilará y organizará la información pertinente.
3. Reconocerá en los diferentes textos leídos la tesis y los recursos argumentativos.
- 4 Redactará el trabajo académico de acuerdo con las propiedades que debe tener el texto

CONTENIDOS

1. Selección del tema.
 - 1.1. Lectura de textos argumentativos que presentan tesis contrapuestas
 - 1.2. Elección de una tesis.
- 2 El esquema.
3. Fichas de trabajo
- 4 Estructura del trabajo: extensión y partes.
5. Procedimientos discursivos.
6. Presentación del trabajo final.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (ACTIVIDADES)

1. En equipo de 5 personas los alumnos presentan un *collage* en donde muestran el interés por trabajar algunos temas. Los demás integrantes del grupo dan sugerencias acerca de qué tan interesante puede ser y la posibilidad de encontrar información útil para su trabajo.
2. En esta unidad los equipos se mantienen fijos para elaborar el trabajo académico. Cada equipo se encarga de recopilar información sobre el tema que han seleccionado. Se revisa que efectivamente sean textos argumentativos y algunos de ellos tengan o defiendan tesis contrapuestas Eligen la tesis que van a defender.
3. Me encargo de presentar algunos ejemplos de diversos esquemas, señalando la importancia de este instrumento como guía de trabajo Los alumnos construyen su esquema.

4. Cada equipo presenta a los demás el esquema elaborado, hay sugerencias por parte de algunos alumnos, las cuales van en el sentido del orden que presentan o la inconveniencia de señalar algunos puntos que no son relevantes. Observo que no les agradan mucho ciertos comentarios acerca de su trabajo, ya que implican volver a estructurarlo y varios equipos se esforzaron mucho en elaborarlo. Les comento que cuando realizamos una actividad de investigación, éste es el proceso que se da: construcción y reconstrucción de los datos e información recopilada.

En los cuatro semestres del TLRIID, la última unidad corresponde a la elaboración de un trabajo académico con características diferentes en cada curso, pero la intención fundamental es conocer e involucrarse en el proceso de investigación. Algunas experiencias relatadas entre profesores señalan que no hay tiempo para realizar este trabajo por la gran cantidad de unidades y temas contemplados en cada semestre, la asignación tardía de grupos, además de la corta duración de los semestres, por lo tanto, en el grupo encontramos alumnos que sí han tenido experiencia para el desarrollo del trabajo académico, así como otros que nunca lo han elaborado.

5. Una vez revisado el esquema, pasamos a la elaboración de fichas de trabajo en donde van concentrando y organizando la información que crean conveniente para fundamentar la tesis que se eligió; se sugiere que coloquen un encabezado en cada una de acuerdo a los puntos señalados en el esquema. Observo la elaboración de las fichas y veo que una vez terminadas, las descartan porque no quedan satisfechos y seleccionan otro argumento que creen puede ser más convincente

6. Los alumnos elaboran un primer borrador del trabajo en donde se trata de organizar la tesis, los argumentos a favor, y los argumentos en contra. Me doy cuenta que varios equipos se confunden con tanta información que tienen y no saben por dónde comenzar. Les sugiero que tengan presente la tesis que están trabajando y organicen los argumentos a favor: desde los que crean son más relevantes, hasta los que no aportan demasiado, y apliquen el mismo procedimiento para los argumentos en contra.
7. Cada equipo expone en plenaria el primer borrador de su trabajo. Observo que algunos equipos tienen problemas de organización para trabajar, pues comentan que tienen varias versiones del borrador para saber cuál es el mejor sin embargo, estos trabajos fueron elaborados en forma individual. Comento el sentido del trabajo en equipo y sugiero que no seleccionen uno, sino que con la información de todos elaboren uno solo como equipo. El problema de otros equipos es nuevamente la organización y coherencia de ideas; aunque han realizado una buena selección de información, cuando los escuchamos no podemos encontrarle una claridad en el desarrollo de las ideas.
8. La conclusión está basada en la opinión personal de cada equipo respecto a la tesis y argumentos trabajados.
9. Los alumnos hacen varias veces correcciones a sus trabajos y dejo que ellos decidan si estan listos para ser entregados. Algunos equipos todavia me solicitan ayuda para que revise el tercero o cuarto borrador.
10. Señalamos la fecha de entrega del trabajo y les solicito que se queden con una copia para seleccionar el tema que trabajaremos en el debate para esta unidad.

PRODUCTO FINAL

Elaboración del trabajo académico. Los requisitos son:

- Redacción de la tesis.
- Argumentos a favor.
- Argumentos en contra.
- Conclusión.
- Bibliografía

ASPECTOS A EVALUAR

- ◆ **Habilidades y procedimientos:** lectura, escritura, elección del tema, selección de la tesis, argumentos a favor, argumentos en contra, elaboración del esquema, borradores, organización y coherencia de ideas, selección y organización de la información.
- ◆ **Conceptos:** selección de un tema, esquema, fichas de trabajo, tesis contrapuestas, trabajo académico.
- ◆ **Actitudes:** disposición al trabajo, organización del equipo.

EVALUACIÓN

La evaluación de esta unidad comprendió todo el procedimiento para la elaboración del trabajo académico. En la mayoría de los alumnos noté interés, sin embargo algunos equipos no funcionaron bien debido a su falta de organización interna; dos equipos se desintegraron casi al principio del trabajo y estos alumnos se integraron a otros, en tanto que otros dos equipos no entregaron el producto

final Fue un trabajo al cual se le tenía que dedicar más tiempo que a otros y observé que quienes no habían realizado este tipo de trabajo en semestres anteriores, fueron los que no asumieron toda la responsabilidad, por lo que al final el resultado no fue satisfactorio.

De un total de 48 alumnos entregaron trabajo final 38 y las calificaciones promedio fueron de 7 y 8. Acreditó la unidad el 80% de los alumnos.

3.4. Evaluación del curso.

La última sesión la dedicamos a la evaluación del curso. Los alumnos y el maestro han aprendido mucho: a reconocerse como miembros de un grupo, a escuchar, a respetar la opinión de los demás, a organizarse para el trabajo, pero, sobre todo, a reconocer que el aprendizaje no sólo depende de los conocimientos de un profesor, que el proceso enseñanza-aprendizaje es complejo y que siempre existen retrocesos, avances, conflictos; además, que como alumno es necesario tener una participación activa para ir construyendo y reconstruyendo los aprendizajes logrados y siempre preguntarnos el por qué y el para qué de todo lo que estamos aprendiendo.

El papel fundamental de un profesor es cuestionarse día con día acerca de su actividad con los alumnos, ser un observador hábil y cuidadoso y sobre todo tomar en cuenta lo observado para mejorar su actividad docente.

Juntos, alumnos y profesor, hablamos sobre las diferentes reflexiones que hicimos a lo largo del curso, sus permanentes preocupaciones, sus altibajos, cómo

poco a poco se fueron conformando en un solo grupo con un objetivo en común: analizar y apropiarse críticamente el proceso de enseñanza y aprendizaje.

1. Comento a los alumnos que otro maestro va estar presente durante esta sesión de evaluación. Señalo que esta persona no tendrá voz ni voto, que sólo será un observador que posteriormente emitirá su opinión sobre nuestro trabajo.
2. Los alumnos aceptan y se lleva a cabo la evaluación en presencia de un observador que no forma parte del grupo.
3. Durante la sesión se retomarán preguntas dirigidas a la función o rol asumido por el profesor a lo largo del curso.
4. Los alumnos comenzarán a plantearse preguntas tales como:
 - a. ¿El profesor tiene conocimientos sobre la materia que imparte?
 - b. ¿Qué rol ha desempeñado durante el curso?
 - c. ¿Su papel sólo consiste en enseñar o también él aprende?
 - d. ¿Las estrategias elegidas son las adecuadas?
 - e. ¿Sirvió de algo que siempre tomó notas durante las evaluaciones?
 - f. ¿Hay interacción entre profesor-alumno?, ¿Cómo es?

La segunda parte de esta evaluación se dirige a reflexionar el papel que asumieron los alumnos a lo largo del curso. Esta parte de aborda con preguntas como las siguientes:

- a. ¿Cuál es el objetivo de llevar a cabo la evaluación al finalizar el curso?
- b. ¿Están sirviendo de algo estas evaluaciones sistemáticas?
- c. ¿Cuál ha sido mi papel las dos sesiones de evaluación?
- d. ¿Estoy a gusto con el rol asumido?

- e. ¿Con qué experiencias agradables y desagradables me he enfrentado?
 - f. ¿Qué he aprendido?
5. Todos los integrantes del grupo escuchan y hacen comentarios acerca de las preguntas planteadas.

Esta experiencia en torno a la evaluación del curso me deja muy satisfecha, ya que la mayoría de los alumnos hace comentarios; escuchamos opiniones de todo tipo positivas y negativas en relación con la forma de trabajo, los temas abordados, la forma de evaluación, etcétera. Lo más significativo es que se contribuye a formar el hábito de que reflexionen acerca de qué y cómo están aprendiendo, y la costumbre de que de se acerquen a sus profesores lo más posible, les tengan confianza para plantear dudas o hacer comentarios sobre cómo están trabajando y hacer sugerencias, pues maestro y alumno conforman un grupo de trabajo, que busca lograr objetivos comunes.

3.4.1. Resultados.

A lo largo del curso, los alumnos fueron desarrollando las cuatro habilidades básicas: leer escribir, hablar y escuchar, objetivo principal del TLRIID. Aprendieron durante este tercer semestre a localizar una tesis y los diferentes argumentos en un texto en donde está presente la función apelativa de la lengua, así como a elaborar un escrito, en el cual a través de una serie de argumentos puedan sustentar o defender una idea. Para lograr esos objetivos fue importante que llevaran a cabo lecturas analíticas y actitudes de tolerancia y respeto a la diversidad de ideas o puntos de vista. Al término del curso, se pudo observar una

diferencia en cuanto a la realización de sus lecturas y el cuidado para preparar y elaborar un escrito.

La evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje que se llevó a cabo en varias ocasiones a lo largo del semestre, nos hizo conscientes a todos los que formamos parte del grupo de su importancia, al reflexionar cómo se está aprendiendo, cómo se enseña, cuáles son los intereses y actitudes que prevalecen, etcétera.

Para acreditar el curso se tomó en cuenta:

1. La participación de los alumnos en las sesiones de evaluación.
2. Las actitudes asumidas dentro del salón de clase: disposición para el trabajo, organización y participación en los equipos, participación individual; respeto y tolerancia a la diversidad de opiniones, la crítica y autocrítica, etcétera
3. La lectura en voz alta y lectura de comprensión
4. El análisis de los diferentes textos trabajados: localización de tesis, argumentos y conclusiones; marcas retóricas utilizadas por el enunciador.
5. La comprensión y manejo de conceptos teóricos necesarios para llevar a cabo el análisis textual: situación comunicativa, enunciador, enunciatario, referente, propósito del enunciador, utilización de primera y tercera persona, marcas lingüísticas; texto argumentativo, comentario libre, analítico, de opinión, reseña crítica.
6. La elaboración y presentación de escritos: revisiones de borradores, correcciones y autocorrecciones; presentación del producto final cumplió con los requisitos establecidos

Al asignar una calificación a cada uno de los alumnos se observó su desempeño a lo largo del curso. Tomando en cuenta lo que ya se ha señalado, no se debe entender ésta como una simple suma de calificaciones obtenidas en cada una de las unidades, sino como el reflejo de la participación individual y grupal dentro del proceso enseñanza-aprendizaje señalado en el desarrollo de la competencia comunicativa.

De 48 alumnos que participaron en el curso en forma sistemática de 50 inscritos oficialmente, 38 acreditaron el curso con las siguientes calificaciones:

CALIFICACIÓN	NÚMERO DE ALUMNOS
10	8
9	9
8	10
7	7
6	4

Como se puede observar, las calificaciones que predominan son 9 y 8. Los resultados indican que en general cubrimos las expectativas planteadas al inicio del curso, la mayoría de los alumnos se responsabilizó por el trabajo y obtuvo buenos resultados. Sin embargo, al asignar determinada calificación, lo cual sigue siendo responsabilidad del profesor, se desea ser lo más objetivo posible, pero en muchas ocasiones es difícil asignar una calificación al proceso de enseñanza-

aprendizaje, aun cuando la responsabilidad sea compartida con los mismos alumnos.

IV. LA PRÁCTICA DOCENTE DE UNA PEDAGOGA EN EL CCH.

La formación recibida en la licenciatura en Pedagogía nos proporciona muchos elementos para aplicarlos en una realidad concreta. El primera aspecto por mencionar en un plano general es la lectura, en todas las asignaturas que se cursan siempre es imprescindible y se aprende a leer, es decir llevamos a cabo el proceso de análisis de cada texto leído desde luego coordinado por la mayoría de los profesores con los que trabajamos.

Las clases no se basan exclusivamente en los discursos de los profesores, siempre se promueve la reflexión y el análisis de lo que se lee, porque se proponen varios puntos para debatir, para llevar a un análisis intratextual de lo que se ha leído o lo que el maestro plantea dentro del salón de clases, casi nunca los alumnos permanecen pasivos; se da una interacción entre profesor-alumnos totalmente activa

Desde mi punto de vista todas las asignaturas que se cursan en la carrera son muy importantes y promueven aprendizajes relevantes; se pueden mencionar especialmente Filosofía de la Educación, Historia de la Educación, Psicología de la Infancia y de la Adolescencia, Iniciación a la Investigación Pedagógica, Metodología de la Investigación, Sociología de la Educación, Teoría Pedagógica, etcétera. En ellas radica la columna vertebral de la carrera, porque se abordan los

contenidos medulares para la formación que la licenciatura tiene como objetivos. Pero las materias que me parecieron más relevantes e interesantes para mi formación son las que pertenecen al área de la didáctica; Didáctica General, Laboratorio de Didáctica, Prácticas Escolares, puesto que mi expectativa fue predominantemente incorporarme al mercado laboral como profesora y poder aplicar los conocimientos recibidos a lo largo de mis estudios y específicamente los aprendizajes logrados en ellas

En estas asignaturas siempre existe una relación entre teoría y práctica, es decir se trabaja en el plano teórico “el deber ser de la educación” y lo comparamos con la realidad que existe en el sistema educativo nacional, además se promueve la discusión acerca de hasta dónde son viables o válidas las propuestas que los diferentes especialistas han aplicado a una realidad concreta.

La elaboración de programas de estudio es una práctica muy relevante, puesto que se analizan diferentes posturas teóricas y se elige aquella que pensamos es la más viable dependiendo de nuestra concepción acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, del aprendizaje, de la enseñanza, del tipo de alumnos que se desea formar, de los objetivos de la asignatura, de la evaluación, de la planeación de una clase, de las estrategias de trabajo, etcétera

Algunos de los aprendizajes logrados a través mi estancia en la carrera de Pedagogía son entre otros: la realización, comprensión y análisis de lecturas, la participación activa dentro del salón de clases, la elaboración de programas, la reflexión y el análisis de las diferentes posturas teóricas acerca de la educación, el conocimiento de fenómenos educativos reales, la aplicación de conocimientos teóricos a situaciones o realidades concretas, relacionar la teoría y la práctica en

la mayoría de los aprendizajes logrados, la observación y cuestionamiento de las diferentes prácticas docentes, la elaboración de proyectos de investigación, la búsqueda de información, llevar a cabo la investigación-acción o investigación participante, etnográfica.

Con base en estos aprendizajes, mi práctica docente siempre se ha caracterizado por la observación, la reflexión, el análisis y la autocrítica acerca de las funciones que desempeño dentro del salón de clases y como participante del proceso enseñanza-aprendizaje; de ahí mi interés por dar a conocer mi experiencia como profesora en el Colegio de Ciencias y Humanidades, asumiendo la idea de que toda propuesta puede ser perfeccionada o que no todos comparten los puntos de vista que en este informe planteo al analizar la puesta en práctica del Plan de Estudios Actualizado y específicamente acerca de mi labor con un grupo del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III, asignatura obligatoria que se imparte en el tercer semestre del Bachillerato en el sistema CCH.

Para realizar los comentarios en torno al informe académico que presento, tomaré como ejes los elementos fundamentales del programa: objetivos, contenidos, secuencia de unidades didácticas, horas de trabajo, estrategias de enseñanza-aprendizaje, materiales de trabajo, evaluación y acreditación, con el propósito de señalar las diferencias y coincidencias en torno a lo propuesto en el programa institucional y el programa operativo puesto en práctica durante este semestre.

4.1. Objetivos.

Los objetivos señalados en este programa operativo se eligieron sin perder la intención fundamental del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental: desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos, trabajando las cuatro habilidades básicas: leer, escribir, hablar y escuchar.

En el programa indicativo no existen "objetivos generales" para cada unidad, en el programa operativo sí se formulan y van dirigidos en todas las unidades a lograr un producto final con base en lo que en cada una de ellas se pretende lograr: elaboración de un texto argumentativo, comentario libre o de opinión, por señalar algunos. Se presentan también objetivos particulares, los cuales se espera lograr a través de las actividades desarrolladas a lo largo de cada unidad y están ligados, como consecuencia para alcanzar el objetivo general. En torno a estos objetivos, se han seleccionado aquellos que parecen más relevantes, otros se han reformulado y otros más se incluyeron por considerarse importantes para ser trabajados y como medios para lograr lo que se desea.

La puesta en marcha de los nuevos programas de estudio, ha traído como consecuencia, que algunos profesores no han hecho suyo el programa, es decir, varios desconocen cuales son los objetivos que se desean lograr a través del TLRIID. Los motivos pueden ser varios: el primero y más importante se debe en que, como ya se ha reiterado en ninguna licenciatura se ofrece una formación para la docencia, por tanto, algunos profesores de recién ingreso a la institución, no se preocupan o interesan en conocer y estudiar los programas para saber qué y

cómo se desea que trabajen. Otros docentes, desde el inicio de la propuesta a la modificación de planes y programas de estudio para el CCH, se opusieron, argumentaron que la reestructuración no traería los beneficios deseados y como consecuencia, hasta hoy en día no se han formado, ni actualizado sus conocimientos, bajo el enfoque disciplinario y didáctico formulado para la puesta en marcha de los nuevos programas.

Como consecuencia, los más afectados son los alumnos, ya que cuando cursan un semestre ellos también se preguntan qué objetivos tiene el aprender los contenidos que se abordan en la asignatura del TLRIID.

4.2. Contenidos.

Para la elaboración de este programa operativo, se han elegido y reordenado aquellos contenidos que se consideran más relevantes, pues si se observa el programa institucional, es una muy larga lista de temas, algunos de los cuales sabemos por experiencia que son demasiado específicos, por tanto se pueden aglutinar en otros más generales, incluso algunos son repetitivos. Si recordamos que el hilo conductor del tercer semestre del TLRIID es la argumentación, ya no es necesario presentarse algunos de ellos como contenidos, pues basta recordar con los alumnos los conceptos que se aplican en la mayoría de las unidades.

Me parece que no es necesario presentar una larga lista de temas, ya que tenemos que ser más concretos al presentar la serie de contenidos a abordar en cada unidad, porque muchas veces sucede que nos preocupamos demasiado por

cubrir cada uno de ellos y no observamos si hay continuidad y, lo más importante, no reflexionamos si los alumnos realmente están aprendiendo todo lo que les presentamos. En este sentido, debe prevalecer la calidad por encima de la cantidad. Los alumnos se dan cuenta cuando estamos siendo muy repetitivos o estamos trabajando muy rápido con el afán de cubrir todos los contenidos, considerando el tiempo que se le asigna a cada unidad para ser trabajada.

4.3. Unidades Didácticas.

El curso del tercer semestre del TLRIID está dividido en ocho unidades, a las que se les asignan 96 horas en total, para trabajar 6 horas a la semana en 3 sesiones de dos horas cada una. En la elaboración del programa operativo, se le dio una secuencia diferente a la del programa oficial. Creo que es más funcional mi propuesta, pensando en trabajar de lo más simple a lo más complejo. Todas las unidades tienen un título, el cual se puede interpretar como el objetivo general, pero no está explícito, no hay claridad, sólo lo deducimos.

El programa operativo está constituido por 7 unidades, porque la que se refiere al **debate** se encuentra distribuida a lo largo de las demás. No tiene caso trabajar una unidad con el solo objetivo de conocer y organizar un debate, además los temas abordados en todas las unidades son polémicos y hay elementos para establecer varios debates, los cuales generalmente funcionan bien.

Otra diferencia con el programa oficial es que en la unidad establecida como “**Artículo de Investigación Científica. Respaldos de Autoridad**”, se modificó a “**Artículo de Divulgación Científica. Respaldos de Autoridad**”,

porque en la primera experiencia al trabajar esta unidad únicamente podíamos conocer la estructura de un artículo de investigación científica, pues el lenguaje utilizado es especializado, dirigido a personas del mismo ámbito de investigación que conoce los diferentes términos científicos; por lo que no se logró realizar un análisis y tampoco existía una comprensión de los temas. De esta forma se optó por trabajar texto de divulgación científica. Puede pensarse que se trata de una unidad repetida, ya que en el primer semestre se trabaja, sin embargo en el tercer semestre se abordan lecturas con organización textual argumentativa, el objetivo, por tanto, es diferente.

En lo que respecta a la unidad **El Artículo de Opinión. La Argumentación**, el producto final que se pide en el programa institucional es la elaboración de un artículo de opinión. Creo que lo más viable es solicitar un texto argumentativo, porque no hay demasiado tiempo para trabajarlo y esperar un resultado escrito equivalente al de un autor profesional no es el principal objetivo.

Lo mismo sucede con la última unidad: **El Trabajo Académico**, en el programa oficial se establece que se elaborará un ensayo, sin embargo en la realidad no es así. En este programa el producto final es un texto argumentativo. La elaboración de un ensayo requiere tiempo. Por el número de alumnos y por lo limitado del tiempo, no es posible no es posible practicar la producción del ensayo

En consecuencia, los alumnos no tienen la experiencia necesaria para escribir el texto requerido.

4.4. Horas de trabajo.

Dentro del programa oficial se establece para cada unidad una determinada cantidad de horas para trabajar, sin embargo, a través de la experiencia y como acuerdo de algunos grupos de trabajo, como los Seminarios de Planeación y Seguimiento al PEA (Rubro 1), se han modificado en algunas unidades las horas para poder lograr los objetivos. Ya se ha comentado que, dentro de la práctica, en reiteradas ocasiones no es posible respetar el tiempo establecido tanto en el programa institucional como en el operativo por diversas circunstancias: la primera se debe a la asignación tardía de los grupos. Esto es un impedimento para que el profesor pueda cubrir los contenidos y los propósitos establecidos en cada una de las unidades didácticas. Otro obstáculo que se presenta es la situación de los grupos en cuanto a los conocimientos previos que poseen o pueden manejar los alumnos, también se puede agregar los saberes de la secundaria y los del ámbito familiar. Recordemos que el grupo está conformado por estudiantes que pertenecían a diferentes grupos escolares durante el primer año de su estancia en el Colegio, por tanto es necesario conformar un nuevo grupo de trabajo para este tercer semestre.

Otro factor importante de mencionar, se refiere al avance como grupo. Se ha observado que no todos los grupos son iguales, con algunos se puede trabajar más rápido, ya sea porque tienen los conocimientos previos adecuados o porque entienden y pueden llevar a cabo las actividades de manera más dinámica. Existen otros grupos en donde es necesario trabajar más despacio, explicar y volver a retomar aspectos necesarios para que podamos seguir adelante o los

estudiantes simplemente no poseen los conocimientos necesarios para continuar trabajando como se desearía.

En forma particular, a mí me cuesta trabajo establecer como requisito, al comenzar determinada unidad, un tiempo preciso. Desde luego que sí debemos poner ciertos límites, pero cuando observo que no se ha entendido o es necesario realizar actividades de afianzamiento puedo optar por tomar un poco más de tiempo para trabajar aquellas dudas y puntos que aún no han quedado claros y que me parece necesario seguir trabajando, ya que más adelante pueden aparecer nuevamente. Volvemos otra vez la propuesta realizada con anterioridad es más importante la calidad que la cantidad y esto también compete a los tiempos y las horas establecidas para trabajar cada una de las unidades didácticas.

La última reflexión va en el sentido de que en el programa institucional no se señala el tiempo para llevar a cabo la evaluación de cada unidad. En el programa operativo sí está establecido un espacio, para llevar a cabo esta actividad tan importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y además se concibe la idea de que dentro de este proceso de evaluación no sólo el profesor debe participar en él o ser únicamente quien exprese su punto de vista, sino que los alumnos también pueden y deben opinar acerca de lo que han hecho y cómo lo han llevado a cabo; es decir, se trata de generar un espacio donde se pretende propiciar una reflexión tanto del maestro como del alumno.

A manera de conclusión, se puede decir que cada profesor puede adaptar el tiempo para trabajar las unidades de acuerdo a sus necesidades y las del propio grupo escolar.

4.5. Estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Las estrategias tanto en el programa institucional como en el operativo están encaminadas a la comprensión lectora y a la producción de un escrito a lo largo de las unidades didácticas. Se pretende que el alumno vaya adquiriendo habilidades para mejorar su competencia comunicativa a través de aprender a escuchar, hablar, leer y escribir. Por tanto, se puede establecer una gran cantidad de diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje, siempre y cuando estén diseñadas para trabajar con los alumnos de nivel bachillerato y busquen desarrollar las habilidades básicas, con la intención de lograr los objetivos de la asignatura del TLRID III.

Aquí cabe hacer una reflexión en torno a lo que los profesores entendemos acerca de la enseñanza y el aprendizaje como proceso.

4.6. El proceso enseñanza-aprendizaje.

Este proceso es muy complejo para ser explicado de una sola manera, sin embargo por motivos de análisis se presentará en forma esquemática, separando cada uno de estos elementos.

Entendemos por proceso aquello que se lleva a cabo por etapas y en forma no lineal, pero que de alguna forma nos lleva mediante la aplicación de uno o varios métodos a lograr ciertas metas establecidas previamente. Esta actividad desarrollada sistemáticamente puede tener sus retrocesos o presentarse en forma de espiral, cuando se desea adquirir una serie de conocimientos, habilidades

destrezas, etcétera. Por eso, para que un proceso se cumpla, tiene que existir una revisión de cómo se está llevando a cabo y una evaluación en cuanto a su efectividad.

La enseñanza se puede definir como una serie de actividades conscientes y comprometidas que realiza un profesor con el propósito de fomentar en los alumnos la adquisición de conocimientos, utilizando una serie de estrategias para que los estudiantes vayan construyendo y reconstruyendo sus propios conocimiento por medio de la reflexión y problematización de los conocimientos presentados, los cuales no deben ser aceptados como verdades absolutas: "...enseñar no es sólo transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción. Cuando entro en un salón de clases debo actuar como un ser abierto a indagaciones, a la curiosidad y a las preguntas de los alumnos, a sus inhibiciones, un ser crítico e indagador inquieto ante la tarea que tengo –la de enseñar y no a la de transferir conocimientos."²⁴

El profesor, al realizar su práctica docente, debe tener presentes las características de los alumnos, los objetivos a los cuales pretende llegar para seleccionar las estrategias o procedimientos de acuerdo con la materia que imparte, las condiciones en las que va a trabajar así como la heterogeneidad de los alumnos que conforman los grupos de trabajo.

El aprendizaje es el proceso mediante el cual el estudiante asimila, acomoda, hace suyos los conocimientos o saberes adquiridos. Para hacer suyos estos conocimientos, el alumno debe aprender a aprender y adquirir habilidades

²⁴ Freire, Paulo. Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México, ed. Siglo XXI, p. 17.

para sintetizar, interpretar, informarse y aplicar esta información a su práctica cotidiana.²⁵

A través del aprendizaje, el alumno conoce e interpreta, va conformando nuevas visiones de mundo, desde las cuales es capaz de cuestionar la forma de enseñanza y además autorregula su propio aprendizaje, es decir, planifica sus formas de estudio, verifica sus procedimientos y los evalúa

Se puede afirmar que dentro del proceso enseñanza-aprendizaje intervienen como protagonistas el alumno y el profesor, ya que dicho proceso no es concebible con sólo uno de los protagonistas.

Este proceso no se debe entender en forma separada en cuanto a los conceptos o elementos que intervienen, es decir, no se puede definir la enseñanza sin tener en cuenta el aprendizaje y viceversa. En este caso los conceptos se presentaron por separado, pero sólo con la intención de explicar cada uno de ellos.

En el proceso de enseñanza- aprendizaje, el profesor y el alumno tienen la misma importancia. Los dos comparten responsabilidades y asumen compromisos. Ambos poseen conocimientos y saberes, los cuales quizás en alguno de ellos son "más profundos o acabados" que en el otro, comparten experiencias, expresan sus puntos de vista, que en varias ocasiones no serán los mismos, hacen interpretaciones de los hechos, señalan propuestas de trabajo, experimentan, intuyen resultados. Saben que están en una búsqueda permanente de conocimientos que les permitan acceder a nuevos conocimientos significativos

²⁵ Cfr. Pantaja Moran, David, citado por MORAN Oviedo Porfirio. La docencia como actividad profesional *Op. cit.* p. 68

“Ejercitaremos tanto más y mejor nuestra capacidad de aprender y de enseñar cuanto más nos hagamos sujetos y no puros objetos del proceso.”²⁶

Aprender, parafraseando a Freire, es una aventura creadora, que consiste en construir y reconstruir, comprobar para cambiar.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, profesor y alumno enseñan y aprenden al mismo tiempo, porque forman parte del mismo proceso educativo. La dirección de la enseñanza no va dirigida únicamente al alumno, ni tampoco el aprendizaje; el maestro también aprende a enseñar y el alumno aprende a aprender.

En la aplicación del PEA, se ha observado que la mayoría de los profesores del Colegio promueve en los alumnos la participación activa dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Durante un curso se impulsa la idea de que se revisen los aprendizajes logrados, la manera en que los aprendieron y cómo se pueden aplicar a su vida cotidiana

Las características de la asignatura del TLRIID, permiten que siempre exista una interacción entre profesor y alumnos, con lo cual se da lugar a la retroalimentación de experiencias y conocimientos, así como la autocritica de los participantes del un mismo proceso, el de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, lograr esto no ha sido nada sencillo, ya que en ninguna carrera a nivel licenciatura dentro de la UNAM existe una formación académica específica para ser docente. Como consecuencia, los profesores que ingresan a laborar en CCH poseen conocimientos en su área disciplinaria, pero no tienen una

²⁶ Freire, Paulo. *Op. cit.* p. 58

formación pedagógica: no saben cómo planear e impartir una clase y, lo hacen principalmente a través de la experiencia; es decir, al cometer errores y aciertos, el profesor se va formando de manera empírica.

La institución siempre ha ofrecido una serie de cursos para la formación y actualización docente, no obstante se ha observado que la gran mayoría de los profesores se inclina a seguir su formación en el área, donde son o se consideran especialistas.

Realmente es escasa la participación y la preocupación de los profesores para centrarse tener conocimientos del área didáctico-pedagógica. Se puede interpretar que quienes no se muestran interesados por mejorar su actividad docente, suponen que el manejo o posesión de los conocimientos actualizados en la asignatura que imparten es suficiente, e incluso se consideran excelentes profesores.

En estos casos se han visto los problemas con los que algunos docentes se enfrentan dentro del salón de clases, por ejemplo quienes tienen grado académico de maestros o doctores y no poseen una formación pedagógica difícilmente trabajan los diversos registros de su discurso en clase, por lo que casi siempre su discurso resulta elevado para los alumnos de nivel bachillerato, en consecuencia los alumnos no entienden lo que se desea explicar, también trabajan una serie de estrategias no adecuadas, como lectura de textos muy especializados que van dirigidos a quienes cursan una licenciatura. Es común, por ello, que existan quienes no permiten ser cuestionados por los alumnos u otros profesores acerca de sus discursos o su estilo de impartir clase. Estos profesores asumen una posición de intocables, porque están seguros que lo saben todo y que nadie

mucho menos los alumnos, quienes son inexpertos y esperan aprender y sentirse involucrados dentro de este proceso, pueden discutir o dudar de su preparación y su práctica docente.

No se puede negar que aun con todos los esfuerzos que la institución ha realizado para que los profesores estén en una constante formación tanto disciplinaria como pedagógica, existen docentes tanto de nuevo ingreso como los que tienen mucha experiencia o incluso son fundadores del Colegio, cuya práctica deja mucho qué desear, no toman en cuenta al menos los principios educativos del CCH. aprende a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.

La función de algunos profesores queda reducida a convertirse en meros transmisores del conocimiento, y tienen muy clara la idea de autoridad y hasta de autoritarismo dentro del salón de clases.

4.7. La mediación en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Cada vez más se reconoce el papel fundamental del profesor como planificador de aprendizajes significativos, facilitador, guía, orientador o coordinador de la enseñanza y promotor de la interacción social en el aula.

Dependiendo del estilo de enseñanza que un profesor adopte, es como se explica el papel que juega la interacción en la construcción de conocimientos que hace el alumno

La mediación se refiere a la forma de interacción entre profesor y alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje Vygotski dice que la mediación instruccional se basa en la idea del profesor como un agente dinámico de cambio.

que tiene como objetivo principal lograr la interacción con sus alumnos, para lograr el desarrollo de la competencia cognitiva.²⁷

El profesor como mediador ayuda a los alumnos a ir más allá de la asimilación de los contenidos, conectando los nuevos aprendizajes con los que ya se tenían, con el fin de aplicarlos a experiencias novedosas o futuras.

Los profesores que imparten el TLRIID en el CCH, pretenden dar un sentido práctico al aprendizaje de los alumnos, pues al desarrollar su competencia comunicativa, pueden comprender y analizar los diversos textos que leen en las demás asignaturas del semestre o las que cursarán más adelante.

Con la puesta en práctica del PEA, se hizo hincapié en trabajar la asignatura bajo la modalidad de taller, donde las habilidades desarrolladas sean prácticas y el alumno comprenda el objetivo que tiene mejorar los procesos de lectura, escritura, escuchar y hablar. Dentro del taller el alumno se siente totalmente involucrado, pues su participación es indispensable en todo momento y la función del profesor es la de coordinar y guiar la serie de actividades que se realizan para lograr el aprendizaje.

Justo es mencionar que algunos profesores dejan a un lado la idea de trabajar bajo la modalidad de taller, por lo que en cada una de las sesiones los alumnos solamente se dedican a contestar una cantidad determinada de preguntas establecidas por el docente, que en varias ocasiones no se revisan, no se comentan en forma grupal, no existe retroalimentación ni de parte de los demás compañeros ni del mismo profesor, y la actividad en el mejor de los casos

²⁷ Cf. VYGOTSKI Citado por BELTRANI Iera Iesus y Cándido Genovard Rosello (comp). *Psicología de la Instrucción I. Variables y Procesos Básicos*, Barcelona: ed. Síntesis Psicológica, 1996. p. 211

solamente es firmada. Los alumnos que participan en esta situación se acostumbran a que la clase consiste en escribir lo que se dicta, contestar y formarse para obtener una firma, lo cual da por terminada la sesión. Los alumnos y el profesor se encuentran en una simulación del proceso enseñanza-aprendizaje: el profesor hace "como que enseña" y el alumno "como que aprende". La postura que asumen estos profesores no es la que se pretende tanto para la asignatura, ni para el modelo del CCH.

Se dice que para que un profesor sea un buen mediador, debe implicar activamente al alumno en el proceso instruccional, es decir, tiene que informar los objetivos que se pretenden lograr en la asignatura que trabajan, compartir con los alumnos los fines del proceso mutuo que es la enseñanza-aprendizaje: "La mediación es entonces una interacción intencionada que supone y exige reciprocidad, enseñar y aprender como un mismo proceso."²⁸

Al organizar actividades compartidas, el maestro de alguna forma se sitúa en el lugar de los alumnos, se incluye como uno más del grupo y puede propiciar, encauzar y dirigir discusiones reflexivas. Piensan juntos cómo darle solución a ciertos problemas que se presentan en el aula escolar; referidos a una deficiente exposición de un tema, la escasa participación de los alumnos, la falta de claridad en las instrucciones para realizar una tarea, el incumplimiento de las reglas establecidas por el grupo, etcétera. Con ello se crea una atmósfera en donde están presentes actitudes de respeto, tolerancia y comprensión ante diferentes puntos de vista

²⁸PRELLO, Ma Dolores. Citada por BELTRAN Llela Jesús y Candido Genovard Rosello - comp. *Psicología de la instrucción I. Variables y Procesos Básicos*. Barcelona ed. Sintesis. Psicología. 199. p. 211

El profesor debe mediar la trascendencia de los contenidos instruccionales, relacionar conocimientos y habilidades adquiridas, para aplicarlas a otros contextos diferentes, trabajar con diferentes estrategias para lograr aprendizajes significativos, proponiendo experiencias de aprendizaje que vayan de acuerdo al interés y motivación de los alumnos.

Un buen mediador presenta actividades que implican un cierto desafío, con lo cual favorece la creatividad y la curiosidad para que los alumnos diseñen sus propias experiencias de aprendizaje, a fin de que logren las metas educativas.

En ocasiones los profesores no se atreven a plantear situaciones nuevas que impliquen dificultad o desafío, porque tienen el temor de quedar en ridículo ante los alumnos, pues a veces se piensa que el maestro lo sabe todo y no puede equivocarse, por lo que no se arriesga a ir más allá de lo planeado; pero sabemos que también las actividades o estrategias preparadas no siempre funcionan como se había pensado. Se debe desechar el temor a lo desconocido y a los errores. Sin embargo, como participantes de un mismo proceso deben buscar soluciones y plantear nuevos proyectos que impliquen esfuerzos más complicados.

El profesor entonces desempeña un rol fundamental como mediador del aprendizaje, lo que muchas veces no se toma en cuenta y mucho menos se reflexiona a lo largo de la práctica docente, lo cual propicia que los alumnos no tengan interés en la asignatura, ni se sientan motivados para buscar el procedimiento o estrategia que favorezca su aprendizaje.

A menudo, el docente se encuentra más preocupado por cubrir los contenidos del programa en la forma más cómoda o sencilla sin tomar en cuenta las capacidades, actitudes e intereses de los alumnos. Cuando el alumno se da

cuenta del papel que desempeña el profesor, él también asume el mismo papel sin cuestionar su desempeño; simplemente se ajusta al estilo de trabajo que en muchas ocasiones se le impone, pues de una u otra forma el maestro es la quien posee “los saberes” y es la autoridad dentro del salón de clases: “Una mala relación entre el maestro y el alumno puede bloquear momentáneamente el aprendizaje... Todos tuvimos un maestro que quisimos imitar, que nos hizo optar por tal materia en vez de otra, también tuvimos algún maestro que nos quitó las ganas de continuar determinada materia”²⁹

4.7.1. Diferentes tipos de mediación.

El profesor dentro de la práctica educativa desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la personalidad de los alumnos, las cuales a través del aprendizaje van construyendo y ampliando su visión de mundo. Por ello, el estilo de enseñanza característico de un docente implica la forma en que el alumno adquiere conocimientos y los transforma en aprendizajes.

Para establecer el tipo de mediación que utiliza un docente se tienen que señalar varios aspectos:

- 1 El concepto que tiene sobre qué es educar.
- 2 El concepto de enseñanza.
3. El concepto de profesor y de sus funciones.
- 4 El concepto de aprendizaje

²⁹ Altie, Hilda. ¿Para que sirve la escuela? Algunos aspectos descuidados de la educación. México: el Gienaka p. 52

5. El papel de los alumnos dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.
6. El concepto de evaluación del aprendizaje.
7. La definición de la asignatura que imparte en la institución escolar.

La precisión de estos señalamientos ubica al profesor en un estilo de enseñanza y el tipo de mediación que se establece. Sin embargo, es importante señalar que no se puede ubicar a un profesor estrictamente en una sola categoría determinada, ya que su práctica puede variar al trabajar con diferentes grupos de alumnos. Estos aspectos determinan la caracterización del proceso de enseñanza-aprendizaje

Dentro del Colegio existe una gran diversidad de profesores. Hay quienes consideran más relevante el proceso de aprendizaje, ellos se ubican como coordinadores o guías para que los alumnos accedan al conocimiento de manera autónoma, propician la reflexión en los modos en que se está aprendiendo y la evaluación de las estrategias del profesor; escuchan las sugerencias de los alumnos para trabajar un tema determinado y se lleva a cabo en forma sistemática la autoevaluación para conocer qué objetivos se han logrado, los obstáculos que se presentaron para que se aprendiera algún concepto, un proceso, una habilidad o una serie de actitudes

Para que los profesores pudieran trabajar bajo este concepto de enseñanza-aprendizaje, se tuvo que pasar por varias experiencias tanto agradables como desagradables. Se observa que a partir del trabajo con el PEA, la práctica docente de la mayoría de los profesores se ubica bajo la idea de dar mayor importancia al aprendizaje, desde luego, sin olvidar las funciones que como coordinador de un grupo de trabajo debe asumir

También hay profesores que dan mayor énfasis a la enseñanza, consideran que sólo a través de sus discursos dentro del salón de clases los alumnos van a aprender; sin embargo los estudiantes permanecen pasivos, solamente toman notas de lo que se expone y en ocasiones se plantean las dudas que existen, pero hay casos en que tampoco se presenta la oportunidad de que exista una interacción entre profesor-alumno, puesto que no se puede cuestionar lo que el maestro dice, situación que es muy discutible, ya que se puede pensar que no se establece el proceso de enseñanza-aprendizaje deseado de acuerdo al sistema establecido en el Colegio.

En el CCH, se pretende que tanto alumnos como profesores asuman un papel activo dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Se puede afirmar que el programa institucional y el programa operativo del TLRIID III tienden a lograr este propósito: hacer al alumno consciente de su aprendizaje, crítico en cuanto a que cuestiona la serie de actividades que realizamos dentro y fuera del salón de clases y, si se desea ser más ambiciosos, propiciar la autonomía tanto en el aprendizaje como en su forma de pensar y actuar.

La asignatura del TLRIID tiene como propósito mejorar la competencia comunicativa de los alumnos, para ello se establecen una serie de actividades encaminadas a desarrollar las cuatro habilidades básicas: leer, escribir, escuchar y hablar, a fin de que el estudiante pueda comprender los diferentes textos o lecturas con las que se enfrenta no sólo en esta asignatura, sino en todas las que cursa en ese momento o posteriormente.

En la práctica se ha observado que no todos los profesores conocen el programa, no lo han analizado o por sus carencias en el ámbito de la docencia

desconocen cómo establecer el proceso de enseñanza-aprendizaje para poder lograr los objetivos del TLRIID. No se puede afirmar tajantemente que no exista interés o compromiso por parte de los docentes, sin embargo, como ya se ha manifestado, el PEA es considerado como un proyecto que se encuentra en constante evaluación por parte de quienes lo aplican, así como de los diversos grupos de trabajo de carácter institucional, el cual después de cinco años de aplicación será evaluado exhaustivamente tomando en cuenta la participación de todos los sectores del CCH.

Hasta el momento con las evaluaciones que se han realizado, se ha promovido la participación de todos los profesores en la elaboración de programas operativos, los cuales han surgido a partir de las experiencias obtenidas. Otro aspecto que ya se está trabajando es la formación docente tanto en la disciplina como en los aspectos didáctico-pedagógicos, mediante diferentes cursos y diplomados que ha ofrecido la institución. Esta formación de profesores está siendo planeada, coordinada e impartida por docentes que tienen más experiencia, preparación académica y laboran en el CCH. La propuesta me parece interesante, puesto que en varias ocasiones se han ofrecido cursos, seminarios, conferencias, talleres o diplomados impartidos por especialistas muy bien preparados, que sin embargo desconocen las problemáticas que se presentan en el Colegio, la realidad que día con día se presenta en el salón de clases. Sucede entonces que los planteamientos teóricos son muy atractivos, pero, ¿cómo llevarlos a la práctica? Tomando en cuenta las características de la asignatura, de los profesores, de los alumnos, la infraestructura del Colegio y los recursos con los que contamos para realizar nuestra práctica docente en la forma deseada

El que los mismos profesores que laboran en el plantel participen en la formación de profesores, es un acierto porque conocen la mayor parte de los aspectos que rodea el ambiente de la docencia dentro del CCH.

4.8. Materiales de trabajo.

Una vez que se implementó el PEA, algunos grupos de trabajo, como el Seminario de Producción de Paquetes Didácticos, se dedicaron a elaborar y seleccionar el material didáctico que se utilizaría en el TLRIID.

Existe gran diversidad de material y es el profesor quien decide qué material cree conveniente emplear, dependiendo del tema que se va a trabajar. También él decide si pone en práctica las estrategias presentes en algunos textos ya elaborados o incluso si utiliza un libro de texto durante el curso. Es necesario mencionar que últimamente se ha conocido que algunos profesores utilizan únicamente un libro de texto para trabajar la asignatura y los comentarios no son muy positivos, pues en ocasiones se trata solamente de llenar o contestar las actividades que se presentan sin que exista una revisión, una retroalimentación sobre lo que los alumnos están contestando.

Desde mi punto de vista, es válido utilizar un libro de texto para trabajar el TLRIID, pero debe utilizarse como auxiliar o como apoyo para revisar algunas nociones teóricas o llevar a cabo algunas actividades que se sugieren. No obstante, el profesor debe por iniciativa propia elaborar actividades diversas para que el alumno no se acostumbre a trabajar sólo con el libro de texto. Con esta forma de trabajar no se está cumpliendo en la modalidad de taller ni se retoman

los preceptos fundamentales del Colegio: aprende a aprender, aprende a ser y aprende a hacer.

La práctica y la experiencia nos han proporcionado tanto conocimientos como herramientas para que nosotros tengamos la capacidad de buscar y elegir textos que pueden ser trabajados, así como crear nuestras propias estrategias de enseñanza-aprendizaje.

En la libertad que tiene el profesor para seleccionar material de trabajo, en la práctica se ha observado que algunos docentes eligen materiales no adecuados para los alumnos, ni para los objetivos que se desea lograr. Las características de algunos materiales de trabajo elegidos son; lenguaje especializado que impide la realización de una lectura adecuada, la comprensión y por lo tanto no se puede hacer análisis intratextual. Textos muy amplios que tampoco pueden trabajarse adecuadamente por su tamaño. Otros que no están escritos en modo argumentativo, característica fundamental que debe poseer todo texto trabajado para este tercer semestre de TLRIID. Lecturas que no son atractivas para los alumnos, por lo que al pretender establecer un debate o una discusión acerca de este, los estudiantes no se sienten atraídos para dar a conocer sus puntos de vista sobre temas que no les interesan y la actividad del debate fracasa en estos momentos

4.9. Evaluación.

La evaluación es un punto fundamental dentro del proceso enseñanza-aprendizaje y puede considerarse también como un proceso, puesto que a través

de ella se va observando qué y cómo el alumno está aprendiendo y qué papel ha desempeñado el profesor para lograr que los alumnos aprendan, puesto que también forma parte del grupo y del mismo proceso de evaluación, la cual: “...podría ser referida al estudio de las condiciones que afectaron el proceso de aprendizaje, a las maneras como éste se originó, al estudio de aquellos aprendizajes que, no estando previstos curricularmente ocurrieron en el proceso grupal, en un intento por comprender el proceso educativo”.³⁰

La evaluación se realiza tanto en forma individual como grupal. A través del diálogo se conocen varios aspectos: los conocimientos previos que poseen los alumnos, las expectativas y actitudes que tienen acerca de la materia, las experiencias y conocimientos adquiridos, la utilidad práctica de los conocimientos obtenidos, el compromiso adquirido para el aprendizaje, entre otros.

El grupo es quien finalmente evalúa el desarrollo alcanzado en la asignatura, pues determina aciertos y errores en el proceso, niveles de participación de los integrantes, el compromiso y la responsabilidad reales en comparación con los planteados, formula posibles explicaciones de los resultados obtenidos y toma decisiones para corregir el proceso grupal para la construcción de conocimientos significativos.

La autoevaluación también está presente, porque el alumno expone las ideas y explicaciones que elabora sobre algún tema y la manera como comprende y fundamenta diferentes cuestiones relacionadas con la práctica docente e identifica las confusiones y las dudas que surgen del estudio individual. Por tanto,

³⁰Díaz Balleza, Angel *Op. cit.* p. 54-55

comparar, poner a prueba y ejercer la autocrítica son actividades de la evaluación y de la autoevaluación que realizan el alumno y el profesor y que están totalmente involucradas en el proceso de construcción de conocimientos significativos.

En el CCH, la mayoría de los profesores que trabajan la asignatura del TLRIID, promueven la evaluación permanente y sistemática entendida como un proceso, donde el alumno es involucrado para conocer y reflexionar qué, cómo y para qué está aprendiendo habilidades, conceptos y actitudes. El profesor coordina una serie de actividades encaminadas al análisis y reflexión de estos aspectos, también es válido cuestionar la actividad docente; desde examinar a qué se le da mayor énfasis ¿a la enseñanza o al aprendizaje?, ¿el profesor es el protagonista de la clase?, ¿permite interrupciones para que los alumnos participen?, ¿promueve la participación de todos los estudiantes?, ¿las estrategias de enseñanza-aprendizaje son adecuadas?, ¿permite sugerencias o críticas por parte de los alumnos?, etcétera.

Esta práctica de reflexión debe ser trabajada en forma sistemática a lo largo del curso, ya que por desgracia no es un hábito en muchos estudiantes y profesores, porque en reiteradas ocasiones a lo largo de nuestra formación académicas se nos manifiesta la idea de que como el profesor es la máxima autoridad dentro del salón de clases y en la materia, sólo él tiene la capacidad y derecho a expresar sus opiniones o puntos de vista y de mantener pasivos y ordenados a los alumnos, quienes no pueden expresar sus puntos de vista acerca del proceso enseñanza-aprendizaje

Es cierto que no todos los profesores del Colegio llevan a la práctica este tipo de actividades, algunos consideran que exclusivamente con el cumplimiento

de trabajos y asistencia, existen elementos para ser evaluados, no hacen una reflexión grupal para conocer cómo se está desarrollando el proceso de enseñanza-aprendizaje, otros consideran que al ser especialistas en la materia, los alumnos automáticamente aprenden, no se detienen para saber aciertos y errores de su práctica docente, no se interesan por los alumnos. Existen maestros que están más preocupados por cubrir los contenidos establecidos en el programa de la asignatura, que hacer un alto para reflexionar si vale la pena lo que se está haciendo. También hay profesores que utilizan exclusivamente como instrumento de evaluación los exámenes, se olvidan que de acuerdo a las características del TLRIID, el examen no es el instrumento más viable para evaluar y mucho menos si es de opción múltiple.

Este instrumento sólo es válido en el caso de que se quiera conocer el aprendizaje de conceptos, pero en la asignatura, es más relevante el aprendizaje de habilidades y actitudes. Un examen con estas características no permite evaluar estos aspectos. Antes de elegir un instrumento de evaluación se debe pensar qué se va a evaluar y cómo.

Desde mi punto de vista los exámenes no son válidos en esta asignatura. Se puede evaluar a través de escritos, lecturas, debates, comentarios, participaciones, etcétera, pero nunca a través de exámenes de opción múltiple, pues es totalmente contradictorio utilizarlos de acuerdo a los objetivos que se desean lograr en el TLRIID.

Algunos profesores asumen la idea de que entre más exámenes, actividades, trabajos, asistencias, participaciones se tengan, el aprendizaje es más efectivo, e incluso por cada participación o actividad se le asigna una calificación y

al final de la unidad didáctica o del semestre, la calificación es una simple suma de números adquirida a través de una infinidad de actividades, pero nunca existió una reflexión de la participación tanto del alumno como del profesor dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las sugerencias de evaluación que se presentan en el programa institucional, me parecen en forma general adecuadas, sin embargo, no son explicadas ampliamente; olvidándose que la mayoría de los profesores no tiene una formación didáctica-pedagógica. Además, la evaluación se observa como instrumento de control al establecer la verificación del aprendizaje; es decir, mediante la revisión, se controla la comprensión de la lectura y la producción de textos. La evaluación va más allá, es mucho más compleja de lo que se presenta en este programa. No olvidemos que también se evalúan las actitudes, las habilidades y los conceptos dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

En muchas ocasiones se confunde la evaluación con la acreditación, por lo que aquella se reduce únicamente al establecimiento de una calificación. La evaluación da cuenta de manera cualitativa, de los conocimientos, las experiencias, las expectativas y de las actitudes que el alumno tiene en relación con el proceso de aprendizaje individual y grupal y con los contenidos académicos

4.9.1. Acreditación y asignación de calificaciones.

Todas las instituciones educativas se encargan de establecer una certificación de conocimientos de los estudiantes, la cual al final de un semestre o

ciclo escolar se les asigna. En el CCH se emplea la escala oficial de calificaciones que es del cinco al diez. Esta escala entró en vigencia a partir del PEA, pues antes las calificaciones correspondían a letras MB; B; S y NA. Se pretende que con la escala numérica las calificaciones puedan ser más objetivas que lo que sucedía con la asignación de una letra.

De la escala numérica se le asigna una calificación al estudiante al finalizar el semestre y se toman decisiones relacionadas con la acreditación: si obtiene 5 ó menos es necesario que vuelva a cursar la materia o presente examen extraordinario; si obtiene 6 ó más calificación, el alumno ha aprobado y puede cursar formalmente el siguiente semestre. Aunque en los hechos un alumno puede estar inscrito en el tercer semestre, aun cuando no haya acreditado los dos semestres anteriores. Me parece pertinente la sugerencia realizada por algunos profesores para establecer que las asignaturas sean seriadas, pues inmediatamente se reconoce a un alumno que no cursó o no acreditó un semestre anterior, porque no ha desarrollado las habilidades mínimas que se requieren para trabajar el tercer semestre del TLRIID III. Estas son las normas institucionales para la asignación de calificaciones y para la acreditación del estudiante.

Como se puede observar, la asignación de calificaciones es donde se pretende o intenta expresar de la manera más aproximada posible, el proceso de construcción de conocimientos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La asignación de calificaciones se realiza en forma paralela a la evaluación, la cual expresa a través de números qué y cómo ha aprendido el alumno. La asignación de calificaciones forma parte de la evaluación, pero expresa en forma

cuantitativa el aprendizaje. Evaluar no es sinónimo de calificar, ni la evaluación es un proceso que se deba confundir con la asignación de calificaciones.

La asignación de calificación y la acreditación participan dentro de la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, sin embargo cada una cumple con una función específica que no debemos confundir. La evaluación del proceso es lo más importante, entendida como la reflexión que realizan profesor y alumnos acerca de la apropiación de conocimientos, métodos de enseñanza, estrategias trabajadas, experiencias, errores y aciertos en tono al proceso enseñanza-aprendizaje.

Desde mi perspectiva, es muy difícil tratar de asignar una calificación después de evaluar todo el proceso, puesto que se trata de asignar una calificación a aspectos cualitativos y cómo ser lo más justos y objetivos al traducir en números un trabajo de apreciación y participación; cómo calificar las actitudes. Estos son algunos de los cuestionamientos que nos hacemos todos los días los profesores y que en ocasiones nos provocan angustia y desesperación cuando llega el momento de asignar calificaciones

CONCLUSIONES

A lo largo de este informe de actividades se expone al Colegio de Ciencias y Humanidades como un sistema educativo innovador surgido en la década de los setenta para atender a la gran demanda educativa de los adolescentes. Al paso del tiempo el CCH cumplió cabalmente con sus objetivos fundamentales: atender a una muy amplia población de estudiantes repartidos en cuatro turnos de estudio y trabajar con un enfoque educativo diferente al de la Escuela Nacional Preparatoria.

En el CCH se pretendió que los alumnos fueran conscientes y protagonistas de su propio aprendizaje, ver al profesor como un guía, un orientador, que les proporcionara herramientas para construir su propio aprendizaje. Argumento por el cual únicamente se tenía cuatro horas de clase, pues se deseaba que el alumno por su cuenta indagara o investigara los temas abordados en ella. Este sistema gracias a sus resultados fue muy solicitado, pero nunca existió una revisión de sus planes y programas de estudios hasta después de 25 años. Al paso del tiempo se observó que las cuatro horas de clases eran insuficientes para conseguir el perfil deseado del alumno. En 1992 surge la propuesta de llamar a la comunidad ceceachera para que participe en esta revisión.

A partir del estudio diagnóstico y la revisión profunda del sistema CCH, se opta por establecer una modificación al plan y programas de estudio. Esta modificación se llevó a cabo para ajustar los tiempos para trabajar por semestre, reformular la orientación en algunas materias de acuerdo al perfil de egreso de los estudiantes y las exigencias de algunas facultades de la UNAM. En este nuevo

plan de estudios también se reconceptualiza a la docencia, pues existieron prácticas docentes no acordes con los principios fundamentales del Colegio. aprender a aprender, aprende a hacer y aprende a ser. Algunos profesores nunca trabajaron con esta línea y el propósito, tanto antes como ahora, es el de no perder de vista estos principios.

El nuevo plan de estudios propicia que los maestros reflexionen acerca de su práctica docente y que tengan claras las expectativas a lograr. La implementación del PEA hizo que la planta docente del CCH adquiriera nuevos bríos al reconocer la importancia de su actividad en relación con los alumnos, el Colegio y la Universidad.

El enfrentarse a lo desconocido fue uno de los principales temores de la mayoría de los docentes del CCH, sin embargo, también se considera un desafío del cual los profesores han obtenido grandes satisfacciones, ya que para trabajar el PEA todos tuvimos que estudiar, aprender enfoques diferentes respecto a la asignatura que impartimos, nuevas formas de enseñar y aprender para después llevar todo eso a la práctica con los alumnos.

La Universidad nos brindó la oportunidad de prepararnos para lo desconocido, al impartir una serie de cursos para formación y actualización de los profesores. De los más importantes y representativos se encuentra el Diplomado "El Texto en su Contexto" con una duración de 140 horas. A partir de este diplomado, especialmente quienes no somos especialistas en la materia, tuvimos una visión diferente acerca de la asignatura que impartimos. Recordemos que en el antiguo plan de estudios algunos maestros que no pertenecíamos al área de estudios, se nos daba la oportunidad de impartir la materia de Taller de

Redacción, sin embargo se fusionaron dos materias en una sola y fue necesario recibir una formación y/o actualización sobre los nuevos programas de estudio. Considero que los profesores han revitalizado su práctica docente a partir de la modificación del plan de estudios.

El Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental es una materia de nueva creación. El argumento más importante para presentarse como una sola materia en el PEA establece que el proceso de lectura y escritura no pueden trabajarse por separado, como se hacía en el antiguo plan de estudios.

El principal objetivo del TLRIID es desarrollar en los estudiantes las cuatro habilidades básicas: leer, escribir, hablar y escuchar con la intención de mejorar su competencia comunicativa. Para lograr este propósito es necesario trabajar diferentes tipos de textos, en donde se presentan las diversas funciones de la lengua, con la intención de que los alumnos conozcan las diferentes situaciones comunicativas que se presentan de acuerdo a los fines que cada enunciador pretende al escribir un texto. Bajo la modalidad de taller, se trabaja la comprensión y producción de textos, en donde está implícito el desarrollo de las cuatro habilidades básicas.

Se pretende que la complejidad de los textos se vaya graduando, es decir durante el primer semestre se seleccionan textos más sencillos que los trabajados en el segundo o tercer semestre

Durante el tercer semestre del TLRIID se aborda la función apelativa de la lengua, donde el objetivo del enunciador es persuadir, convencer o demostrar, se revisan textos que poseen una estructura argumentativa (tesis, argumentos y conclusión), así como las diferentes marcas retóricas o lingüísticas que utiliza el

autor para lograr su objetivo. Se desea que el alumno adquiera la habilidad para localizar los elementos de un texto argumentativo, así como escribir textos en los cuales redacte o formule una tesis, argumentos y conclusión

El tercer semestre se considera más complicado que los dos primeros, ya que casi no se tiene experiencia de lecturas con estas características. Al inicio del semestre no es fácil que los alumnos comprendan la estructura argumentativa, por lo que es necesario realizar varias prácticas para que observen, analicen y comprendan el por qué de esta estructura

Ante el grado de complejidad de ciertos tipos de textos y la inexperiencia de algunos profesores, en el CCH se han conformado varios Seminarios de Planeación y Seguimiento a los Nuevos Programas, los cuales han tenido gran éxito porque los profesores que se reúnen en ellos tienen la oportunidad de relatar su experiencia docente ante los nuevos programas y conocer otras. Estos espacios también han propiciado la reflexión y el cuestionamiento de lo que hacemos todos los días en el salón de clases. Elaborar y compartir material de trabajo, diseñar y construir programas operativos para la asignatura, son otras actividades que se llevan a cabo en los Seminarios.

Podría quizá parecer poco, sin embargo el trabajo es difícil porque quienes hemos participado en ellos sabemos que no todos los profesores compartimos las mismas situaciones laborales, no hay tiempo para reunirnos o no a todos nos conviene el mismo horario. Nuestra formación académica es diferente, aunque a largo plazo muy valiosa, pero en un inicio no ayuda mucho en la organización para el trabajo. No tenemos los espacios necesarios y adecuados para trabajar

A pesar de todos los obstáculos, en el Plantel Sur del Colegio de Ciencias y

Humanidades, la conformación de Seminarios en la materia del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID), ha propiciado la oportunidad para que un nutrido grupo de profesores, interesados en mejorar y compartir su actividad docente, se reúna para poder identificar los aciertos y errores en su labor con los alumnos. La serie de actividades realizadas en los Seminarios corresponde en los hechos a una labor propia de un profesor observador que se interesa por reflexionar en forma cotidiana sus actividades con los alumnos, pero falta hacer realmente consciente y sistemática esta tarea, porque, al asumir una actividad investigadora, facilita la recuperación de muchas experiencias vividas en el salón de clase, que pueden servir para mejorar el desempeño como profesor

La conformación del programa operativo para el TLRIID surge de la participación en diferentes Seminarios y de los diferentes cursos que se nos ofrecen, como el Taller de Docencia, en el que se nos presenta el conocimiento de los programas de la asignatura, estrategias de enseñanza-aprendizaje y material de trabajo. Otros cursos importantes son los Talleres de Recuperación de la Experiencia Docente, en los cuales los profesores compartimos nuestros errores y aciertos respecto a trabajo con diversos materiales, estrategias de enseñanza-aprendizaje, conocimientos teóricos, formas o estilos de enseñanza, evaluación, etcétera. Me parecen muy fructíferos estos cursos, porque conocemos qué y cómo estamos llevando a cabo nuestra práctica docente, además compartimos experiencias positivas y negativas y no estamos cerrados a las críticas o comentarios que se pueden presentar, ni a reconocer que tal vez una estrategia se ajusta mejor a determinados temas y que no la habíamos considerado, porque no

la conocíamos, pero a partir de ese momento la tomaremos en cuenta para la planeación del siguiente curso.

La experiencia de los profesores que imparten el TLRIID también se ve fortalecida a través de las pláticas informales que se tienen en los pasillos o en la Academia de Talleres, porque la mayoría de las ocasiones existe disposición y cooperación entre los maestros para intercambiar material didáctico: lecturas y estrategias de enseñanza-aprendizaje, diferentes formas de evaluación que han resultado efectivas en los grupos con los que se ha trabajado, etcétera.

Dentro de los diversos Seminarios de Planeación y Seguimiento se ha discutido la importancia de la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje como parte fundamental de un curso, al sugerir la reflexión entre profesor y alumno acerca de lo que se ha aprendido, cómo se ha aprendido, la verificación de la selección de estrategias de enseñanza-aprendizaje, los compromisos adquiridos al inicio del semestre en forma individual y como grupo de trabajo, las experiencias adquiridas, los logros alcanzados y cómo se pudieron salvar los diferentes obstáculos que se presentaron; desde la integración del grupo, la organización y participación en los diferentes equipos y la expresión de los diferentes puntos de vista, aun cuando no sean compartidos con el resto de los integrantes del grupo

Los objetivos fundamentales del TLRIID III se cumplieron gracias a que hubo la oportunidad de reflexionar en forma sistemática cómo se estaba aprendiendo y, aunque al inicio del curso no fue fácil que los alumnos entraran en esta dinámica, después ellos mismos preguntaban cuándo se llevaría a cabo la siguiente evaluación, porque deseaban dar a conocer sus experiencias acerca del proceso enseñanza-aprendizaje en que estaban inmersos

El problema que prevalece para hacer efectivo el proceso de evaluación radica en la falta de tiempo para llevarlo a cabo como se desea.

En el programa indicativo, no se contempla un espacio para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto el profesor tiene que planear su curso y decidir qué actividades y contenidos no son tan relevantes y ocupar ese espacio para atender la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.

De igual forma, la mayoría de los profesores entramos en conflicto y angustia cuando la institución nos solicita asignar una calificación a lo que se ha aprendido, es decir, a señalar cuál ha sido el proceso por el que se transitó para aprender. La pregunta en muchos profesores sigue presente ¿cómo asignar una calificación a los aspectos cualitativos, que refleje a través de un número, la mayor objetividad y justicia el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Es innegable que la puesta en marcha de los nuevos programas de estudio ha permitido conocer y reconocer la práctica docente de la mayoría de los profesores de CCH, sin embargo, continúan algunas actividades realizadas por los profesores que no corresponden a los principios educativos del Colegio. dar mayor énfasis a la enseñanza, algunos profesores son protagonistas en el salón de clases en su discurso es el único medio para el aprendizaje o cuando los alumnos se dedican a exponer cada sesión de clase y no existe retroalimentación entre profesor y alumnos. No existe preocupación en la preparación didáctico-pedagógica, aún cuando la institución siempre ha ofrecido cursos de formación y actualización

Al finalizar el ciclo escolar 2001, se llevará a cabo una evaluación exhaustiva acerca de la puesta en práctica del PEA, como proyecto educativo ha

aportado una serie de elementos para reflexionar nuestra práctica educativa y se pretende reestructurar todo aquello que en la práctica no ha funcionado; desde los objetivos de la asignatura, contenidos, estrategias de enseñanza-aprendizaje, número de unidades didácticas por semestre, secuencia, horas para trabajar cada unidad, la evaluación, la formación y actualización docente, tanto de quienes son de recién ingreso como quienes llevan tiempo laborando en el Colegio.

Es importante la colaboración tanto de alumnos como de profesores la participación en este proceso de evaluación para sacar adelante el modelo educativo de CCH. Desde luego exigir la participación de los profesores que han llevado a la práctica los programas establecidos por la institución en la reestructuración de estos, puesto que pueden verter su experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como egresada de la carrera de Pedagogía y a partir de mi experiencia de casi diez años en la docencia dentro del CCH, sugiero que se debe dar mayor énfasis a la formación de docentes. Muchos de los que hemos egresado de la carrera en Pedagogía nos dedicamos a la docencia y sentimos que adolecemos de varios aspectos para ser considerados como profesores formados y listos para impartir clases.

Existen escuelas y carreras específicas para formar docentes en educación preescolar, primaria y secundaria, sin embargo, hay un vacío en la formación de docentes para trabajar en la educación media superior y superior. La licenciatura en Pedagogía es una oportunidad para que a lo largo de la carrera se ofrezca esta alternativa que puede comenzar en la materia de didáctica, en donde se revisen los diferentes niveles educativos y donde el alumno podría elegir el que le

interesara, para trabajarlo a lo largo de su formación. Sería conveniente que en las varias materias restantes encontrara opciones donde se le ofrecieran mayores conocimientos y formación en un nivel educativo específico.

En el CCH existen varias pedagogas que participan en la docencia, pero cuando ingresamos no se nos puede ubicar en un área o disciplina específica se nos reconoce que sabemos o podemos impartir clases, sin embargo no tenemos conocimientos, ni manejamos los contenidos de ninguna asignatura contemplada en el plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Es importante considerar esta propuesta, ya que quienes nos dedicamos a la docencia en el nivel medio superior, hemos tenido que aprender a ser y formarnos como profesores sólo a través de la experiencia, y no es muy sencillo ir aprendiendo al mismo tiempo que se ejerce y se desarrolla la docencia.

Me parece que con lo señalado en este trabajo se cumplen los requisitos establecidos para el Informe Académico de Actividad Profesional, ya que otros aspectos como los referidos al vínculo trabajo académico y administrativo, a las estructuras de Seminarios de Trabajo Colegiado y la interdisciplina que se pretende establecer entre las asignaturas presentes en el PEA, pueden presentarse, reflexionarse y analizarse en otros trabajos o foros, donde sean los puntos medulares de discusión, puesto que nos remiten a conocer el sistema educativo de CCH en su verdadera realidad.

BIBLIOGRAFÍA

ATTÍE, Thalia. ¿Para qué sirve la escuela? Algunos aspectos descuidados de la educación. México, ed. Gernika, 1999.

BAZÁN Levy, José de Jesús. *et al.* Las Áreas en el Plan de Estudios del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. Cuadernillo número 37, México, UNAM-CCH, 16 de enero de 1995.

BAZÁN Levy, José de Jesús. *et al* Propuesta de Plan de Estudio de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. Cuadernillo número 46, México, UNAM-CCH, 16 de junio de 1993.

BAZÁN Levy, José de Jesús y José Eduardo Robles Uribe. Sistematización de la reflexión comunitaria acerca de las propuestas de modificaciones al plan de estudios. Cuadernillo número 38, México, UNAM-CCH, 18 de enero de 1995

BELTRÁN Llera, Jesús y Cándido Genovard Roselló. Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos. Madrid, ed. Síntesis Psicología, 1996.

DIAZ Barriga, Angel Didáctica y curriculum. Convergencias en los programas de estudio. 4ª ed Mexico, ed Nuevomar 1986

FREIRE, Paulo. Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Trad. Guillermo Palacios. 2ª ed. México, ed. Siglo XXI. 1998.

GLAZMAN Nowalski, Raquel. (compiladora). La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad. 2ª. ed. México, El Caballito-SEP. (Biblioteca Pedagógica). 1999.

GLAZMAN Nowalski, Raquel. La universidad pública. La ideología en el vínculo investigación-docencia. México, El Caballito, 1990

MORÁN Oviedo, Porfirio. La docencia como actividad profesional. 3ª ed. México, Gernika, 1997.

Plan de Estudios Actualizado. México, UNAM.-CCH, UACB, 1996

Plan de Estudios Actualizado. Expediente Rubro 2 y Talleres de Docencia. UNAM-CCH, UACB, 1998.

Programas de Estudio para las Asignaturas: Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III y IV. (tercero y cuarto semestre. Área de Lenguaje y Comunicación UNAM-CCH, UACB, 1996.

Reglamento Interno de la Facultad de Filosofía y Letras para la Presentación de Exámenes Profesionales. México, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.

RUEDA Beltrán, Mario y Miguel Ángel Campos. coords Investigación etnográfica en educación. México, UNAM-DGAPA/ CISE, 1992

SABANERO Godínez Jaime, *et. al.* Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III. Edición preliminar México, UNAM-CCH, 1997.

Seminario de Planeación y Seguimiento a los Nuevos Programas de Estudio. Rubro 1 La Argumentación y sus variantes. Compendio de textos para el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación III. México, UNAM-CCH Sur, 1998

Seminario de Producción de Paquetes Didácticos Área de Lenguaje y Comunicación. Enfoque Comunicativo III. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación III. México, UNAM-CCH, 1998

"La metodología en el Colegio de Ciencias y Humanidades", Gaceta UNAM, tercera época, v III, núm. 32, México, 15 de noviembre de 1971

UNIDAD I

ENCUADRE CONCEPTUAL. FUNCIÓN APELATIVA.



TEST:

¿ERES...
o te haces?



¿ERES el aventado (a) del grupo... ()
y le TIENES miedo a la Montaña Rusa?



¿ERES el intrépido (a) de la familia... ()
y DUERMES con tu osito de peluche?



¿ERES el (la) rebelde de la clase... ()
y te ESCOGÉ la ropa tu mamá?...



¿ERES práctico (a) y moderno (a)... ()
y te ATERRAN las computadoras?

¿NO?

¿NO? ¿NO? ¿NO?

Entonces...

¿¿¿¿Cómo es posible
que todavía no tengas

Acer Aspire?!!!

¡La más completa multimedia para tí!

Más de 40 juegos, CD ROM, Bocinas, Micrófono, Internet,
Puerto para juegos, Programas para hacer tareas y muchos más



Acer
Aspire™

EXHORTACIÓN DE UNA MEXICANA A SU HIJA

“Hija mía, decía la madre, nacida de mi substancia, criada con mis dolores y alimentada con mi leche, me procurado criarte con el mayor esmero, y tu padre te ha elaborado y pulido a guisa de esmeralda, para que te presentes a los ojos de los hombres como una joya de virtud. Esfuérzate en ser siempre buena: porque si no lo eres, ¿quién te querrá por mujer? Todos te despreciarán. La vida es trabajosa y es necesario echar mano de todas nuestras fuerzas para obtener los bienes que los dioses nos quieren enviar; pero conviene no ser perezosa ni descuidada, sino diligente en todo. Sé aseada y ten tu casa en buen orden. Da agua a tu marido para que se lave las manos y haz el pan para tu familia. Dondequiera que vayas preséntate con modestia y compostura, sin apresurar el paso, sin reírte de las personas que encuentres, sin fijar tus miradas en ellas, sin volver ligeramente los ojos a una parte y otra, a fin de que no padezca tu reputación. Responde cortésmente a quien te salude y pregunte algo.

“Empléate diligentemente en hilar, en tejer, en coser y en bordar; porque así serás estimada y tendrás lo necesario para comer y vestirte. No te des

al sueño, ni descanses a la sombra, ni vayas a tomar el fresco, ni te abandones al reposo; pues la inacción trae consigo la pereza y otros vicios.

“Cuando trabajes no pienses más que en el servicio de los dioses y en el alivio de tus padres. Si te llaman ellos, no aguardes a la segunda vez, sino acude pronto para saber lo que quieren y a fin de que tu tardanza no les cause disgusto. No respondas con arrogancia, ni muestres repugnancia a lo que te ordenan: si no puedes hacerlo, excúsate con humildad. Si llaman a otra y no acude, responde tú: oye lo que mandan y hazlo bien. No te ofrezcas nunca a lo que no puedes hacer. No engañes a nadie, pues los dioses te miran. Vive en paz con todos; ama a todos honesta y discretamente, a fin de que todos te amen.

“No seas avara de los bienes que los dioses te han concedido. Si ves que a otras se dan, no sospeches mal en ello; porque los dioses, de quienes son todos los bienes, los dan como y a quien les agrada. Si quieres que los otros no te disgusten, no los disgustes tú a ellos.

“Evita la familiaridad indecente con los hombres, y no te abandones a los perversos apetitos de tu corazón; porque serás el oprobio de tus padres y ensuciarás tu alma, como el agua con el fango. No te acompañes con mujeres disolutas, ni con las embusteras, ni con las perezosas, porque infaliblemente inficionarán tu corazón con su ejemplo. Cuida de tu familia y no salgas a menudo de casa, ni te vean vagar por las calles y por la plaza del mercado, pues allí encontrarás tu ruina. Considera que el vicio, como hierba venenosa, da muerte al que lo adquiere, y una vez que se introduce en el

alma, difícil es arrojarlo de ella. Si encuentras en la calle algún joven atrevido y te insulta, no le respondas y pasa adelante. No liagas caso de lo que te diga; no des oído a sus palabras, si te sigue, no vuelvas el rostro a mirarlo, para que no se inflamen más sus pasiones. Si así lo haces, se detendrá y te dejará ir en paz.

"No entres en casa ajena sin urgente motivo, porque no se diga o se piense algo contra tu honor; pero si entras en casa de tus parientes, salúdalos con respeto y no estés ociosa, sino toma inmediatamente el huso, o empléate en lo que sea necesario.

"Cuando te cases, respeta a tu marido y obedécele diligentemente en lo que te mande. No le ocasionas disgusto, ni te muestres con él desdenosa ni airada: acógelo amorosamente en tu seno, aunque sea pobre y viva a tus expensas. Si en algo te apesadumbra, no le des a conocer tu desazón cuando te mande algo: disimula por entonces, y después le expondrás con mansedumbre lo que te ofende, a fin de que con tu suavidad se tranquilice y no te aflija más. No lo denostes en presencia de otro, porque tú seras la deshonrada. Si alguno entrase en tu casa para visitar a tu marido, muéstrate agradecida y obséquialo como puedas. Si tu marido es desacordado, sé tú discreta. Si no maneja bien los bienes, dale buenos consejos; pero si absolutamente es inútil para aquel encargo, tómallo por tu cuenta cuidando esmeradamente de tus posesiones, pagando exactamente a los operarios. Guárdate de perder algo por tu descuido.

"Sigue, hija mía, los consejos que te doy. Tengo muchos años y bastante práctica del mundo. Soy madre y quiero que vivas bien. Fija estos avisos

en tu corazón, pues así vivirás alegre. Si por no querer escucharme, o por descuidar mis instrucciones, te sobrevienen desgracias, culpa tuya será y tú serás quien lo sufra. No más, hija mía: los dioses te amparen."

I, 341-343.

[«DE QUÉ NOS VAN A PERDONAR», 21 de enero]

Señores.

18 de enero de 1994

Debo empezar por unas disculpas ("mal comienzo", decía mi abuela). Por un error en nuestro Departamento de Prensa y Propaganda, la carta anterior (de fecha 13 de enero de 1994) omitió al semanario nacional *Proceso* entre los destinatarios. Espero que este error sea comprendido por los de *Proceso* y reciban esta misiva sin rencor, resquemor y reetcétera.

Bien, me dirijo a ustedes para solicitarles atentamente la difusión de los comunicados adjuntos del CCRI-CG del EZLN. En ellos se refieren a reiteradas violaciones al cese al fuego por parte de las tropas federales, a la iniciativa de ley de amnistía del ejecutivo federal y al desempeño del señor Camacho Solís como Comisionado para la paz y la reconciliación en Chiapas.

Creo que ya deben haber llegado a sus manos los documentos que enviamos el 13 de enero de los corrientes. Ignoro qué reacciones suscitarán estos documentos ni cuál será la respuesta del gobierno federal a nuestros planteamientos, así que no me referiré a ellos. Hasta el día de hoy, 18 de enero de 1994, sólo hemos tenido conocimiento de la formalización del "perdón" que ofrece el gobierno federal a nuestras fuerzas. ¿De qué tenemos que pedir perdón? ¿De qué nos van a perdonar? ¿De no morirnos de hambre? ¿De no callarnos en nuestra miseria? ¿De no haber aceptado humildemente la gigantesca carga histórica de desprecio y abandono? ¿De habernos levantado en armas cuando encontramos todos los otros caminos cerrados? ¿De no habernos atendido al Código Penal de Chiapas, el más absurdo y represivo del que se tenga memoria? ¿De haber demostrado al resto del país y al mundo entero que la dignidad humana vive aún y está en sus habitantes más empobrecidos? ¿De habernos preparado bien y a conciencia antes de iniciar? ¿De haber llevado fusiles al combate, en lugar de arcs y flechas? ¿De haber aprendido a pelear antes de hacerlo? ¿De ser mexicanos todos? ¿De ser mayoritariamente indígenas? ¿De llamar al pueblo mexicano to-

do a luchar, de todas las formas posibles, por lo que les pertenece? ¿De luchar por libertad, democracia y justicia? ¿De no seguir los patrones de las guerrillas anteriores? ¿De no rendirnos? ¿De no vendernos? ¿De no traicionarnos?

¿Quién tiene que pedir perdón y quién puede otorgarlo? ¿Los que, durante años y años, se sentaron ante una mesa llena y se saciaron mientras con nosotros se sentaba la muerte, tan cotidiana, tan nuestra que acabamos por dejar de tenerle miedo? ¿Los que nos llenaron las bolsas y el alma de declaraciones y promesas? ¿Los muertos, nuestros muertos, tan mortalmente muertos de muerte "natural", es decir, de sarampión, toserina, dengue, cólera, tifoidea, mononucleosis, tétanos, pulmonía, paludismo y otras lindezas gastrointestinales y pulmonares? ¿Nuestros muertos, tan mayoritariamente muertos, tan democráticamente muertos de pena porque nadie hacía nada, porque todos los muertos, nuestros muertos, se iban así nomás, sin que nadie llevara la cuenta, sin que nadie dijera, por fin, el "¡YA BASTA!" que devolviera a esas muertes su sentido, sin que nadie pidiera a los muertos de siempre, nuestros muertos, que regresaran a morir otra vez pero ahora para vivir? ¿Los que nos negaron el derecho y don de nuestras gentes de gobernar y goberarnos? ¿Los que negaron el respeto a nuestra costumbre, a nuestro color, a nuestra lengua? ¿Los que nos tratan como extranjeros en nuestra propia tierra y nos piden papeles y obediencia a una ley cuya existencia y justeza ignoramos? ¿Los que nos torturaron, apresaron, asesinaron y desaparecieron por el grave "delito" de querer un pedazo de tierra, no un pedazo grande, no un pedazo chico, sólo un pedazo al que se le pudiera sacar algo para completar el estómago?

¿Quién tiene que pedir perdón y quién puede otorgarlo?

¿El presidente de la república? ¿Los secretarios de estado? ¿Los senadores? ¿Los diputados? ¿Los gobernadores? ¿Los presidentes municipales? ¿Los policías? ¿El ejército federal? ¿Los grandes señores de la banca, la industria, el comercio y la tierra? ¿Los partidos políticos? ¿Los intelectuales? ¿Calio y Nexos? ¿Los medios de comunicación? ¿Los estudiantes? ¿Los maestros? ¿Los colonos? ¿Los obreros? ¿Los campesinos? ¿Los indígenas? ¿Los muertos de muerte inútil?

¿Quién tiene que pedir perdón y quién puede otorgarlo?

Bueno, es todo por ahora.

Salud y un abrazo, y con este síio ambas cosas se agradecen (creo), aunque vengan de un "profesional de la violencia"

Subcomandante Insurgente Marcos

UNIDAD II

EL ARTÍCULO DE OPINIÓN. LA ARGUMENTACIÓN.

Al pan pan y al condón condón

Cátodo di Mora

¡Vientos huracanados! No todo está perdido en la televisión mexicana por más que lo parezca. Pálidas capsulitas escondidas por los rincones, temerosas de que alguien las vea, aparecen después de las diez de la noche y si ustedes dejan de fregar un rato con el control remoto, y se fijan bien, podrán ver como asoman la colita. No son largas y tratan parecer discretas, pero irrumpen en la pantalla como un pequeño comando terrorista, audaz y valiente, que lanza su bomba y se oculta de inmediato, dejando estragados de coraje a Providos y persinados de toda laya que preferirían ver los promocionales de la medalla guadalupana o las quinceañeras a bordo

Las mentadas capsulitas, como ya habrán adivinado, no son las que promocionan las bondades del Seguro Social postborreguista o de la Alianza para la Recuperación Económica o del aguacate mexicano, las que nosotros hemos visto con estos ojos que se han de comer los gusanos, si es que antes no se los comen los acreedores, son las que tratan de venderle condones al respetable público, entre la prueba del añejo, los trailers de Santa Claus y el cupón interactivo Bimbo

Si usted, como yo, es de aquellos que hace algunos años tuvimos la amarga experiencia de tener que comprar "preservativos" en la botica que atendían las viejitas amigas de mamá, estará de acuerdo que la situación ha cambiado radicalmente. Nunca soñamos que esos tiles administrativos algún día pudieran salir de la clandestinidad y encima fueran promocionados en la televisión tan abiertamente y sin tapujos llamando al

pan pan y al condón condón. Más aún, que fueran anunciados por bellas jovencitas y apuestos galanes de la respetable casta de los yupirrrris, y no por mujeres de la vida galante y depravados fornicarios de las clases bajas que hasta hace poco se decía, eran los únicos consumidores, mostrando al mismo tiempo que sus valores eróticos, sus cualidades comerciales más evidentes como la textura, la lubricación, el bajo costo, la resistencia y la protección sin menoscabo del placer, ya que su gancho publicitario más socorrido muestra a las bellas parejas momentos antes de administrarse el relajante y agradable brinquito en el interior de un Porche, en una recámara de lujo o en la lujurante belleza de una playa del Caribe. Ojalá las próximas campañas publicitarias incluyan, el interior de un hotel de paso de la Guerrero, una calle oscurita, el asiento de un vocho y los vestidores del balneario de Agua Hedionda, aunque sólo sea para mostrar su enorme versatilidad y eficacia en todo tipo de ecosistemas

Dicen los detractores de esta apertura que la venta televisiva de condones es sumamente nefasta porque con frases contundentes y sencillas transmite una filosofía existencial que no sólo trata de vender capuchones de látex, más o menos resistentes, sino, en el fondo, lo que pretende es abrirle a la juventud un promisorio camino de placeres sin responsabilidad, donde lo único que importa es la satisfacción animal de las pasiones más bajas del ser humano, convirtiéndolo en un juguete del destino que a sí mismo nos da horror. Y como no están contentos con esta contaminación televisiva, han organizado

una activa campaña para que las familias decentes del País (que todavía las hay) manden cartas a las televisoras amenazándoles de boicot si no retiran esos pecaminosos comerciales donde no se conforman con poner hombres y mujeres con miradas lujuriosas y ropitas vaporosas, en los comerciales de "Sico sensitive" sino que ahora ya incluyen parejitas en pleno fornicio, con jadeos y frotamientos incluidos y frases cachondérrimas como las de los elegantes condones "Play Boy" que son los favoritos de las conejitas.

Nosotros, que no comulgamos con estas ideas, pensamos que no sólo no tiene nada de malo que se anuncien condones por la tele, sino al contrario, tiene mucho de bueno y positivo hacerlo, ya que es un producto comercial tan digno como cualquier otro, y si a prejuicios vamos, nos parecen más sucios los que venden pañales desechables y cereales con fibra para desalojar el vientre con fluidez y alegría. Si la tele no le ha hecho el feo al chupe de todo tipo, a los cigarrillos, a los políticos transas, a los pantiprotectores, por qué habría de hacérselo a los importantes condones. Nosotros pensamos que en lugar de condenarlos, se debería incrementar su promoción, no sólo como protectores del embarazo no deseado y del contagio de

Sida y otras enfermedades, sino como una opción placentera dentro del repertorio de los juegos de alcoba, para hacer a la población mexicana más sana y abierta, e incluso nos atrevemos a sugerir que el Consejo Nacional de Población se deje de andar por las ramas y contrate a Paco Stanley o a Don Francisco para que se pongan un gorrito de condón y canten alguna cancioncilla graciosa a propósito de sus bondades

¿Se imagina a Pacorro bailando el "Condonazo"? También podrían hacerse estampados con la carita de los actores y actrices más populares de las radionovelas para que los machines que no los usan se entusiasmen por el delicado modelo "Thalia" o el fuertote "Andrés García Condom" que incluso podría anunciar el violento galán con la frase "No saque la pistola así nomas" Las posibilidades son muchas, siempre y cuando a las televisoras no les entre un repentino ataque de castidad y los retiren de las pantallas. Mientras tanto saludamos la apertura congratulándonos de que por fin le hayan puesto condón a la televisión y de que hayan quedado lejos los días en que las viejitas de la farmacia se te quedaban viendo con asco al tiempo que te decían: este es un establecimiento decente que sólo vende medicinas de patente

(Revista Tiempo libre, XVI, 812)

Ciudad de miedos

En 1844, el viajero inglés Brantz Mayer escribía a un amigo "lo extremadamente peligroso que era salir fuera de las puertas de la ciudad solo o sin armas... rara vez irá un extranjero a caballo hasta Tacubaya sin ponerse las pistolas al cinto y llevar trás sí un sirviente de confianza". Aunque la inseguridad, efectivamente, parece no haber variado en 152 años, según lo confirman los recorridos del secretario de Seguridad Pública, Enrique Salgado Cordero, si ha adquirido una mayor dimensión al extenderse hoy a toda la ciudad. ¿qué miembro de alguna familia no ha sido asaltado y qué calle de la ciudad no ha sido visitada por la delincuencia? ¿qué pequeño, mediano o gran negocio y qué carretera en los alrededores de la ciudad no ha sido presa de asaltos violentos? casi ninguna familia, colonia, calle, negocio o rincón de esta ciudad se ha librado. Por eso irritan tanto los informes y estadísticas oficiales sobre la supuesta reducción de la delincuencia y hasta los tonos triunfalistas de que la ciudad de México es menos violenta que Madrid, Nueva York o Tokio. Son discursos que nadie cree.

2 La ciudad está convertida en un espacio de miedos, inseguridades, temores y angustias. La inseguridad es parte ya de las estructuras y las relaciones sociales de nuestra vida. Transitar por la ciudad de día o de noche es acompañarse de un constante temor de ser agredido. Los au-

tos, antiguas burbujas errantes de la seguridad, han sido vulneradas. Nuestros hijos han dejado de usar las calles y los parques libremente, ante la desconfianza permanente de ser robados o secuestrados. El miedo ha invadido el uso público de la ciudad.

3 Surge una nueva feudalización urbana. Miles de calles son cerradas por rejas resguardadas por miles de policías privados; alambradas y alarmas en las fachadas forman parte del enclaustramiento; casetas y perros empiezan a dominar el paisaje de la ciudad.

4 Colonias y barrios enteros, antiguos espacios de encuentros y convivencias colectivas, se convierten al anochecer en espacios desiertos. Cualquier ciudadano que camina por las calles se ha vuelto un sospechoso.

5 Frente a la inseguridad generalizada, la opción no es todavía, como podría esperarse, una respuesta socialmente organizada. Predomina la resignación de perder lo material por conservar la vida; o la impotencia de verse desprotegidos por la ausencia no de la policía, sino de sus funciones como tal.

6 Brindar seguridad a la ciudadanía no es un problema de *más policías* sino de *tener policías*. Bicicletas y más patrullas no resolverán el fondo del problema, pues sólo

desplazaran la delincuencia de un lugar a otro, sin que necesariamente se erradique.

7 Es cierto, la crisis económica ha agravado la inseguridad al incorporar un sector social a la delincuencia; se trata de una población inexperta y por ello más peligrosa. Pero lo que resulta preocupante es la incorporación de la misma policía a la delincuencia, no tanto por las armas que posee, sino por la protección con que cuenta.

8 La inseguridad pública es un pendiente social que hay que enfrentar con estrategias profundas, más allá de los inmediatos y efímeros intereses electorales.

9 Sería irresponsable dejar crecer la irritación social que han provocado los actos de justicia por propia mano; más linchamientos e incendios serían tan lamentable como ver a nuestro Ejército Mexicano en las calles.

10 ¿Cuál será, señor regente, en su próxima comparecencia ante la Asamblea de Representantes la estrategia, los programas y las acciones de un plan más completo y eficaz contra la delincuencia y la inseguridad en nuestra ciudad? ¿cuál será la propuesta de su gobierno para pasar de una ciudad de miedos a una ciudad de confianzas? Restablecer la seguridad ciudadana y el bienestar familiar fueron principios y promesas de la actual administración. Habrá entonces, que cumplirlas en la ciudad.

UNIDAD III

EL TEXTO POLÍTICO. LA ARGUMENTACIÓN RETÓRICA.

COMITE
EJECUTIVO
NACIONAL

MANIFIESTO

Frete al rechazo, por parte de los legisladores del PAN, PRD, PVEM y PT en la H. Cámara de Diputados, del Dictamen sobre la Iniciativa de la Miscelánea Fiscal presentada por el Poder Ejecutivo Federal para 1998, el Comité Ejecutivo Nacional del Partido Revolucionario Institucional manifiesta al pueblo de México

1. Su apoyo a los diputados del Partido Revolucionario Institucional por su actitud congruente con la plataforma electoral que los postuló, honesta con los principios de equidad y justicia que orientan el quehacer político del PRI, y apegada a derecho y al espíritu de responsabilidad republicana que nos caracteriza como partido mayoritario

2. Su indeclinable solidaridad con el C. Presidente de la República en el objetivo de construir, en un marco de inclusión y corresponsabilidad, una política de Estado en materia económica que pasa, necesariamente, por la aprobación de una política fiscal responsable que sea la base para alcanzar los propósitos superiores del desarrollo nacional

3. Su rechazo a la conducta irresponsable, caprichosa y contradictoria de los ciudadanos diputados del PAN, PRD, PVEM y PT que con su voto desecharon reformas tributarias necesarias y benéficas para toda la población.

4. Con el voto de los legisladores del llamado "bloque opositor" el pueblo de México ve detenido un esfuerzo por adoptar medidas para fomentar el ahorro, brindar mayor seguridad jurídica al contribuyente responsable y simplificar el cumplimiento de obligaciones fiscales. Con esa infundada decisión:

- se elimina la tasa 0% al servicio de agua potable para consumo doméstico, por lo que a partir de 1998 el pueblo de México habrá de pagarla con un 15% de impuesto;
- se evita que las pequeñas y medianas empresas, en su inmensa mayoría propiedad de mexicanos y que constituyen el 90 por ciento de la industria nacional, puedan mantener los beneficios de la exención del impuesto al activo;
- se impide la baja de impuestos sobre tenencia de vehículos, auto-transportistas de carga y taxistas;
- se imposibilita la reducción de trámites fiscales, la reducción de multas a causantes menores, así como de intereses y recargos en adeudos fiscales a cinco años;
- se evita la reducción de 10 a 5 años para la conservación de la contabilidad y de la caducidad;
- se desvanece la posibilidad de presentar la declaración por medios electrónicos y sus pagos por transferencia bancaria, etcétera

El rechazo al dictamen de la miscelánea fiscal propuesta por el Poder Ejecutivo Federal cancela beneficios claros e indiscutibles que tendrán un impacto directo en la recuperación económica del país y en los niveles de bienestar de la sociedad mexicana.

Los partidos integrantes del llamado bloque opositor mienten al afirmar que su preocupación es mejorar la condición económica de los mexicanos y, al hacerlo, pretenden medrar con fines de coyuntura electoral, sin más ánimo que el de anteponer intereses personales, de facción y de grupo a los intereses generales de la nación, desdibujando el carácter maduro, informado y responsable de los mexicanos. A partir de hoy, la gran mayoría de mexicanos sabe dónde están sus aliados y dónde están sus adversarios políticos.

ATLANTAMINTL,
Democracia y Justicia Social
México DF, a 5 de diciembre de 1997

COMITE EJECUTIVO NACIONAL DEL PRI



COORDINADORA NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACION

MANIFIESTO DE MERIDA

A LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACION DEL PAIS AL PUEBLO MEXICANO

Muchos de nosotros vivimos en condiciones de miseria, desigualdad e ignorancia. Las generaciones de niños nacidos en las décadas de los ochenta y noventa sólo tienen como futuro el desempleo, la desnutrición y la prostitución. El régimen priista culpevo responsable de esta situación empujare cada vez más sus mecanismos de control sobre la población como la única respuesta que tiene al grito digno de "Ya basta" que millones de hombres, mujeres y niños pronuncian en todos los rincones del país.

Ante de la misma forma que el primer movimiento obrero que se organizó en México, el CNTE, en su día, se organizó y llevó al cabo el XVI Congreso Nacional de la Educación Básica (ANMBE) con esta intención de unir a una federación de sindicatos de maestros de la educación primaria y secundaria en un movimiento único y nacional que nos permita luchar por una vida digna y en defensa de nuestra materia de trabajo, la educación pública. Aunque públicamente han declarado que la federalización de la educación no afectará al CNTE, en la vía del hecho, este proceso y la Ley General de Educación representan el desmembramiento de nuestra organización y la destrucción de condiciones de trabajo dignas en todo el país y la privatización de la educación.

Tal vez se nos acuse que venimos sin paracaídas y dejamos sin trabajo a miles de mexicanos; el chantismo sindical se suma a esta lista de traidores que entregan la educación a los intereses extranjeros, a la Iglesia y a la burguesía privada, confundiendo a miles de niños y jóvenes a desambular de un lugar a otro sin otra perspectiva de futuro productivo que no sea la delincuencia, la prostitución y el subempleo y en el mejor de los casos, a vender su cuerpo, se oída joven y fuerte a la oligarquía imperialista una vida de miseria, hambre, enfermedad y explotación.

Los priistas manipulables con ayuda de los traidores y detestores del movimiento democrático prepararon la trampa en los congresos Seccionales poniendo en práctica todo tipo de maniobras charriles, desde no registrar las planillas democráticas e iniciar votos hasta la agresión física y el secuestro. Su objetivo final es acallar la protesta de miles de trabajadores de la educación y hacer funcionar nuestra organización sindical como una herramienta de sindicatos controlada por una élite espúnea que se agrupa en el Comité Ejecutivo Nacional y Comités Ejecutivos Seccionales charrros utilizando incluso, a gente involucrada en grandes masacres como es el caso de Jaime Figueroa Velázquez quien participó en la masacra de 17 campesinos en el Valle de Aguas Blancas, Cuernavaca.

Ante esta nueva traición, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación manifiesta:

1. Que no aceptamos esta política que condena a miles de niños y jóvenes a una vida de miseria desprovistos de los más elementales satisfactores.
2. Que el CNTE no reconocemos como legítimos ninguno de los acuerdos del XVI Congreso Nacional, puesta en éste se le da un golpe mortal al carácter nacional de nuestro sindicato y por lo tanto consideramos anulado cualquier acuerdo que se organizó y desarrolló el XVI Congreso Nacional del SNTE, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación no presentará ninguna planilla en este evento.
3. Que rechazamos a los españoles en el Comité Ejecutivo Nacional. Desistimos de cualquier planilla que se presente a nombre de la CNTE en este evento.
4. Resolvimos a partir de ahora que se monte en el XVI Congreso Nacional donde los priistas institucionales se niegan a establecer un programa de lucha inmediato y concreto para la defensa de la educación básica, gratuita y gratuita para todos los niveles de la educación y del ISSSTE y un incremento salarial de emergencia del 100% para todos los niveles de la educación.

La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación se manifiesta como la única alternativa que se movilizó y lucha nacionalmente en defensa de nuestra organización sindical, por mejorar la educación y las condiciones laborales y de vida de los trabajadores de la educación.

Esgruimos el lece inmediato a la violencia repressiva contra el pueblo de México, el desamalgamamiento de los grupos paramilitares, desmilitarización del país, cumplimiento inmediato a los acuerdos firmados entre el gobierno y el EZLN en San Andrés Larrainzar, Chiapas como único signo de una paz verdadera por una paz digna para todos.

Comunicamos a todos los trabajadores de la educación a trabajar juntos en la construcción de una gran jornada de lucha que nos permita avanzar en la solución de nuestras demandas y por una transformación, nese sentido en nuestro país.

Debemos recordar que a partir de hoy, iniciamos los trabajos de una instancia de dirección nacional de la CNTE, que coordine la lucha del magisterio democrático nacional. Trabajamos y luchamos con la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, reafirmamos nuestro compromiso con la educación del pueblo mexicano en nuestras tareas cotidianas en el aula. Hacemos un llamado a todos los trabajadores del SNTE a romper aislados para que con base en la UNIDAD, ORGANIZACION Y MOVILIZACION, seamos capaces de recuperar el sindicato para ponerlo al servicio de sus intereses.

A los que nos quedamos, que nuestros gustos tratan y difundan el llamado de la protesta nacional para que junto al pueblo forjemos un México mejor.

¡¡UNIDOS Y ORGANIZADOS YENCEREMOS!!



EL COMITÉ CENTRAL DEFIENDE LA UNIDAD ORGANICA DEL PARTIDO POPULAR SOCIALISTA

La Dirección Nacional del PPS ha considerado necesario informar públicamente al pueblo de México, a el propósito de que no haya confusión sobre el desarrollo de nuestra vida interna, que los días 15, 16 y 17 del mes de agosto en curso, se reunió el Comité Central del Partido Popular Socialista y tomó acuerdos que consideramos de extraordinaria importancia para impulsar toda la vida del partido, corregir deficiencias y salir al paso a los obstáculos y acción detractora que promueven los enemigos de nuestra organización política, utilizando a elementos que desertaron de nuestras filas.

Estas resoluciones del Comité Central responden al carácter del PPS, que se guía por la filosofía de la clase obrera, y para lo cual la unidad ideológica y orgánica de sus miembros es fundamental para sus luchas políticas, bajo la línea trazada por el maestro Lombardo Toledano, de unidad de las fuerzas democráticas y patrióticas y la sustentación de un programa avanzado.

En primer lugar y conocedores de que se está anunciando la celebración de una reunión a la que se quiere hacer pasar como Congreso del Partido Popular Socialista, declaramos que el PPS no ha convocado a ningún congreso en una fecha inmediata.

Los congresos del PPS pueden ser convocados cuando así lo acuerda su Comité Central y faculta a la Dirección Nacional a que emita la convocatoria correspondiente, misma que debe establecer un plazo de días, desde la fecha de su expedición y la realización del congreso.

Enterados, pues, que un grupo de individuos a los que encabeza Cuauhtémoc Amezcua, sin ser miembros del partido, han circulado una dizque convocatoria, con fecha de julio del año en curso, para realizar un "Congreso del PPS" en estos días del mes de agosto. Declaramos que, en caso de celebrarse, sería un congreso apócrifo, totalmente violatorio y al margen de nuestros estatutos, completamente ajeno a la vida interna del PPS y a sus principios, programa, objetivos históricos y a la propia moral e ideología revolucionaria que infundió el maestro Lombardo al PPS, desde su constitución, en 1948.

Cuauhtémoc Amezcua y el equipo que encabeza en esa aventura política fueron en otra época miembros del partido y llegaron a ocupar cargos de dirección y representación política en la Cámara de Diputados, pero traicionaron la confianza del partido al constituirse en una fracción que, en lugar de ayudar en las actividades partidarias, asumieron una actitud de abierta rebeldía, al grado de abandonar por completo sus obligaciones como miembros del partido y de abstenerse de participar en las tareas diversas que lleva adelante nuestra organización. Por el contrario, durante meses se dedicaron a bloquear abiertamente y conscientemente las actividades partidarias, en el desarrollo de un condenable trabajo de acción.

El día 16 de julio, en forma sorpresiva y a la vez absurda, en tratándose de personas que se supone conocen la importancia de los estatutos y de los órganos fundamentales de gobierno de una organización política, anunciaron públicamente su rompimiento con el PPS y el menosprecio a sus estatutos, al desconocer a los órganos de gobierno del partido: la Dirección Nacional, el Comité Central y el XVIII Congreso del PPS. ¿Por qué el XVIII Congreso? ¿El PPS ya realizó inclusive el XIX Congreso?

No deja de ser risible y suponer un desquiciamiento mental, el hecho de que Cuauhtémoc Amezcua, se dice en sus escritos recientes, va a "reponer" el XVIII Congreso.

Ante estos hechos, el 122 Pleno del Comité Central, que es la máxima autoridad del partido cuando no

está reunido el Congreso, cumpliendo con las responsabilidades de cuidar la línea política e integridad del PPS, ante la existencia de esta destructiva acción fraccional y sus abiertas agresiones al partido, actitudes de pleno rompimiento con sus estatutos, filosofía y unidad orgánica, por unanimidad de los miembros del Comité Central presentes en esa reunión y cumpliendo escrupulosamente con lo establecido en el Artículo 21 y demás relativos de los estatutos del PPS, resolvió la inmediata expulsión de Cuauhtémoc Amecucua Dromundo, Belisario Aguilar Olvera, Juan Gualberto Campos Vega, Heli Herrera Hernández, Luis Magdaleno Miranda Reséndiz, Martín Tavira Urióstegui y José Santos Urbina Mendoza, de las filas del Partido Popular Socialista.

El Comité Central ha formulado un fraternal llamamiento a aquellos compañeros que hayan caído en los engaños y calumnias del grupo fraccional, a que depongan su apoyo a esa acción aventurera.

Asimismo, es pertinente recordar que fuera de los dirigentes del partido, estatutariamente electos, ningún individuo o grupo puede utilizar el nombre, lema, emblema y símbolo electoral del PPS en reuniones que tienen rango estatutario, ni ostentarse como dirigente si no existe ese supuesto, por lo cual, declaramos que el susodicho congreso amezcuaista nada tiene que ver con el PPS; que dicho evento constituye una agresión a nuestro partido, y que Cuauhtémoc Amecucua no es dirigente del partido, ni miembro de su Comité Central, ni siquiera miembro del PPS.

Para impulsar la organización y la lucha del PPS, el Comité Central aprobó un amplio Plan de Organización para poner al día los órganos de dirección en todos sus niveles, así como la reafiliación de sus miembros. Resolvió impulsar la educación política en toda la república y organizar y desarrollar un amplio Programa de Estudio sobre los grandes problemas nacionales y demás temas torales en la batalla ideológica contemporánea. Acordó intensificar la lucha de sus miembros en las organizaciones de masas a las que pertenece, de participar más ampliamente en los problemas sociales y de realizar a la brevedad posible una Conferencia Nacional de Cuadros Sindicales, para analizar la situación del movimiento obrero, sus problemas, estrategias de lucha y las propuestas de nuestro partido. Determinó realizar un trabajo más eficiente en su prensa y propaganda, tanto en su contenido, presentación, claridad política y demás aspectos que le deban caracterizar, para lo cual también habrá de realizar una Conferencia Nacional al respecto.

En forma muy especial ratificó la lucha en contra de la política neoliberal y la defensa de las empresas del Estado que atienden los sectores estratégicos de la economía, y hacer conciencia que no es la privatización de éstas la solución, sino el mejoramiento de todo su trabajo, mediante la aplicación de las propuestas que al respecto ha presentado el PPS. Destacó, asimismo, la necesidad de impedir la privatización de la zona interoceánica del Istmo de Tehuantepec.

Para garantizar la lucha y estructura del partido, el Comité Central ratificó la validez de la reestructuración de los Comités Directivos Estatales en el Estado de México, Chihuahua, Jalisco, Hidalgo y Guanajuato, lugares en donde son dirigentes del partido los compañeros Francisco García Vargas, José Guadalupe Ortiz Cahuich, José Cruz Hernández Figueroa, Javier Yáñez Zenteno y Manuel Balderas Guerrero, con el carácter de Secretario General del Comité Directivo Estatal, respectivamente.

Finalmente el PPS reitera a la clase trabajadora, al pueblo, a las fuerzas democráticas y patrióticas del país, su decisión de mantener la línea estratégica y táctica que trazó su ideólogo y fundador, el maestro Vicente Lombardo Toledano, y su interés por lograr el acercamiento del sector democrático del país, en torno de los problemas fundamentales de la nación, que nos permitan retomar la vía histórica del desarrollo de México, de independencia y soberanía, mejorando las condiciones de vida del pueblo.

VIVA MEXICO!

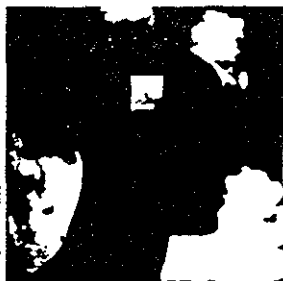
México, DF, 20 de agosto de 1997

LA DIRECCION NACIONAL DEL PARTIDO POPULAR SOCIALISTA

Responsable de la publicación: Luis Alfonso Jiménez (Nuna).

Cristales y charlatanes

MARIO MÉNDEZ ACOSTA



1 A la charlatanería médica le gusta vestirse con los ropajes de la ciencia, y aparentar cierta modernidad, aunque sus prácticas no se distinguen en realidad de los rituales de los brujos tribales de la edad de piedra.

2 Están ahora de moda, bajo el amparo de esa enfermedad intelectual que es el "new age" místico, que tanto admiran los esnobos más incultos en EU, una cierta técnica curativa mágica denominada cristoterapia, o curación con los cristales de cuarzo, la cual se ha venido promoviendo ya en México.

3 Según Steven C. Okulewicz, geólogo de la Universidad de Nueva York, y curador del Museo Americano de Historia Natural, la actual creencia supersticiosa en los poderes mágicos del cristal de cuarzo se basa en el hecho de que éste se usa en aparatos electrónicos, en especial en relojes. Se afirma que los cristales transmiten vibraciones, y que supuestamente traen armonía vibratoria para la salud corporal. Aseguran también que aumentan el kilometraje de la gasolina en los autos al colocarlos en el carburador.

4 Gan Gold, terapeuta charlatán, asegura que curan hasta enfermedades graves, como el cáncer y el sida, si estas "se tratan a tiempo". Además, proporcionan valor, optimismo, simplifican la toma de decisiones y permiten "enlazar" la mente.

5 Sus llamadas "armonías" son manipulaciones diáque curativas, mezcla de aplicaciones del cristal y de vitas de chamanes diversos. Los curanderos presionan partes del cuerpo con una mano, localizan el sitio del mal, cuando sienten que el cristal que

llevan en la otra mano vibra en sintonía o resonancia con la "frecuencia natural" del órgano en cuestión —¿quién determina ésta?— Proponen tratamientos peligrosos que a veces involucran el consumo de hormonas o tragarse algún cristal.

6 En la antigüedad, tratamientos como el descrito solo condujeron a que se mantuvieran muy bajas expectativas de vida en todos los pueblos conocidos, con todo y desnutrición, plagas periódicas y sufrimientos innecesarios para muchos. La nueva cristoterapia viene a ser lo mismo, usada, sin embargo, en una época en la que si existen tratamientos curativos y preventivos que no están basados en la magia.

7 Los creyentes en los cristales aseguran que existen profecías de los egipcios y referencias bíblicas acerca del poder curativo de los cristales. Ello es falso, en ningún lugar se sugiere que el cuarzo cure cualquier cosa. También afirman que existieron "generadores" de cristal, en la Atlántida, lo cual no es más que una fantasía, ya que el descubrimiento de la deriva continental y la tectónica de placas ha demostrado que no existió tal continente.

8 Además de atribuirle "voluntad" al cuarzo, creen que los cristales "energizan" al cuerpo y favorecen el desarrollo del potencial síquico. Pero ningún experimento controlado ha podido demostrar ya no tal afirmación, sino la simple existencia de esos poderes en forma incontrovertible.

9 El cuarzo es un mineral (SiO_2), sílice, es decir arena. Los creyentes, aseguran que los cristales se forman en alineamiento con el magnetismo terrestre. Esto es falso, ya que

el polo magnético de la Tierra ha cambiado de lugar, lo que no se refleja en los yacimientos. El cristal en sí desde luego no es magnético. Existen 25 variedades de cuarzo, la mayor parte de las cuales son desconocidas por los curanderos.

10 Si se funde la sílice con carbonato sódico, forma el vidrio ordinario. El cuarzo es un cristal hexagonal y se expande muy poco al elevarse la temperatura. Su propiedad más interesante es la piezoelectricidad cuando son presionados con fuerza, producen una breve corriente eléctrica, y viceversa, cuando se les aplica una corriente, vibran con un periodo muy exacto, 32,768 veces por segundo. El cristal comercial con que se hacen amuletos no produce electricidad, no importa qué tan fuerte lo aprieten las manitas de sus adquirentes; necesita un martillazo. Ninguna energía entra o sale del mismo en condiciones ordinarias.

11 Aseguran que cada cristal se puede "programar", lo cual también es falso. Ni con una aguja magnética —una brújula—, ni con un contador Geiger se detecta nada. Dicen que se le puede "energizar", para ello proponen dejarlo bajo el Sol, la Luna, un chorro de agua o hasta al viento. Para "descargarlo" sugieren sumergirlo en sal, agua salada o bajo tierra. No se sabe cuánto queda descargado o de qué. Lo cierto es que el cristal es inerte e inalterable, es una de las sustancias más inalterables que existen. Se supone que con el cristal en la mano uno puede comunicarse con su "yo más elevado". Se trata de una de las supersticiones más difíciles de erradicar entre algunos estudiantes de secundaria de EU y entre libreros de la Polinesia. ■

LAS HIERBAS DE SATHÁN

JOSÉ LUIS TRUEBA LARA

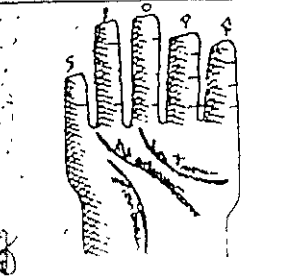
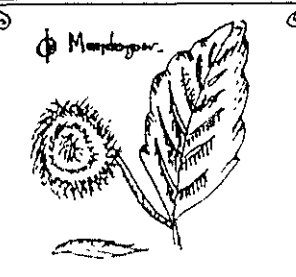
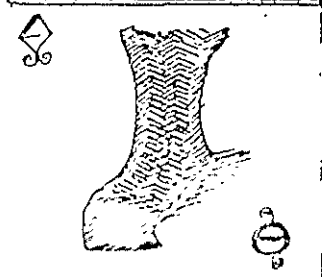
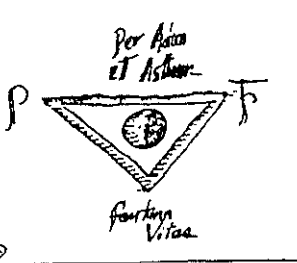
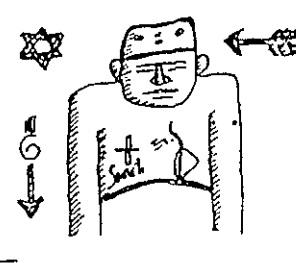
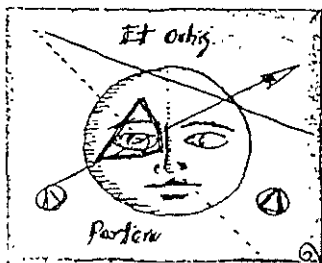
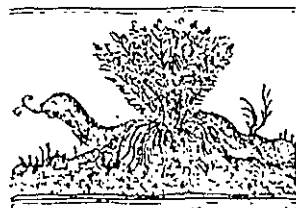
Quizá en la imaginación de algunos de los recién llegados estaba la idea de haberlo dejado atrás, tal vez el Diabolo se había quedado al otro lado de la mar oceana, tal vez el maligno sólo conocía el viejo mundo y sólo en él realizaba sus nefandas acciones por lo cual las tierras recién halladas podrían ser el espacio de la virtud: un edén impoluto

Pero no, el maligno también estaba del otro lado del mar y se había apoderado de los habitantes de estas tierras: los sacrificios humanos, su condición de poderosas, los templos y pirámides que habían erigido al paso del tiempo, sus canciones, danzas e ídolos eran la muestra de la presencia de Sathán en la vida de las nuevas criaturas recién descubiertas

El Diabolo, al decir de fray Andrés de Olmos en su *Tratado de hechicerías y sortilegios* escrito hacia 1553: "humilla a los hombres, los cautiva con su mordisco, con sus dentelladas, sus mentiras, su baba, de tal modo que se burla de ellos, que los induce al error. Él deposita, acumula mentiras en su corazón, en su oído, para seducirlos, para turbarlos, para hacerles daño. Por ello los hace caer en un precipicio, en un barranco". Era cierto, los errores de los indios eran resultado y prueba de la presencia de Sathán, quien los había pervertido y conducido al error de la idolatría.

El de nombre impronunciable estaba en todas partes y había que emprender una cruzada contra él, era necesario destruirle de las tierras recién halladas y conquistadas para construir en ellas un mundo de fe. Así, la lucha contra el ma-

ligno se desarrolló, a partir de entonces, en varios frentes que se unían en un solo objetivo: aquí se catequizaba, allí se destruían los libros que los *tlacuiles* habían dibujado bajo su inspiración al tiempo que las esculturas de los viejos dioses eran destrozadas y, en otro sitio, los hechiceros eran buscados y denunciados ante los recién llegados. El Diabolo estaba en las Indias y era necesario luchar contra





en un mundo de sueños: "La loca ficción óptica se estrella entonces contra la loca ficción india" para producir chispas de tolerancia e intenciones de comprensión.

Una parte de los esfuerzos de los recién llegados fue el luchar contra las hierbas de Sathán: el saber herbolario y algunos de los cultos vinculados con él tenían ante el olfato de los europeos— un fuerte olor a azúfré.

En los siguientes párrafos buscaré dar cuenta del choque de las ficciones católicas indígenas en torno a la herbolaria y a ciertos cultos vinculados con ella, para lo cual usaré como punto de referencia a las visiones que sobre ella y la enfermedad tenían los bandos en contienda durante los primeros años que siguieron a la llegada de los europeos a esta parte del nuevo mundo. Así, me interesa solamente la descripción

de dos mentalidades que se encarnan en forma de ser y estar en el mundo.

Evidentemente, esta mirada inicial de los europeos hacia la herbolaria indígena no fue siempre la misma ya que, a partir de la escritura del *Libellus de medicinalibus indorum herbis* realizado desde el Colegio de la Santa Cruz de Tlatelolco hacia 1552 y los trabajos de Francisco Hernández, la óptica luciferina hacia la herbolaria indígena comienza a diluirse hasta transformarse en un intento de comprensión. Por lo cual, en estas páginas sólo me ocuparé de aquel primer momento cuando la figura del Diabolo fue casi omnipresente, ya que mi interés es mostrar sólo el primer "encuentro" de dos visiones sobre la enfermedad y su curación.

Así, el presente texto se dividirá en tres grandes apartados, en el primero de

ellos esbozaré la mirada que sobre la enfermedad y la curación poseían algunos de los europeos recién llegados al nuevo mundo, en el segundo realizaré algo similar con los indios y, por último, intentaré una suerte de explicación sobre el choque de estas dos miradas.

De esta manera, sin más preámbulos, adentrémonos en las hierbas de Sathán.

II

Para una buena parte de los recién llegados a las Indias el hombre era un ser dual: criatura *natural* y *po-ternatural*: ser de razón y emoción, de cuerpo y alma. Esta partición del humano no sólo se presentaba bajo esta forma, ya que, también, algunos pensaban que la dualidad se encarnaba en el cuerpo mismo: sobre el diafragma se encontraba lo

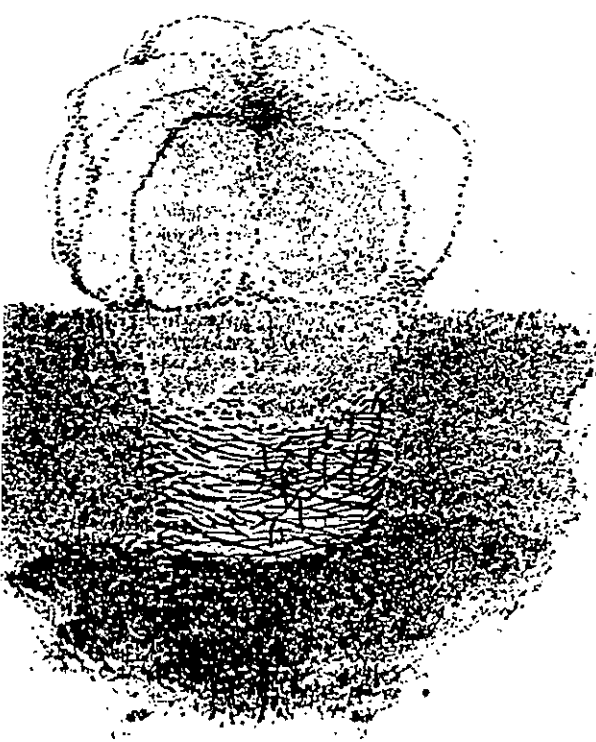


divino del hombre: la razón (el cerebro) y el amor (el corazón) y, bajo este músculo, se hallaba el nefando: las cañerías y los órganos del pecado.

Sea como fuere, el hombre se presentaba como una criatura dual y —por ello— sus enfermedades podían tener como origen dos tipos de causas: las primeras surgían a partir de lo *natural* y era el cuerpo quien las padecía, por lo cual su combate y curación debía de realizarse también a partir de lo natural: las teorías humorales y los saberes de Galeno y Vesalio eran el bagaje fundamental para ello.

La segunda forma de concepción de la enfermedad está vinculada a lo *paternatural*: a las emociones y el alma. Ante estos padecimientos era necesario presentar dos tipos de explicaciones: la primera tendría que referirse a las causas de la enfermedad y, la segunda, a su curación. Si leemos con relativo cuidado el *Tratado de hechicerías y sortilegios* de fray Andrés de Olmos, podremos encontrar el principio de una respuesta a la causalidad de los males paternaturales: si "alguien es poseído del Diablo, entonces, él, se enferma; si persevera en la infamia, alcanzará a vivir un año o poco más". Esto es, el agente fundamental en estos males es —sin duda— Sathán.

Detengámonos por un momento en la presencia luciferina en la concepción de la enfermedad y explicitemos brevemente los medios de que se valía el maligno para producir los padecimientos paternaturales. La noción de *maleficio*, sin duda alguna, nos permite englobar a las artes empleadas por el ángel caído para provocar el mal, según Gonzalo Aguirre Beltrán debemos de entender a esta acción como: "el daño que una persona hace a otra en virtud del pacto expreso y cooperación con el demonio. El mecanismo subyacente en este concepto es el conoci-



Peyote
(*Lophophora Williamsi*)

como proyección, por medio del cual el sujeto atribuye al objeto los procesos en él se producen".³

De esta manera, si alguien enfermaba naturalmente se trataba de un caso de intervención diabólica pero, en este momento surge una duda fundamental: ¿cómo se podía saber con precisión que el

Diablo era el causante del mal? Simple, a través de la divinación, de la revelación mística: si el mal se encuentra en el alma sólo a través del alma se podrá conocer su causalidad.

Entre una parte de los recién llegados del otro lado de la mar oceana existían una serie de técnicas que conducían a la

es latiosa como
3 semilla
sen un adagio con
barbina

ex. 11
teos
teio.
lia.
hoye
paq



divinación y que —paradójicamente— eran también una puerta para entrar en el reino de las sombras.⁴ En el siguiente cuadro nuestro algunas de principales formas de la divinación practicadas por los europeos y que de alguna manera arribaron junto con ellos al nuevo mundo:

PRINCIPALES FORMAS DE DIVINACIÓN	
NOMBRE	METODO
Oráculo	Se emplean ídolos a quienes se pregunta sobre el porvenir.
nigromancia	Se aplica a los muertos como interlocutores.
Oniromanía	Se aplica a los sueños.
Aeromancia	Se usan los vientos de las atmósferas.
Hidromancia	Se leen las imágenes de agua.
Pneumancia	Se leen las imágenes del fuego.
Aeromancia	Se leen las imágenes del aire.
Geomancia	Se leen las imágenes de la tierra.
Astrología	Se aplica en la predicción de los astros.
Amplificación	Se lee el vuelo de las aves.
Quirromancia	Se leen las huellas de la mano.
Cartomancia	Se leen las cartas de una baraja.

FUENTE: Gonzalo Aguayo Beltrán, *Medicina y magia. El proceso de la cultura en la América colonial*. México, Instituto Nacional Indigenista, 1963, p. 28.

Ahora bien, una vez reconocida la enfermedad paterna por medio de la divinación, era necesario proceder a su cura, para lo cual también se empleaban una serie de medios ajenos a los naturales: en algunos casos se empleaban las oraciones, en otros las reliquias y, en los casos extremos, el exorcismo. Estamos ante una mentalidad plena de magia: Dios y el Diabolo se enfrentan al interior de los cuerpos en las enfermedades.

Esta visión mágica, al ser trasladada a las Indias, y una vez que éstas se revelaron como un sitio ajeno al edén, llevó a mirar a ciertas prácticas nativas como el terreno de Satán. Un ejemplo interesante de lo anterior se muestra en la obra de Sahagún al hablarlos de los hongos alucinantes, en la *Historia general de las cosas de Nueva España* nos dice el sacrificio padre:



Hay unos honguillos en esta tierra que se llaman leonardilla (que) se crían debajo del heno en los campos o páramos; son redondos, y tienen el pie alillo y delgado y redondo. Comidos son de mal sabor (...) (y) los que los comen muchos de ellos provocan (f) a la lujuria, y aunque sean pocos...

Esto es, nos encontramos ante una hierba de Satán: los hongos son el camino hacia un pecado capital y, por ello, arrastran al hombre a los brazos del maligno; aún más, todos aquellos que proporcionalaban a los naturales este azaroso alimento eran —por ende— hechiceros a

los que había que combatir a toda costa a fin de rescatar almas para el creador.

Peru, la persecución en contra de esta forma de herbolaria no fue única: los ojos de los patematuristas se extendieron hacia una gran cantidad de vegetales asociados a ciertos cultos, los casos del amaranto, el peyote y el toloache son una muestra de ello.

Hasta este momento, me he concretado únicamente a mostrar las dos visiones primordiales que marcaron la mirada de los recién llegados al nuevo mundo en

torno a la enfermedad y al uso de ciertas hierbas, ahora conviene concentrar la atención a la mirada que sobre estos aspectos poseían los naturales de estas tierras.

III

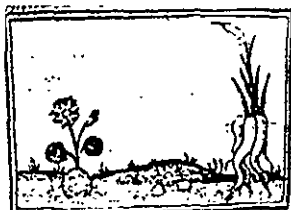
A diferencia de las visiones corporales europeas, el mundo prehispanico no mira al cuerpo como un espacio escindido en alma y carne: el cuerpo es un espacio total donde lo sacro y lo profano se han unido de manera absoluta: no existe un espíritu impoesto y un material de corrupción, sólo existe una unidad indisoluble.

Así, la noción de un espíritu que se enferma por intervención de las fuerzas diabólicas o la idea de un alma a la que es necesario salvar mediante un código de conductas, es inexistente entre los indios. La salvación del hombre no es resultado de sus acciones en vida, sino de la forma en como muere: el espacio de lo sagrado no está en el cumplimiento de las normas sociales ya que, éstas, son un material absolutamente profano que garantiza la convivencia entre los hombres a través de la impartición de justicia.

La idea de un cuerpo absoluto donde el alma y la carne se han fusionado de manera total implica —también— una mirada hacia la enfermedad muy distinta de la de los recién llegados del otro lado de la mar oceana; que éstos se substraen a

*s hiervas que en to
AN. to. hi. de
hierva que sella de
loxouhqui, y ori*





las explicaciones naturales y patematurales, aquellos brindan una explicación única y totalizante: el mal —prácticamente en la totalidad de los casos— es resultado de la unión absoluta de la voluntad divina con los hechos de la naturaleza. Permítaseme explicar lo anterior a partir de un breve ejemplo, pero ilustrativo:

Supóngase que un guerrero es herido durante un combate en contra de los enemigos, ante este caso los "médicos" prehispánicos brindarían una explicación y un tratamiento que fusionarían lo sacro con lo profano: la herida en sí misma sería curada a través de una serie de intervenciones quínicas y medicamentos provenientes de la herbolaria, esto es, en este sentido nos hallamos frente a una serie de prácticas profanas; sin embargo, para explicar los motivos de la herida y garantizar el buen funcionamiento de los remedios aplicados se emplearían una serie de conjuros a los dioses que —sin dudar— muestran la presencia de lo sacro. Así, las entidades de la naturaleza y la divinidad se fusionan de manera absoluta ante un padecimiento.

Evidentemente, si el diagnóstico y el combate de la enfermedad suponen esta imbricación de lo sacro y lo profano, la práctica "médica" se vinculará inextricablemente con las cosmovisiones de los antiguos pobladores de las Indias, con lo cual el "médico" tiene que ejercer una suerte de profesión sacerdotal.

Esta unión de lo sacro y lo profano al interior del ejercicio "médico" también dio como resultado una suerte de especialización, el que enfrentaba a la enfermedad no tenía un contacto absoluto con todos y cada uno de los dioses del panteón indiano estaba consagrado al culto de uno de ellos y, consecuentemente, sólo podía atender a los males que se vinculaban con aquella deidad. En el siguiente cuadro mostramos algunas de las especialidades de los "médicos" indianos

ESPECIALIDADES DE LOS "MÉDICOS" PREHISPÁNICOS

NOMBRE	ESPECIALIDAD
<i>Tepatlani</i>	Herbolaria
<i>Tlamatqui</i>	Palpaciones y masajes
<i>Tetlacuicilani</i>	Chupador (por medio de succiones "extrae" la enfermedad)
<i>Tetalmacani</i>	Quien vuelve a trazar la ventura, el alma
<i>Teixpatiani</i>	Padecimientos oculares
<i>Temixihuitiani</i>	Comadrona
<i>Texozotla</i>	Cirujano
<i>Teizminqui</i>	Sangrador
<i>Teomiquetzani</i>	Huesos quebrados y demás padecimientos osteológicos

—FUENTE: Gonzalo Aguirre Beltrán, *op. cit.*, pp. 39 y ss.

Una vez que se ha explicitado —a muy grandes trazos— la implicación que para la práctica médica tenía la fusión absoluta de lo sacro y lo profano en el cuerpo y la enfermedad en el mundo indiano, resulta fundamental el concentrar nuestra atención en la actitud asumida ante la herbolaria.

El mundo natural estaba poblado por dioses para los antiguos habitantes de las Indias: las plantas no eran un espacio profano, en sus raíces, tallos, hojas, flores y frutos habitaban deidades que, si eran eficientemente conjuradas, podían lograr sanar los padecimientos que afectaban al cuerpo de fusión absoluta: lo religioso se apoderaba entoces de la mirada hacia la flora y la práctica "médica".

IV

Estamos ante dos visiones opuestas, llenas de supuestos y prácticas encontradas: los recién llegados dividen al cuerpo y hablan de dos distintos tipos de enfermedades en un mundo donde Satihán se ha hecho presente de las hierbas, mientras que los na-

turales de estas tierras miran al cuerpo como un espacio de fusión absoluta y, por ende, se enfrentan a los padecimientos a través de la unión de lo sacro y lo profano, con lo cual las plantas se convierten en un espacio de lo divino. Por esto, me resulta imposible hablar de un solo choque de saberes ante la herbolaria: requiero distinguir —por lo menos— dos actitudes: la asumida por los patematuralistas y la tomada por los naturalistas.

Para los patematuralistas, la medicina indiana era el espacio de Satihán: la herbolaria y las prácticas sacras asociadas a la "medicina" tenían un fuerte olor a azufre por lo cual tendrían que ser combatidas hasta las últimas consecuencias: la sangre y el fuego serían necesarios para la eliminación del maligno en estas tierras.

El choque entre los patematuralistas y los indianos no debe de ser comprendido solo bajo los signos del conquistador malevoloso que obliga al conquistado a hacer suya una visión del mundo que no les es propia, asumir un juicio de esta naturaleza nos traslada únicamente a un espacio

ático al tiempo que nubla todas las posibilidades de comprensión del fenómeno; para aclarar el sentido de esta lucha es necesario tener claro —por lo menos— un enfrentamiento religioso.

La lucha de los paternaturalistas con los indios es, ante todo, un enfrentamiento religioso: la fe del oro lado del mar choca con la cosmovisión de los naturales del nuevo mundo y, como en todos los enfrentamientos sacros, la razón y el diálogo se muestran ausentes: la fe no entiende de argumentos, sólo comprende las aceptaciones absolutas. Es justo por estas razones que los paternaturalistas proclamarán el anatema contra todos los saberes vinculados con la práctica "médica" de los americanos: no se trata de una persecución fundada en la maldad ontológica de los recién llegados o una muestra más de sus atribuidas capacidades; se trata —simplemente— de la batalla sostenida entre dos religiosidades, entre dos locas imaginaciones que blandieron sus espadas.

En cambio, la actitud asumida por los naturalistas fue disinta: se buscó una comprensión de la herbolaria india más allá de los espacios sacros, al tiempo que —tal vez ungidos con los vientos de la modernidad— pretendieron convertirla en una nueva herramienta en el combate contra la enfermedad.

Posiblemente, desde mediados del siglo XVI, esta mirada de los naturalistas comienza a hacerse presente en el territorio novohispano: la creación del *Libellus de medicinalibus indorum herbis* coordinado por Martín de la Cruz y Juan Badiano marca el surgimiento de esta óptica, misma que se continuará —desde mi perspectiva— con los trabajos de Francisco Hernández y la *Instrucción y memoria de las relaciones para la descripción de las Indias, que su majestad manda hazer para el buen gobierno y ennoblecimiento dellas*.

Para los naturalistas, la figura del conuado se revela como ausente y la censura que esgrime a la fe es sustituida por el cuestionamiento a la naturaleza, por un diálogo entre saberes, por una suerte de razón.

Las miradas y las prácticas de los naturalistas y los paternaturalistas no son —contra lo que tal vez pudiera pensar-

se— una sucesión: no apareció una y después la otra; en los primeros tiempos ambas convivieron y quizá se miraron entre ellas con un dejo de desconfianza hasta que, al paso del tiempo, los paternaturalistas se extinguieron bajo el avance de la modernidad. O

REFERENCIAS

1. Olmos, Fray Andrés de, *Tratado de hechicerías y sortilegios* (paleografía del texto náhuatl, versión española, introducción y notas de Georges Baudot), México, UNAM-Centro de Estudios Mexicanos y Latinoamericanos, 1990, p. 15.

2. Benítez, Fernando. "Presentación", en Pedro Ponce, *et al. El alma encantada. Anales del Museo Nacional de México*, México, Fondo de Cultura Económica-Instituto Nacional Indigenista, 1987, p. VIII (este libro es una edición facsimilar de la realizada por el Museo Nacional en 1892 de una serie de textos elaborados por europeos sobre la hechicería, la brujería y la idolatría entre los nativos de la Nueva España).

3. Aguirre Beltrán, Gonzalo, *Medicina y magia. El proceso de aculturación en la estructura colonial*. México, Instituto Nacional Indigenista, 1963, p. 26.


4. Sobre lo paternatural en la España del siglo XVI resulta interesante un texto: Francisco Almagro y José Fernández Carpintero, *Heurística a Villena y las Tres Tratados* (Madrid, Editora Nacional, 1977, Col. Heterodoxos y Marginados) En este libro se muestra de manera por demás ostensible a los espacios de lo mágico en la visión de las enfermedades

Revista de la

ACADEMIA?

Estudios de la AIC

Fuga de cerebros y Salario de Intelectuales



XXXIII año académico

Nueva mesa directiva

El CONACYT y la Academia de las Ciencias Exactas y Naturales

UN

MEDIO

DE

COMUNICACION

ENTRE

CIENTIFICOS

*La potranca asomaba la nariz —trémula y húmeda—
por el hueco que dejaban las trancas. Sacudía sus
ansias de escape haciendo mecer rítmicamente
su naciente crin.*

DEL AMOR A LA VIDA, A LA VIDA POR LA ECOLOGÍA

CONRADO RUIZ HERNÁNDEZ*

En un proyecto de ecología alternativa se deben proponer estrategias en donde todos y cada uno de nosotros estemos en posibilidad de participar, desde la habilitación ecológica de la vivienda que habitamos hasta el

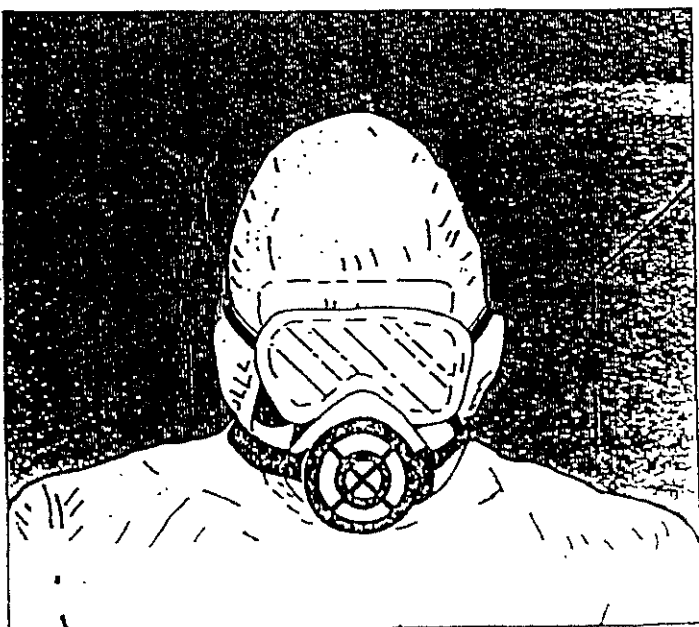
llevar a cabo gestiones de cobertura social más amplia. La popularización del debate ecológico también puede convertirse en populares un abanico rico de opciones.

La ecología, proyecto de todos

* Investigador del Proyecto CyMA-Educación Ambiental, Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Iztacala, UNAM.

Con ingenio y buscando un costo económico accesible, es posible emprender la remodelación ecológica del ha-

Trasero de
equipado con
instrumentos
"artesanos"
¿Solución o
remedio
aparente?
(Ilustración:
The Green
Warrior
Collection.)



comenzar, claro está, por reorientar nuestro excesivamente metalizado modo de vivir, evitar el dispendio que con la instalación de dispositivos sencillos de ahorro, procurar la eficiencia energética en el consumo de combustibles, reducir la producción de basura mediante el desarrollo de hábitos de consumo selectivos, limpiar la tierra por medio del cultivo de huertos familiares (prescindiendo al máximo de agroquímicos sintéticos y de venenos biocidas), afinar nuestros vehículos y motores y ejercitar con mayor asiduidad la locomoción a pie y en bicicleta, máxime cuando no tengamos que recorrer distancias considerables.

¿Proyecto caro o inalcanzable para las mayorías? En principio, la ecología debe convertirse en un proyecto de ahorro. La táctica de boicot por parte de los consumidores, evitar la adquisición de productos que representen un riesgo para la salud y el ambiente, puede tomar proporciones de estrategia ecológica. "Aunque como individuos carezcamos de poder inmediato, si disponemos de un instrumento de presión que nadie puede arrebatararnos, el poder es el dinero. Todos y cada uno de nosotros, si tenemos algo de dinero, podemos influenciar el curso de la historia. Si compramos cosas cuya producción y eliminación produce contaminación, somos agentes contaminadores, y no hay nada más que considerar. Por otra parte, si nos negamos a comprar cosas que contribuyan a la destrucción de nuestro planeta, nos estamos salvando también negando a contribuir inconscientemente

a esa destrucción. Cuando un número suficiente se niegue a contribuir, la destrucción habrá terminado.

"La utilización del poder del dinero requiere una cierta meditación para contrarrestar la sensación de que hagamos lo que hagamos el resultado será negativo. En ocasiones, parece que prácticamente cualquier cosa que compremos es contaminante. Como decía una actriz cinematográfica estadounidense: "Todo lo que hago es inmoral o engorda." Del mismo modo, podríamos sentir que todo lo que hacemos colabora a la destrucción del planeta. Podríamos sentir que lo nuestro es una causa perdida y que no vale la pena calentarse la cabeza.

"El remedio para esta actitud negativa está en que nos procuremos una mayor información. No es cierto que todo lo que compramos o hacemos resulte dañino. De hecho, muchas de las cosas que la mayor parte de nosotros hacemos son beneficiosas. No hay por qué desesperarse. No podemos volvernos instantánea y milagrosamente perfectos. Pero podemos intentarlo."

A guisa de propuesta, ¿qué tal si por lo pronto comenzamos a no adquirir en definitiva todo aquello que contenga aerosoles (clorofluorocarbonos)? No esperemos a que los gobiernos —entrapados en la madeja de los intereses empresariales— ejerzan su prohibición apremiante.

Amar la vida: una actividad peligrosa

Presentaremos ahora la letra de una tonada de corte escolar: "Defiende el ecosistema/con su flora y con su

ALFAGAS

El reciente asesinato a la tortuga gigante del mundo ocurrió recientemente, en una playa del País de Gales se encontró muerta a la tortuga más grande que se ha visto: se trata de una tortuga laúd que pesó 905 kilos. La muerte de este animal ilustra el creciente problema que representa la basura que se arroja en el mar: el magnífico animal quizás murió por tragar una pieza de plástico, de unos 20 centímetros de largo y 15 de ancho, que confundió con una medusa, su alimento preferido. El plástico provocó oclusión intestinal, debilitando a la tortuga hasta que aparentemente se ahogó.

Las tortugas no pueden vomitar nada, por lo que las bolsas de plástico y otros objetos bloquean sus tubos digestivos por meses. Debido a que la laúd es una especie en peligro de extinción, varios investigadores realizan estudios sobre los parásitos, sustancias químicas, metales pesados y otros factores que pueden afectar su sobrevivencia. □

Basado en Instituto Loginbuhl de Investigación sobre Especies en Peligro de Extinción.

Nueva rareza en Saturno

Los astrónomos han descubierto cerca del polo norte de Sa-

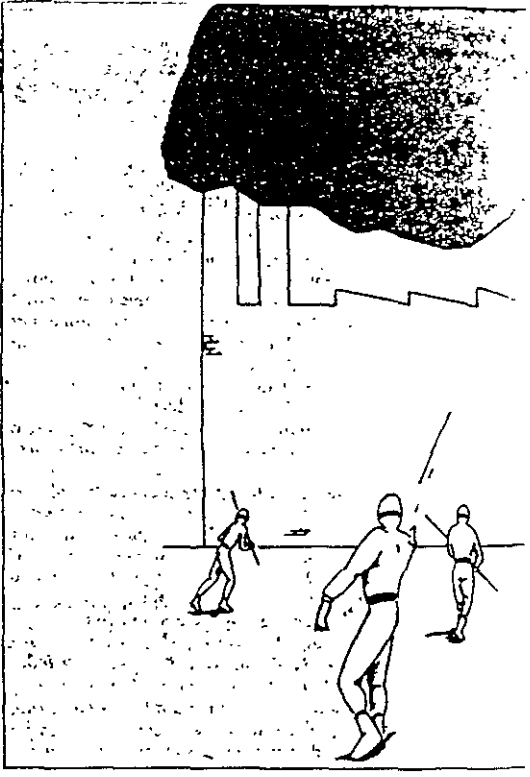
turno un extraño rasgo en forma de hexágono que parece ser una formación de nubes. Los investigadores encontraron este rasgo cuando estaban analizando fotografías tomadas por las dos naves Voyager que se acercaron al planeta en 1980 y 1981.

Una característica de esta formación que confunde a los científicos, es que mientras las nubes que la conforman se mueven a más de 90 metros por segundo, la forma hexagonal en sí gira tan sólo un metro cada segundo. Lo interesante es que esta velocidad de rotación coincide con la del propio Saturno, que da una vuelta sobre su eje en 10 horas. Los astrónomos especulan que esta formación hexagonal es provocada de alguna manera por un

fauna./recuerda que tú compartes/con otras formas de vida./ este planeta nuestro/que es el planeta Tierra.
"Si tú le haces daño a la vida/también te haces daño a ti mismo;/es sol, es aire, es suelo,/la fuente de tu sustento,/no lo vayas a olvidar./¡Ama la vida/que sigue con el devenir del tiempo."

Este musical pertenece a un himno propuesto para el programa de música de la Secretaría de Educación Pública.² Medios de este tipo —como el llamado canto verde— constituyen una forma definida de comunicación ecológica. Justo por eso, actualmente nuestro proyecto lleva a cabo una investigación en particular para determinar el potencial comunicador de este género de música.³

Gorilas en la niebla (Gorillas in the mist, Universal-Warner, 1988) es un filme que recrea las vivencias de una naturalista estadounidense (Dian Fossey), quien se dedica al estudio y preservación de los escasos gorilas que aún sobreviven en las montañas del corazón de África —con marcados tintes imperialistas en la concepción de su trabajo, sobre todo con serios yerro en la valoración por parte de la investigadora del contexto etnosocial implicado—, para finalmente encontrar una muerte violenta bajo el filo del machete de un asesino alevoso. En el relato participan científicos, nativos, militares, funcionarios, traficantes de animales, periodistas y, por supuesto, gorilas, que componen un verdadero sociodrama acerca del problema de la conservación de la vida silvestre.



patrón de flujo en el interior del planeta. □

Basado en *Icarus*, noviembre de 1988.

Geometría de los fractales

¿Qué tienen en común una sinuosa línea costera, un árbol, nuestros pulmones y un relámpago? La respuesta es que todos ellos pueden ser descritos por una nueva rama de las matemáticas llamada geometría fractal, en la que se utilizan ciertos programas de acción para repetir una y otra vez, generalmente por medio de una computadora, una configuración simple. Las figuras que resultan de este proceso se llaman fractales.

En muchas áreas de investigación los fractales han cobrado gran importancia ya que la naturaleza

no siempre puede describirse mediante la geometría "convencional" de puntos, líneas y círculos. Los físicos y los matemáticos pueden usar los fractales para estudiar aspectos del mundo natural de cierta complejidad que presentan irregularidades: por ejemplo, una computadora puede producir una imagen fractal que modela los complejos patrones que se forman cuando se mezclan dos líquidos como la leche y el café. □

Basado en *Physics Bulletin*, septiembre de 1988.

Los cráteres del cometa Halley

El único núcleo cometario que ha sido fotografiado es el del cometa Halley, en 1986. El núcleo tiene una forma irregular, parecida a la de una papa alargada, y presenta diversos orificios que podrían ser cráteres.

Los cráteres pueden haberse formado por el impacto de un meteorito en el núcleo. Otra explicación es la que han propuesto recientemente la investigadora israelí Dina Prina y el astrónomo Akiva Bar-Nun: los hielos en el interior del núcleo del Halley, y de otros cometas, podrían calentarse excesivamente cuando el cometa se acerca al Sol, convirtiéndose en vapor y produciendo una explosión que deje como vestigio un cráter. Este fenómeno se ha observado en nuestro planeta cuando el agua del subsuelo se sobrecalienta debido al contacto con el magma y en regiones en donde la corteza terrestre es delgada, explota produciendo un cráter. □

Basado en *ORION*, boletín de divulgación del Instituto de Astronomía de la UNAM, abril de 1989.



Acción ecológica de choque, en una representación de historieta. ¿Será acaso el último recurso? (Ilustración: The Green Warrior Collection.)

La industria del séptimo arte comienza a incorporar el género de ecodrama fílmico, sobre todo en donde se suceden hechos de sangre o policíacos (*thrillers*). Tras el asesinato del ecologista brasileño Chico Mendes, * líder cauchero y defensor decidido de la selva amazónica, varios productores importantes de películas se apresuran a adquirir los derechos de exclusividad que autoricen el rodaje de una cinta que describa los pormenores de la actividad y muerte del dirigente ecologista.⁴

Aunque estos ejemplos aluden a la concepción cinematográfica basada en hechos verdícos, cabe preguntarnos: ¿acaso la salvaguarda del habitat —humano y de todos los seres vivos— implicará en ocasiones extremas ofrendar en tributo la propia vida? Disyuntiva radical que en nuestra opinión no resulta aconsejable y que debe motivar una reflexión profunda.

Protagonista socioconsciente

En una reseña que realiza el programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) destaca el marcado sentido catastrófico de la escena ecológica del mundo:⁵ hambre, destrucción y muerte conforman una

*Francisco Alves Mendes Filho, asesinado el 22 de diciembre de 1988. El crimen, presumiblemente ejecutado por pistoleros al servicio de los grandes latifundistas, ocasionó un escándalo internacional al gobierno brasileño. La pugna de intereses en la amazonia ha generado desde 1980 más de mil asesinatos, sin que a la fecha se haya castigado a ningún responsable directo.

Taladro cardíaco

Un minúsculo taladro de alta velocidad que se está probando en Stanford, Estados Unidos, podría convertirse en una novedosa e importante herramienta para el tratamiento de enfermedades cardíacas. Un cable tan sólo dos veces más grueso que el capilar humano es introducido en una vena o arteria obstruida para regular al taladro a través del material obstructor. La broca, cubierta de diamantes microscópicos, gira con una velocidad de unas 100 mil revoluciones por minuto y elimina gruesos depósitos convirtiéndolos en escombros inofensivos que se incorporan a la corriente sanguínea. □

Realizado en Stanford University Proceedings

Esbelta corteza terrestre

La corteza terrestre es muy delgada en comparación con la de Marte o la de la Luna. En ambos objetos la corteza representa por lo menos el 10% de sus masas, mientras que en el caso de la corteza de la Tierra este valor es menor al 5%.

De acuerdo con Don Anderson, del Instituto Tecnológico de California, lo anterior puede deberse a que una parte de la corteza se hundió en el manto terrestre a una profundidad de unos 840 km.

Los terremotos producen ondas sísmicas que viajan a distintas velocidades, dependiendo del tipo de zonas por las que atraviesan. Anderson midió la velocidad de estas ondas y encontró que el manto terrestre es una re-

gión propicia para que enormes pedazos de corteza se hundan hacia el interior del planeta, en las orillas de las placas continentales. □
Basado en California Institute of Technology Proceedings

Pulsar de la supernova 1987A

Recientemente se observó el pulsar de la Supernova 1987A, la cual estalló en las Nubes de Magallanes. La observación es de gran importancia para la astronomía, ya que se había predicho que el pulsar podría detectarse poco después de la explosión de supernova.

Las estrellas con una masa superior a ocho veces la masa del Sol terminan su vida explotando violentamente. La mayor parte de la materia estelar es eyectada al

riología iconográfica (con abundante material fotográfico) de la ecología nuestra de cada día. Hoyos de ozono (generados por el vertido abundante de aerosoles a la atmósfera), hambruna y entierros colectivos de víctimas de la inanición, aunado todo esto a la devastación terrible de la cubierta vegetal de la Tierra. Imágenes impresionantes. Resulta difícil apartar la vista del rostro de un niño muerto que aflora sobre el yermo infértil que le sirve de mortaja.

La acción decidida de algunos grupos —con participación local, regional, nacional e internacional— permite avizorar una luz de optimismo. ¿Por dónde comenzar? De una inspiración ecléctica tomo el mensaje siguiente: "La llave de la autosubsistencia radica en la autoconfianza." □

Referencias

1. Seymour, J., Girardet, H., *Proyecto para un planeta verde. Medidas prácticas para combatir la contaminación*, Hermann Blume, Madrid, 1987, pp. 12-14.
2. Ruiz, C., "El himno al ecosistema. Una propuesta para el programa de música escolar de la Secretaría de Educación Pública", en: *Memoria del I Coloquio de Ecología y Educación Ambiental en México. Concepciones, perspectivas y experiencias*, Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología, UNAM, Talleres Gráficos de la Nación, México, 1988, pp. 211-219.
3. Eisenberg, R., "Canción popular y problemática ambiental en México", *Información Científica y Tecnológica*, núm. 139, abril de 1983, pp. 50-53.
4. "Pólvora sobre los derechos de filiación de la vida del asenado ecologista brasileño Chico Mendes, líder cauchero", *Excelsior*, 23



de marzo de 1989, p. 12 M.
5. Resca del PNUMA, United Nations Environment Programme, Londres, 1987, 36 pp.

especto y el resto sufre una implosión. En el caso de la supernova 1987A, la materia que implotó —que ocupaba un volumen un poco mayor que el del Sol— formó un objeto compacto de unos 18 km de diámetro. Durante la implosión los electrones se acercaron tanto a los protones que se combinaron con éstos para formar neutrones.

La estrella colapsada se convirtió en una suerte de núcleo atómico gigantesco que rota varias veces por segundo; las partículas cargadas fluyen hasta su superficie produciendo corrientes eléctricas que a su vez dan lugar a la radiación. Este tipo de objetos se conocen como pulsares; la combinación de la rotación del pulsar con el haz de radiación que emite se puede detectar desde la Tierra como una especie de fa-

ro cósmico. El pulsar 1987A está rotando dos mil veces por segundo; lo que equivale a decir que un punto de su ecuador se mueve con una velocidad igual a la tercera parte de la velocidad de la luz.

Fue complicado detectar este pulsar ya que está sumergido en la materia que su progenitor expulsó hace apenas dos años. De hecho algunas veces se observa el pulsar y otras no.

El haber detectado el pulsar de la supernova 1987A es un gran triunfo para la astrofísica teórica y las teorías de evolución estelar, las cuales pronosticaban su aparición. □

Basado en **ORION**, Boletín de divulgación del Instituto de Astronomía de la UNAM, mayo de 1989.

Mujeres al borde de encender un cigarro

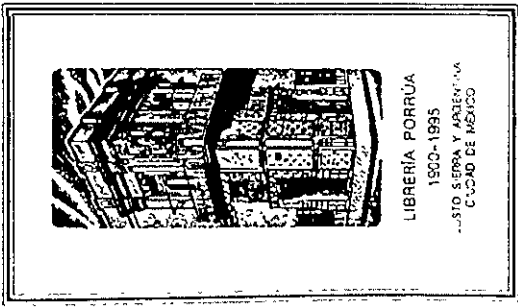
Según un informe de la Organización Mundial de la Salud, en México el 44 por ciento de las mujeres son fumadoras. En el reporte se enlistan los diez países en los que más mujeres fuman, comenzando con Papua Nueva Guinea, donde fuma el 80 por ciento de la población femenina adulta, y terminando con México y Fiji, donde la cifra es de 44 por ciento.

Se ha observado también que en las naciones en desarrollo son las mujeres urbanas, principalmente las profesionistas, las más adictas al cigarro. □

Traducción y selección.
Francisco Noreña

PA
LONDRA

EL LLAMADO DE LA SELVA - COLMILLO BLANCO



277



EDITORIAL
PORRÚA
MÉXICO

EDITORIAL PORRÚA, S. A.

AV. REPÚBLICA ARGENTINA, 15. MÉXICO, 1995

"SEPAN CUANTOS..."

NÚM. 277

LA DIGNIDAD Y EL ESFUERZO

Van a permitirme ustedes que hoy les endilgue un articulillo políticamente incorrecto (quizá alguno rezongue para sí: "¡querrá decir otro artículo políticamente incorrecto!"). Después de todo, quienes tienen la paciencia de leerme merecen de vez en cuando que les regale motivos para indignarse conmigo y decir "pero ¡será posible! Ser edificante ininterrumpidamente y chorear varios sentimientos hace al columnista ganar el cielo, pero sumerge al lector menos ñoño en el purgatorio del tedio. Y eso es precisamente lo "políticamente correcto", el aburrimiento que a nadie ofende porque nunca llama a las cosas por su nombre y que santifica a toda "víctima", hasta cuando la supuesta víctima maldita las ganas que tiene de ser santificada. De modo que seamos incorrectos y hasta incorregibles, mientras nos dejen .

Relean el título de ésta página. Si ahora les digo que voy a tratar de los Juegos Paralímpicos de Atlanta, seguro que empiezan a imaginarse un contenido que exaltará la firmeza indomable de la voluntad humana contra las limitaciones de la discapacidad física, etcétera, etcétera... Bueno, pues no. Mi opinión es que los Juegos Paralímpicos no constituyen un momento glorioso, sino que promueven un lamentable malentendido. Con todos los respetos, me parece una chorrada monumental. Y ni siquiera puedo enorgullecerme de haber llegado

yo solito a esta conclusión, porque lo cierto es que me convenció la argumentación de Víctor Gómez Pin -un colega filósofo al que admiro mucho, amén de cariños y complicidades varias que no vienen al caso- en su notable libro *La dignidad*. Intentaré razonarles a mi modo el asunto.

Por lo visto, esas competiciones paralímpicas pretenden probar que las personas con minusvalías físicas no son inferiores en dignidad ni merecen menos admiración -sino en todo caso más- que quienes no la padecemos. Estoy tan desacuerdo con este planteamiento que esos Juegos me parecen más bien una humillación extravagante en vez de su confirmación. Es evidente que una persona sin piernas no es capaz de correr como quien las tiene: lo importante entonces no es demostrar que si se empeña podrá a pesar de todo correr más o menos bien sino una persona que no esté discapacitada para correr no por ello es menos humana que las demás y que es apta para realizar otras muchas cosas en la vida para las que no se necesita tener piernas. En cuanto se les da ocasión adecuada, los minusválidos prueban que no estamos meramente determinados por lo físico, sino que podemos buscar la excelencia de modo versátil y que hay mil modos diversos para saber ganarse el reconocimiento social. Un trapléjico como Stephen Hawking no necesita nadar, saltar trancas y barrancas o disparar un arco con la boca para conquistar nuestro respeto: su ejemplo indica

que en la vida hay otras cosas humanamente importante aparte de nadar o tirar con arco. Si, en cambio, se hubiese obstinado en hacer atletismo sólo habría sorprendido por su bezonería, convocando el asombro malicioso que rodea los fenómenos de circo.

Los Juegos Olímpicos son la ocasión para que los hombres y mujeres demuestren su perfección en ciertos ejercicios físicos, admirables cuando se realizan bien, pero perfectamente prescindibles. No entiendo por qué quienes sufren algún impedimento para tales destrezas se han de empeñar en remedarles con mayor o menor acierto, cuando hay otras cosas por hacer. Lo importante es que la sociedad no les margine y les brinde ocasión de probar su valía en aquello para lo que realmente son tan capaces como cualquiera... aunque no se ganen así medallas compasivas.

Savater, Fernando. "La dignidad y el esfuerzo" en Sabanero Godínez Jaime, *et. al.* Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III. Edición preliminar. México, UNAM-CCH, 1997.

Se han subrayado los conectores que aparecen en el texto. La enunciadora se vale de ellos para realizar ciertas operaciones argumentativas. Con los conectores también se puede observar el juego dialógico del sujeto de la enunciación.

TEXTO	FUNCIÓN DE LOS CONECTORES	EXPLICACIÓN
<p>La relación de los dos sexos no es la de dos electricidades, la de los polos: el hombre representa a la vez el positivo y el neutro hasta el punto de que se dice en francés "los hombres" para designar a los seres humanos, habiéndose asimilado el sentido singular de la palabra "ver" al sentido general de la palabra "homo". La mujer aparece con el negativo, <u>de manera que</u> se le imputa cualquier determinación como limitación, sin reciprocidad.</p> <p>Estoy harta de oír cómo los hombres en medio de discusiones abstractas, me dicen: "usted piensa eso <u>porque</u> usted es una mujer"; <u>aunque</u> yo sé que mi única defensa es responder: "Lo pienso <u>porque</u> es verdad", eliminando así mi subjetividad. No es cuestión de replicar: "Y usted piensa lo contrario <u>porque</u> usted es hombre", pues está claro que el hecho de ser hombre no es una singularidad; un hombre está en su derecho siendo hombre, es la mujer la que está equivocada.</p> <p>Prácticamente, al igual que para los antiguos había una vertical absoluta respecto de la cual se definía la oblicua, hay un tipo humano absoluto que es el tipo masculino. La mujer tiene ovarios, un útero; éstas son condiciones singulares que la encierran en su subjetividad; fácilmente se dice que piensa con sus glándulas.</p> <p>El hombre olvida estrepitosamente que su anatomía comporta también armonías, testículos. Peraba su cuerpo como una relación directa y normal con el mundo que cree comprender de su objetividad,</p>	<p><u>de manera que</u>, tiene función de consecuencia.</p> <p><u>porque</u>, tiene función de causa.</p> <p><u>aunque</u>, tiene función de oposición.</p>	<p>el que a la mujer se le considere un ser humano con singularidades es una consecuencia de que el hombre es una universalidad. Es decir, a la mujer se le particulariza en su limitación para negar su semejanza con el hombre.</p> <p>Ser mujer es visto por los hombres como la causa que determina una manera de pensar.</p> <p>La autora opone su propio punto de vista al sujeto de la enunciación "los hombres" Ya que son estos los que atacan y ella se defiende desde su condición femenina, la condición de la mujer.</p>

<p>mientras que considera el cuerpo de mujer bajo el peso de todo lo que específica: un obstáculo, una oposición. "La hembra es hembra en virtud de una cierta carencia de cualidades", decía Aristóteles.</p>	<p><u>mientras que</u>, tiene función de oposición.</p> <p><u>en virtud de</u>, tiene función de causa.</p>	<p>Hay una oposición entre la percepción que los hombres tienen de su cuerpo y la percepción que los hombres tienen del cuerpo de las mujeres.</p> <p>Según Aristóteles, la causa que determina que un ser humano sea una mujer es la carencia de ciertas cualidades.</p>
--	---	---

(El segundo sexo, Simone de Beauvoir)

La argumentación que plantea Simone de Beauvoir sobre la condición de la mujer explica y refuta las ideas negativas que han esgrimido los hombres.

La enunciatadora utiliza los conectores que funcionan como consecuencia, causa y oposición para ir exponiendo sus argumentos y tomar una posición desde el lado femenino sobre el debatido tema de la superioridad masculina; con ello va demostrando que hombres y mujeres son iguales porque pertenecen al mismo género humano.

Para comprobar si las explicaciones sobre los conectores han sido adecuadas te presentamos un fragmento para que realices una actividad de aprendizaje.

Si Dios escoge realmente a los hombres que han de salvarse, entonces no hay ningún motivo por el que no pueda elegir también naciones, razas o temperamentos. Ni tampoco por el que la elección no pueda tener expresión en las leyes naturales. (Podría elegir de tal modo que la elección siga una ley.) ¿Cómo puede decirse entonces que Dios no tienta al hombre más allá de sus fuerzas?

A decir verdad me siento tentado a decir que los conceptos equívocos han ocasionado muchas desgracias, pero la verdad es que no sé que ocasiona gracia o desgracia.

Observaciones, Ludwig Wittgenstein