

00466

38



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES

DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

EL ENFOQUE COMUNICATIVO
UNA EXPERIENCIA DOCENTE

TESIS PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN CIENCIAS DE LA COMUNICACION

P R E S E N T A

ROSA MARIA ZUASTE LUGO



DIRECTORA DE TESIS:
MTRA. LAURA PALOMARES ESQUIVEL

MEXICO, D. F.

2002



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

LA CULMINACION DE UNA META ES
SIEMPRE SATISFACTORIA Y ES AGRADABLE
RECONOCER A AQUELLOS QUE NOS IMPULSAN
A ALCANZARLA.

A LA MAESTRA LAURA PALOMARES
QUIEN SE CONVIRTIÓ EN MI GUÍA Y
GRACIAS A SU EXIGENCIA Y APOYO
PUDE FINALIZAR ESTA OBRA.

VAYA UN ESPECIAL RECONOCIMIENTO A MIS
PADRES ETELVINA Y JOSE MARTIN Y A TODOS
MIS HERMANOS Y SOBRINOS QUIENES ME HAN
INSPIRADO A REALIZAR MIS SUEÑOS.

ROSA MARIA

INDICE

Introducción

Capítulo 1

El Modelo Educativo del CCH, una experiencia de enseñanza aprendizaje para la educación media superior en México

I. Contexto socioeconómico	5
II. Proyecto educativo	6
III. Problemática y propuesta de solución	13
IV. Impacto del modelo educativo del CCH en el nivel bachillerato del sistema educativo nacional	24

Capítulo 2

El enfoque comunicativo de la lengua y

los problemas para su aplicación en el CCH

Heterogeneidad profesigráfica	30
Escolaridad del docente	31
Antigüedad laboral	31
Categoría académica de la planta docente	31
Incomprensión del Enfoque Comunicativo	32

Capítulo 3

Ciencias del lenguaje que nutren el enfoque comunicativo

Pragmática	38
Sociolingüística	41
Etonografía de la comunicación	44
Etnometodología	46
El interaccionismo simbólico	47
Lingüística del texto	49
Análisis del discurso	51
Sociolingüística interaccional	52
Semiótica	54

Capítulo 4

El enfoque comunicativo, una propuesta didáctica

63

Bibliografía

INTRODUCCIÓN

La comunicación es un proceso esencial en la vida del hombre porque facilita la interacción de los individuos y, entre otras cosas, el avance cultural de las sociedades.

En el ámbito educativo se manifiesta una gran diversidad de formas comunicativas que se ubican en el plano didáctico-pedagógico, todas ellas encaminadas a la transmisión de conocimientos y al desarrollo de habilidades en los estudiantes. Las áreas del conocimiento, así como los niveles académicos, marcan las pautas para la práctica comunicativa.

En el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades la comunicación desempeña un papel fundamental, pues se trata de una enseñanza dialogal en oposición a la enseñanza memorística, lo cual implica que en el salón de clases se debe dar una constante interacción entre profesor y alumno, para propiciar así un ambiente adecuado para el proceso de enseñanza aprendizaje.

Aquí quisiera hacer un especial reconocimiento a aquellas personas que lograron impulsar este modelo educativo, en particular a don Pablo González Casanova en cuyo rectorado fue aprobado por el Consejo Universitario, así como a don Henrique González Casanova a quien le correspondió dirigir los destinos del Colegio en los momentos en que se trataba de afianzar esta idea, pues siempre estuvieron convencidos de su viabilidad y aunque no fue sino hasta 1971 en que se pudo poner en marcha, la idea la vinieron trabajando desde muchos años antes.

En 1997 se puso en marcha el Plan de Estudios Actualizado en el Colegio de Ciencias y Humanidades después de un arduo trabajo de análisis y propuestas. El nuevo plan fue recibido de diversas formas, pero fue notoria la resistencia de un nutrido grupo de profesores -en su mayoría con más de diez años de antigüedad- al cambio, pues esto significaba modificar radicalmente sus estilos de enseñar.

Ante esta situación se implementaron una serie de actividades con miras a apoyar el trabajo del profesor en el aula. Se crearon seminarios de seguimiento del nuevo programa y de producción de materiales, entre otros, además de establecer espacios de reflexión e intercambio académico como los talleres de docencia y los de recuperación de la experiencia docente. Estas medidas lograron crear un ambiente de mayor participación y despertaron el interés de los profesores por formarse y actualizarse en aspectos de didáctica y de la disciplina que imparten. Sin embargo, todavía no ha sido suficiente, aún cuando con esto el Colegio se ha puesto a la vanguardia en formación y actualización de profesores, no hay que olvidar que en nuestro país no existe una instancia que se dedique exclusivamente a este fin, como es el caso de otros países como España, Francia o Canadá.

Actualmente el Colegio vive un proceso de revisión y actualización de los Programas de Estudio, para ello se han realizado diagnósticos del estado de la docencia en las diferentes asignaturas que se imparten. En el caso de los Talleres de Lectura y Redacción, uno de los problemas que más han acaparado la atención es que los profesores no entienden el **enfoque comunicativo** que se propone como método de enseñanza.

Considerando que el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades tiene como uno de sus principios fundamentales el "aprender a aprender", y que con ello se pretende promover en sus estudiantes, de acuerdo con el Plan de Estudios Actualizado¹: la actitud propia del conocimiento científico ante la realidad; la aptitud de reflexión metódica y rigurosa y las habilidades que se requieren para inquirir y adquirir, ordenar y calificar información; y, la obtención de conocimientos básicos que los capaciten para estudios superiores, el **enfoque comunicativo** habrá de ser un camino que permita alcanzar esta meta

¹ *Plan de Estudios Actualizado*, Colegio de Ciencias y Humanidades. Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, julio de 1996, 83 pp

En este estudio se plantea un acercamiento a este enfoque. Para ello se presentan cuatro capítulos, en el primero se habla del modelo educativo del CCH, en donde se resaltan las características y principios del mismo, además de señalar la importancia que este modelo ha adquirido a nivel nacional, ya que ha sido retomado en diferentes escuelas de nivel bachillerato en el país.

En el segundo capítulo se aborda el enfoque comunicativo y los problemas para su aplicación en el Colegio, es necesario señalar que en este apartado se menciona la problemática relacionada con aspectos concretos del docente, como disciplina, escolaridad, antigüedad, tipo de contratación, etcétera.

Con el objetivo de comprender la complejidad del enfoque comunicativo el tercer capítulo se centra en las ciencias del lenguaje que lo nutren, así encontramos una extensa variedad de disciplinas que se entrelazan y enriquecen este concepto como la pragmática, sociolingüística, etnografía de la comunicación, etnometodología, interaccionismo simbólico, lingüística del texto, análisis del discurso, sociolingüística interaccional y semiótica

En el último capítulo se hace una propuesta didáctica para abordar los programas del primero y segundo semestre del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, desde una visión constructivista en la que es necesario clasificar el conocimiento en conceptos, procedimientos y actitudes y la cual responde de una manera adecuada a la concepción del llamado enfoque comunicativo.

Uno de los libros que fueron fundamentales para el desarrollo de este trabajo fue *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua* de Carlos Lomas, quien ha realizado muchos estudios en relación a esta temática. Otros materiales que permitieron clarificar varios aspectos y de los que se retomó valiosa información, son documentos del Colegio que en estos momentos están sirviendo de apoyo en el análisis que la Comisión de Revisión y Ajuste de los Programas de Estudios realiza.

Por último, quiero expresar que el realizar este trabajo me permitió esclarecer muchas dudas e inquietudes que como profesora del CCH en el área

de Talleres de Lenguaje y Comunicación, tenía en relación al enfoque comunicativo y que no había tenido la oportunidad de resolver, sin embargo no lo considero todavía como algo definitivo o acabado creo que aún faltan aspectos por abordar, pero como un primer acercamiento lo considero valioso.

CAPÍTULO 1

El Modelo Educativo del CCH una experiencia de enseñanza-aprendizaje para la educación media superior en México

I. Contexto socioeconómico.

El 26 de enero de 1971 el Consejo Universitario de la Universidad Nacional Autónoma de México aprobó la creación del sistema bachillerato denominado Colegio de Ciencias y Humanidades. La creación de este sistema se originó en un contexto histórico marcado por los acontecimientos estudiantiles producidos en los últimos años de la década de los sesenta, además del notable crecimiento demográfico de la Ciudad de México. En este sentido el ambiente que permeaba las actividades académicas del país requería de un proyecto que fuera novedoso en su estructura de organización y en su concepción educativa.

En el discurso pronunciado por el entonces rector de la UNAM, doctor Pablo González Casanova, se afirma que "la Universidad da un paso muy importante al considerar un proyecto que tiende a fortalecer su carácter de Universidad", aparte de que se resuelven tres problemas que hasta ese momento "sólo habíamos planteado o resuelto en forma parcial", estos eran:

- 1° Unir a distintas facultades y escuelas que originalmente estuvieron separadas.
- 2° Vincular la Escuela Nacional Preparatoria a las facultades y escuelas superiores así como a los institutos de investigación.
- 3° Crear un órgano permanente de innovación de la Universidad, capaz de realizar funciones distintas sin tener que cambiar toda la estructura universitaria, adoptando el sistema a los cambios y requerimientos de la propia universidad y del país.

De esta manera se pretendía alcanzar el objetivo de intensificar la cooperación disciplinaria e interdisciplinaria entre especialistas, escuelas, facultades e institutos de investigación.

En el plano educativo, en este mismo discurso, se expresa que el "Plan hace énfasis en aprender a dominar, a trabajar, a corregir el idioma nacional en los talleres de redacción; en aprender a aprender; a informarse, en los talleres de

investigación documental; así como en despertar la curiosidad por la lectura, y en aprender a leer y a interesarse por el estudio de los grandes autores”.

Por otra parte, con esta medida se atendía la creciente demanda de ingreso a los espacios universitarios para estudiar “El número de alumnos que ingresan a la Universidad Nacional, y en general a la enseñanza superior del país es extremadamente pequeña”, además de que la selección previa era “excesiva y no necesariamente académica, sino social y económica”, entonces la apertura a los estratos más bajos de la sociedad podía darse al contar con espacios más amplios y con un sistema que permitiera duplicar el número de alumnos que podían ser atendidos por la institución.

Con el proyecto educativo del CCH se pretendía conciliar cantidad y calidad, es decir, atender un gran número de estudiantes pero con una calidad educativa que se reflejara en su formación académica a través de una *formación polivalente*. Para ello se esbozaron tres principios fundamentales: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.

El Colegio de Ciencias y Humanidades es el resultado de una constante preocupación universitaria: impulsar por nuevos caminos la enseñanza y la investigación científica. Fue concebido como un plantel de nuevo tipo, que rebasando las limitaciones de la organización tradicional, abriera sus puertas al mayor número posible de estudiantes y reuniera la experiencia de diversas instituciones de educación superior, a fin de orientar adecuadamente al alumno en función del campo educacional y las aspiraciones de desarrollo de nuestro país.²

II Proyecto educativo

El Colegio de Ciencias y Humanidades, como toda institución formativa, dispone de un modelo educativo con el cual desarrolla un conjunto de experiencias de aprendizaje en su población estudiantil a través de una serie de políticas, programas y proyectos. Este modelo educativo se caracteriza por una

² Véase “Una nueva posibilidad educativa” en *Gaceta Amarilla CCH*

serie de ejes o elementos estructurales que son: la noción de cultura básica, la organización académica por áreas, el alumno como actor de su formación, y el profesor como orientador en el aprendizaje³.

La importancia de comprender estos cuatro ejes como constitutivos del proyecto educativo del CCH, permiten ubicarlos como los referentes académicos con que los profesores pueden organizar su trabajo en el aula. Con ello se pretende clarificar que la función principal del modelo educativo es la de establecer lineamientos institucionales para organizar y regular los procesos de enseñanza y aprendizaje. La descripción de los ejes indicados es la siguiente:

- a) La noción de cultura básica. Este es el contenido fundamental formativo que le ofrece el colegio a sus alumnos, se encuentra plasmada en todas las asignaturas del plan de estudios, y se entiende como el conjunto de principios y elementos productores de saber y hacer, cuya utilización permite adquirir mayores y mejores conocimientos y prácticas.**

La finalidad educativa del bachillerato es que "los alumnos puedan asimilar y enriquecer conscientemente elementos básicos de la cultura del medio y particularmente de la cultura propia del intelectual"⁴. Se dice que sólo la conciencia que el sujeto tiene de sí mismo como sujeto le posibilita la actuación como tal, de esta manera la cultura es un "modo de ser o de actuar" propio o específico de un grupo humano.

La enseñanza que imparte el bachillerato del Colegio es media, por cuanto ni puede reducirse a repetir los puros datos elementales básicos que se transmiten en la educación elemental, ni pretende, ambiciosamente, agotar las especificaciones o determinaciones de la más alta calidad. El nivel en cuanto a

³ Con base en el material presentado a la Comisión de Revisión de y Ajuste a los Programas de Estudio por Trinidad García Camacho, enero de 2002.

⁴ "Por qué y para qué del bachillerato. El concepto de cultura básica y la experiencia del CCH", en *Deslinde*, núm. 152 (México, D.F., agosto 1982) p. 6

conocimientos, en cuanto a comportamiento, y sobre todo en cuanto a destreza, deberá encontrar un justo medio

Un bachillerato de cultura básica como el que representa el CCH, al fomentar la reflexión sobre la propia experiencia intelectual, facilita tanto la interiorización como la exteriorización de la acción del pensamiento, lo que permite finalmente la captación globalizadora de la realidad.

Los elementos básicos de cultura que corresponden con el nivel medio son los conocimientos, las conductas y los valores. A lo largo de los cursos, es pretensión del bachillerato del CCH que los alumnos, individualmente y en grupo, puedan reflexionar sobre la forma en que ellos mismos adquieren, sistematizan, ordenan y contrastan sus conocimientos.

El plan de estudios del bachillerato del CCH y las actividades que rige están orientados a facilitar que los educandos aprendan cómo se aprende. Lo que se persigue fundamentalmente es que los alumnos cobren conciencia del método con el cual pretenden lograr los conocimientos, para asimilarios, interpretarios, sistematizarlos y aplicarlos

En las distintas materias, alumnos y profesores, encuentran no solamente el contenido convencional de lo que en el bachillerato es la física, la biología, las matemáticas, la historia, etcétera, sino principalmente las habilidades intelectuales de lo que significa aprender física, biología y demás materias, así como las habilidades para seguir aprendiendo. Planteado así, la cultura básica no es el aprendizaje de datos y conceptos solamente, sino la adquisición de las bases metodológicas para acceder y aplicar esos conocimientos. Ejemplos de lo que representa la cultura básica en las distintas asignaturas son las habilidades o competencias siguientes:

- Saber buscar y analizar información
- Saber leer e interpretar textos y comunicar sus ideas
- Saber observar y formular hipótesis
- Saber experimentar y verificar procedimientos
- Saber establecer modelos y resolver procedimientos

→ Desarrollar procesos mentales inductivos, deductivos y analógicos

Es tarea de los profesores, partir de estos principios de cultura básica, ubicarlos como objetivos de aprendizaje, reformular éstos si es necesario, y desarrollar las formas de trabajo académico en el aula acordes con estos principios. En consecuencia, la cultura básica se integra por las capacidades de aprender a conocer (acceso a la información y su organización: lectura de libros y textos), aprender a hacer (la puesta en práctica de los conocimientos: la experimentación en los laboratorios, la investigación y producción de textos en la clase-taller), aprender a ser (la adquisición y ejercicio de los valores de la cultura contemporánea: respeto, tolerancia, solidaridad, etcétera), y que se sintetizan en el aprender a aprender (capacidad del alumno de seguir aprendiendo, y asumirse como sujeto de su cultura y educación).

b) La organización académica por áreas El contenido de la cultura básica se organiza y distribuye en las diferentes materias que articulan las cuatro áreas que definen la estructura curricular del CCH: el área de ciencias experimentales, de talleres, de histórico-sociales, y de matemáticas. En su conjunto las áreas son los grandes campos de conocimiento que fomentan una visión humanista de las ciencias y la naturaleza, y una visión científica de los problemas del hombre y de la sociedad.

La importancia de las áreas radica en que se les provee, a las distintas asignaturas, de enfoques y métodos propios para la organización y orientación de las unidades temáticas. La lectura de los programas indica cómo la selección y distribución de los contenidos, tiene que ver con la adopción de un enfoque o enfoques que le dan sentido a la enseñanza de la disciplina en la perspectiva de su contribución a la construcción de la cultura básica. Abordar la problemática del enfoque de las asignaturas, significa examinar los aspectos epistemológicos y

metodológicos de las unidades temáticas. A nivel epistemológico, lo referente a la secuencia y profundidad con que deben ser tratados entre sí y de manera particular los diferentes contenidos; su estatuto científico como cuerpo de conocimientos para aprender la realidad desde una determinada perspectiva; así como la lógica conceptual con que se encuentran organizadas las unidades y temas de las asignaturas. A nivel metodológico, las formas como se propone trabajar en el aula, considerando el manejo de las fuentes del conocimiento, el trabajo participativo e interactivo de los alumnos, y principalmente, su correspondencia con la noción de cultura básica, vista como el ejercicio de las habilidades intelectuales propias de cada asignatura.

Los enfoques al ser una perspectiva teórica-práctica sobre cómo entender y darle significado a un campo de conocimientos, propicia que el trabajo de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (o lo que es lo mismo: los conocimientos, habilidades y valores presentes en todas las materias) puedan identificarse y coadyuvar a la adquisición de la cultura básica desde cada campo de conocimientos. La concepción teórica, a nivel didáctico y disciplinario de las cuatro áreas, al señalar el tipo de habilidades intelectuales generales y específicas propias de cada campo del saber, logra delimitar los aprendizajes susceptibles de adquirirse en cada área curricular.

c) El alumno como actor de su formación. El bachillerato del Colegio se caracteriza por colocar en el centro de todas sus actividades, al alumno, su aprendizaje y formación. Para ello se han diseñado políticas, programas y proyectos que tengan como eje organizacional este principio. Así, tanto el enfoque de las materias, las formas de trabajo en el aula y laboratorios, la preparación y formación de profesores, y los mecanismos de gestión académica y administrativa de la institución, toman a esta concepción del alumno como el referente para organizar sus actividades. Los rasgos del planteamiento son:

- la concepción del alumno como sujeto de su proceso educativo, responsable de su sentido crítico, de su saber y de su actuar
- la necesidad de orientar las actividades en el aula para desarrollar la capacidad de aprender a aprender
- La importancia de que el trabajo en el aula tenga sentido como clase-taller, donde la actividad del alumno signifique: el manejo de fuentes, la producción de textos, la experimentación, y la investigación de campo
- fomentar el trabajo en grupo escolar, para desarrollar una mejor producción individual y en equipos de las tareas, ejercicios y actividades
- la construcción conjunta -contribución de todas las materias- de un perfil de egreso, donde los alumnos valoren la autoformación y la autonomía progresivas.

d) El profesor como orientador en el aprendizaje. Para concretar de una manera adecuada el proyecto educativo que se ha descrito, la institución concibe un modelo de docencia que, desarrollando y fortaleciendo las habilidades básicas de saber planear, instrumentar y evaluar las clases, sea capaz de orientar la adquisición de conocimientos de calidad, adapte materiales didácticos, y realmente el aprendizaje de los estudiantes de manera cotidiana; además de reflexionar sobre la docencia practicada y compartir e intercambiar las experiencias educativas de manera colegiada. Los rasgos principales de este modelo de docencia para los profesores son:

- Realiza la función de guía y facilitador de los aprendizajes, considerando necesidades e intereses de los alumnos.
- Propicia el desarrollo de habilidades intelectuales de acuerdo al modelo desde las características de su disciplina.
- Atiende el enfoque disciplinario de la materia y del área respectiva.
- Retoma el programa de estudios como punto de partida para la planeación de sus clases.
- Es responsable de la instrumentación didáctica y evaluación de su asignatura.
- Pone en práctica lo que pide a sus alumnos que hagan: escribir textos, actuar de acuerdo a los valores del Colegio, realizar los ejercicios y actividades de la clase, mostrar las habilidades intelectuales de cada disciplina, etcétera.
- Ubica al trabajo colegiado como autoridad académica para realizar ajustes curriculares.
- Tiene la capacidad para elaborar y validar el programa operativo de su asignatura.

De acuerdo con Bazán Levy⁵, a la concepción de cultura y a las especificaciones entorno al modelo educativo, responde una pedagogía que impulse su asimilación personal por los alumnos. Si el centro del proceso escolar en la Enseñanza Media Superior es el aprendizaje del alumno como sujeto autónomo, se deberá insistir en las habilidades y en el saber hacer, puesto que lo esencial de la cultura no es la repetición de lo que otros crearon, sino la interrogación y la búsqueda de soluciones y de comprobaciones siempre

⁵ José de Jesús Bazán Levy. *Horizontes actuales de la educación media superior*, p. 23.

renovadas, sepa cómo y por qué comprende gracias a su propia racionalidad y pensamiento

En esta perspectiva el camino didáctico consiste prioritariamente en experiencias diversas de trabajo escolar que permitan la adquisición de conocimientos nuevos, es decir, ejercicios reales de búsqueda y de comprobación y finalmente de vinculación con el saber anterior y de la reorganización del conjunto, aunque sea parcial.

De ahí que se requiera, en una perspectiva abierta de cultura, incrementar las actitudes de curiosidad sin límite, de búsqueda permanente, de admisión de sorpresas, de flexibilidad para revisar y reformular, de articular y de poner en nuevos contextos, de comunicar a los demás y de discutir con ellos lo que cada quien puede aportar.

Deberá por lo mismo insistirse en una educación de fuentes, que utilice siempre y lo más cercana y directamente que sea posible los textos, experiencias y verificaciones que den respuesta a lo que se pregunta y razón de lo que se pone en tela de juicio, y nunca una cultura de comentario, cuyo ejemplo más divulgado es la exposición del profesor, cuyo contenido debe reproducir el alumno, sin garantía siquiera de que el profesor mismo tiene un conocimiento que pueda justificar racionalmente, más allá de los repetitivos manuales donde preparó su clase.

III: Problemática y propuestas de solución.

1. Relación maestro-alumno.

a) Enseñanza dialogal versus enseñanza tradicional

En la concepción del modelo educativo del CCH se planteo la necesidad de darle mayor importancia al concepto de aprendizaje que al de enseñanza, por ello la metodología que se aplica persigue que el alumno aprenda a aprender⁶,

⁶ Para Frida Díaz Barriga "Aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas

que “su actividad receptiva y creadora no se malgaste en intentos frustráneos” y que adquiriera capacidad autoformativa, en el más amplio sentido de la palabra.

Así el maestro se convierte en un orientador “un compañero que contribuye con su experiencia y ejemplo al despliegue de una personalidad libre y responsable en cada uno de sus alumnos” promoviendo, de esta manera , que el estudiante desarrolle de una manera integral su personalidad, su realización plena en el campo individual y su desempeño satisfactorio como miembro de la sociedad. Esta perspectiva supone que la educación debe centrar sus intereses en el aspecto formativo y no en la simple transmisión de conocimientos. Su función no sólo consiste en atender a la formación intelectual, sino en promover actitudes que faciliten una sana integración del estudiante a su medio social

En el plan de estudios original se toma en cuenta estos principios pedagógicos por lo que se hacía énfasis en aquellas materias que permitían al estudiante vivenciar el método experimental. El plan estaba igualmente destinado a fomentar la cultura del especialista y las especialidades, sin olvidar dentro de éstas la estadística y la cibernética. Estos principios pedagógicos son los que sustentan también el plan de estudios que actualmente tiene el CCH, el cual se puso en marcha en 1997.

En otras palabras, se da énfasis en este ciclo a la adquisición de los métodos y técnicas para aprender a informarse, así como a crear en el alumno el hábito de aplicar dichos métodos y técnicas a problemas concretos y de acrecentar los conocimientos por interés propio. El plan de estudios tiende a combatir el enciclopedismo y hace énfasis en las materias básicas, pero fomenta también las especialidades y la cultura del especialista.

b) El adolescente como sujeto del diálogo educativo.

La adolescencia no es un proceso aislado en la vida de un individuo, sino un suceso particular inscrito en el contexto de las relaciones familiares, sociales,

situaciones”. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructista*, pág 114.

culturales, geográficas, etcétera; es decir, la relación del sujeto con su realidad, con su intimidad y su colectividad. Un momento de transición para abandonar la figura de niño e incorporarse a la del adulto, con todas las implicaciones humanas de un cambio fundamental de actitud ante el mundo.

Si bien cada generación de adolescentes se comporta de acuerdo con las circunstancias históricas que le corresponde vivir, es innegable que hay rasgos comunes a todos los muchachos y muchachas de cualquier época o cualquier lugar del planeta. Estas características han sido captadas en las obras literarias, en el cine, en el teatro, en el mito, etcétera. Es algo que a pesar de que deviene en pasado en la vida de los adultos, está siempre presente en su contacto con la juventud en turno. De esa manera, existe el recuerdo y la reflexión sobre las experiencias personales durante dicha fase, o el olvido y el rechazo hacia quienes la representan.

Actualmente las ciencias de la conducta, entre ellas el psicoanálisis, poseen un conocimiento firme sobre las características que definen al adolescente como tal, considerando las bases biológicas, psicológicas y sociales que lo determinan.

Uno de los factores que inciden en el comportamiento de los adolescentes, según estudios realizados al respecto, es la ansiedad. Esta se manifiesta, principalmente, ante la experiencia de vivir una etapa nueva dentro de sus actividades cotidianas y es un elemento inevitable durante el periodo de la adolescencia porque se trata de cambios internos y externos en el individuo. Hay una angustia interna en el adolescente cuando observa las transformaciones de su cuerpo, cada vez más perceptibles.

El incremento de hormonas y las alteraciones corporales generan nuevas inquietudes hacia el medio y motivan una manera de pensar y de ver las cosas distinta a su visión de niños; es decir, ponen en duda todos los criterios y enseñanzas que recibieron durante su infancia. Por eso puede comprenderse por qué los adolescentes buscan figuras importantes en el exterior: se debe a que están abandonando las figuras infantiles e inician la búsqueda de otras para identificarse.⁷

⁷ José Ángel Leyva. Entrevista con Pablo Cuevas "Adolescencia: un bache generacional", pag. 21.

Desde finales de los ochenta se planteaba que el problema era encontrar cuáles eran los héroes o figuras en las que el adolescente podía identificarse o tener acceso “no existen hoy en día personajes literarios o mitológicos que resulten atractivos para ellos”⁸. Sin embargo, en todo momento ha existido la identificación de los jóvenes con los protagonistas de una época, ya sea en la literatura, en la música o en otras manifestaciones artísticas, como sucede con el *rock* en sus diversas posibilidades (pesado, progresivo, alternativo, etcétera), ídolos juveniles que reflejan características que a la mayoría de los chicos les gustaría poseer, como la rebeldía o la posibilidad de poner en juicio una serie de costumbres; es decir, una serie de actitudes que siempre han existido en los adolescentes

Las grandes obras literarias han dejado un espacio muy significativo a la presencia del adolescente entre los temas fundamentales del arte. El despertar de los sentidos y las pasiones desbordantes, la complicidad y el enfrentamiento contra una sociedad incomprensiva e incomprensible, la idealización del vínculo amoroso: todo esto nos lo muestra Shakespeare en *Romeo y Julieta*. Dicha obra no es precisamente un tema original del dramaturgo inglés, sino más bien el engrandecimiento de una historia popular, de una leyenda común en los países europeos de la Edad Media y que él recoge para contarla bajo su propia concepción de los hechos. Es invariable que los jóvenes de hoy, como los de ayer, encuentren los mismos motivos en los amantes de Verona, ya en el cine, en el libro o en el escenario, para sentirse identificados y transportados a esa sublimación que se hace de la experiencia amorosa.

La sociedad actual es un factor primordial en la motivación de la angustia exterior en el adolescente, porque esta sociedad desconfía de los jóvenes y les ofrece pocas opciones de desarrollo, de trabajo, de educación y les brinda pocas oportunidades para manifestar y realizar todas sus inquietudes. A pesar de los

⁸ *Ibidem*, pág. 21

esfuerzos realizados al respecto, las políticas gubernamentales en el mejor de los casos han sido un paliativo a semejante problema, pero han resultado insuficientes para resolverlo desde su raíz. Esto queda expresado en la cultura del graffiti, en donde de manera anónima los jóvenes expresan su descontento y desencanto ante el sistema.

Se dice que en las áreas urbanas la adolescencia es mucho más retardada que en las zonas rurales, pues los adolescentes en el campo son expuestos desde muy temprana edad a la solución de necesidades muy concretas, a la participación y al compromiso en trabajos familiares y comunitarios que les proporcionan un marco de referencia social más definido; o por lo menos un poco menos confuso que el de las ciudades, en donde los estratos sociales establecen mayor complejidad y contrastes "es obvio que un muchacho que vive en el seno de una familia de 'clase media' va a prolongar más el desarrollo de su adolescencia, pues depende en mayor medida de su familia mientras estudia".⁹

De esta manera, el adolescente urbano y de clase media¹⁰ o alta enfrenta una doble contradicción: por un lado es hijo de familia, depende completamente de ella; por otro, busca su identidad y autonomía, por lo cual debe hacer sacrificios para corresponder a los compromisos familiares y sociales sin dejar de perseguir su independencia y responsabilidad para consigo mismo.

Otro problema es la incomunicación de los adultos con los adolescentes. Este fenómeno se explica a partir del aislamiento en que viven los jóvenes, quienes forman un mundo aparte, propio, que difícilmente comparten con las personas mayores y optan por crecer entre iguales, con sus contemporáneos, con los amigos que empiezan a conocer desde la pubertad "Es con sus iguales con quienes comentan y obtienen conclusiones de lo que les sucede interiormente. El

⁹ *Ibidem*, pág. 22.

¹⁰ Hablamos aquí de clase media porque en el CCH es el principal sector que atendemos, aunque cabe señalar que después del conflicto universitario de 1999 la demanda de ingreso de este sector se redujo notoriamente, por lo que el perfil del alumno de nuevo ingreso está muy por debajo de las expectativas del Colegio, lo que ha traído como consecuencia la necesidad de instrumentar medidas que permitan resolver estas deficiencias y homogeneizar, en la medida de lo posible, el nivel académico de los estudiantes.

mundo íntimo del adolescente es muy privado... teme compartirlo con los adultos por que teme una restricción, represión o engaño por parte de sus mayores”¹¹

Viendo así el panorama del adolescente se comprende por qué el modelo educativo del CCH pretende romper con las posturas tradicionales del proceso de enseñanza aprendizaje, y pone especial atención al alumno como sujeto del aprendizaje. De esta manera el papel del profesor cobra una relevancia trascendental, pues de un “sabelotodo” pasa a ser un coordinador de las tareas que habrán de conducir al crecimiento intelectual del estudiante y busca, al mismo tiempo, tener un acercamiento con él a través de la constante interacción que debe promover en el salón de clases mediante un ambiente de respeto encaminado a lograr su confianza y participación, para que de esta manera se cumplan con los principios fundamentales del Colegio: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.

2. Aprendizaje

En el año dos mil, el Consejo Académico del Bachillerato, presentó a la comunidad de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades una propuesta (primera aproximación) acerca del *Núcleo de Conocimiento y Formación Básicos que debe proporcionar el Bachillerato (NCFB)* de la UNAM. En esta propuesta se incluyen los desempeños correspondientes a matemáticas e informática, lengua y literatura, investigación, física, química, biología, historia, geografía, filosofía, formación ciudadana, formación para la salud, lengua extranjera y formación en arte, todas ellas consideradas como las disciplinas esenciales para proporcionar una formación integral a nuestros bachilleres.

A continuación se presentan primero, los propósitos de este núcleo, después las características generales del NCFB así como los criterios para la

¹¹ José Angel Leyva. *Op. cit.*, pág. 22

formulación de los desempeños del NCFB, y por último el perfil de egreso de los alumnos del Bachillerato de la UNAM¹².

a) Propósitos del NCFB

Se espera que el NCFB, elaborado en común acuerdo por los subsistemas del bachillerato y con la participación de facultades, escuelas, institutos y centros, contribuya a orientar y concertar el esfuerzo de la Universidad en su conjunto para mejorar la calidad de la educación que se brinda en su bachillerato, en tanto que se propone:

- Promover una interpretación clara y compartida por la comunidad en relación con las finalidades del bachillerato, que oriente el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje, la evaluación de los aprendizajes, la elaboración de materiales y la dotación de recursos.
- Contribuir a la articulación entre los niveles educativos, en especial con el nivel superior.
- Constituir un elemento de referencia para la elaboración de instrumentos que permitan evaluar de manera más adecuada y justa los conocimientos, habilidades, valores y actitudes alcanzados por los alumnos del bachillerato de la UNAM.
- Contar con un instrumento que permita conocer, apreciar y difundir la tarea del bachillerato al interior y al exterior de la Universidad, así como la calidad de la educación que se imparte en éste.
- Orientar los programas y acciones de formación y actualización de profesores y aportar elementos para la evaluación de la docencia y el mejoramiento de la enseñanza.

¹² Esta parte se transcribe tal como se encuentra en la propuesta, en donde se señala que el último punto se tomó del *Escenario Deseable para el Bachillerato de la UNAM*, contenido en las Políticas Académicas Generales para el Fortalecimiento del Bachillerato de la UNAM, aprobadas por el pleno del Consejo Académico del Bachillerato en su sesión del 28 de octubre de 1997

- Guiar la evaluación y actualización permanente de los planes y programas de estudios y el seguimiento de las condiciones de su implantación.
- Evitar la sobrecarga, o bien, la omisión de contenidos básicos en los programas de estudios.
- Contribuir a que los profesores de las de las distintas disciplinas conjuguen sus esfuerzos para lograr que los alumnos desarrollen habilidades para acceder a la información y comunicarse eficazmente, comprender y comprometerse con el medio y con la humanidad, pensar con claridad, formarse una opinión propia, ejercer la crítica y participar activa y responsablemente en la sociedad.
- Incrementar la congruencia de los programas de estudio con las finalidades educativas institucionales.
- Sustentar investigaciones o estudios que sobre el aprendizaje en este ciclo se desarrollen en un futuro, así como los trabajos de elaboración de materiales de apoyo y aprendizaje.

b) Características generales del NCFB

Entre las características del NCFB que permiten comprender de manera más cabal su naturaleza y finalidades se encuentran las siguientes:

- I. El NCFB consiste en el conjunto de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que debe poseer el alumno al finalizar sus estudios en cualesquiera de los subsistemas del bachillerato de la UNAM.
- II. Los contenidos del NCFB no constituyen programas de estudios, ni los desempeños objetivos, temas o unidades programáticos; su organización no indica necesariamente una secuencia didáctica específica y su desarrollo no depende de un enfoque o corriente pedagógica particular.
- III. Los contenidos del NCFB se refieren a conocimientos, habilidades, valores y actitudes expresados en términos de desempeños terminales del alumno.

IV. En la determinación del NCFB se han aprovechado las experiencias más valiosas de ambos subsistemas.

V. El NCFB estará sujeto a revisión y actualización permanentes.

c) Criterios generales para la formulación de los desempeños del NCFB

La formulación de los desempeños del NCFB ha representado una oportunidad para reflexionar sobre consideraciones disciplinarias y sobre las finalidades de este ciclo y su relación con los otros niveles educativos. En particular, se ha pensado en las necesidades de formación e información en un mundo caracterizado por la acumulación excepcional del conocimiento, el papel de la ciencia y la tecnología y el mayor acceso a la información, pero también la necesidad de dar atención a grandes problemas ambientales, económicos, sociales y culturales.

Se consideró que en la actualidad, el aprendizaje de los alumnos del bachillerato no puede limitarse a la adquisición de un paquete de información. Junto con la profundización y ampliación de los conocimientos adquiridos en los ciclos anteriores, en este ciclo se debe propiciar el desarrollo de habilidades aplicables a un vasto repertorio de situaciones y exigencias; promover la integración de una síntesis personal a partir de la cual el alumno comprenda y aprecie la complejidad del mundo y se forme una opinión propia, crítica y fundamentada de la realidad, que le permita asumir una posición reflexiva, eficiente, creativa, propositiva y activa ante las oportunidades y los desafíos que le plantea la época que le ha tocado vivir.

Es decir, en la formulación de los desempeños del NCFB se ha tenido presente la relevancia del bachillerato en el desarrollo del pensamiento analítico y crítico y de las capacidades para la solución de problemas, de proporcionar una sólida base de conocimientos y habilidades, así como promover la adquisición y el desarrollo de valores y actitudes propios de los universitarios.

Con el fin de que los desempeños del NCFB contribuyan a guiar efectivamente su enseñanza y evaluación, en su redacción se ha cuidado que sea

posible identificar conocimiento, habilidad, valor o actitud propuesto así como el nivel cognoscitivo o afectivo esperados.

A este respecto se han considerado cuatro niveles cognoscitivos:

- I. **Posesión de información.** En este nivel, el alumno no modifica la información, sólo la recuerda y reproduce prácticamente en la misma forma en la que la adquirió originalmente. Para evidenciar el logro de este nivel, el alumno enuncia, nombra, cita, identifica o reconoce, localiza, ubica o distingue, por ejemplo.
- II. **Comprensión.** Implica la asimilación de la información que permite al alumno su interpretación, sin alterar el significado de la comunicación original. Algunas formas para evidenciar su logro incluyen definir, ordenar, jerarquizar, comparar, diferenciar, contrastar, clasificar, ejemplificar y seguir instrucciones.
- III. **Elaboración conceptual.** Se refiere a la abstracción del significado de la información que permite la formación de ideas generales y el establecimiento de causas, consecuencias, efectos o conclusiones que no están directamente incluidas en la comunicación original. Incluye procesos de análisis, síntesis y evaluación. Se manifiesta cuando el alumno puede asociar, relacionar, establecer analogías, analizar, deducir, integrar, inducir, predecir, inferir o argumentar.
- IV. **Solución de problemas.** Se refiere al uso del conocimiento y de las habilidades de razonamiento y su generalización o adaptación para la solución de nuevas situaciones. Entre las formas para evidenciar su logro se encuentra la ejecución, la resolución, la proposición.

Otro nivel lo constituyen la valoración y el desarrollo de las actitudes, las cuales implican componentes cognitivos y afectivos, su internalización y manifestación en formas de pensar y actuar, tales como apreciar, reconocer (en su acepción valorativa), estimar, aceptar, tolerar y participar.

d) Perfil ideal del egreso de los alumnos del bachillerato de la UNAM

En un acto imaginativo y creativo, podemos pensar el futuro de nuestro bachillerato de la siguiente manera:

Los subsistemas del bachillerato de la UNAM cumplen con sus finalidades. La gran mayoría de sus egresados son alumnos brillantes en la licenciatura y se desempeñan como ciudadanos útiles y responsables. Poseen habilidades intelectuales básicas para el estudio que les permiten enriquecer de manera autónoma sus conocimientos y su cultura; poseen, asimismo, los valores éticos propios de los universitarios y su vida refleja un equilibrio adecuado entre el trabajo intelectual, el trabajo físico y la recreación, y viven en armonía con los demás y consigo mismos.

Todo ello porque su formación en el bachillerato universitario los ha preparado de manera que son capaces de:

- Comprender correctamente un discurso o un texto en español, lo que implica identificar las ideas principales, entender los conceptos y elaborar una síntesis de los aspectos fundamentales de su contenido.
- Expresar con propiedad sus ideas, de manera oral y por escrito, haciendo uso correcto del español.
- Comprender un discurso oral o escrito en una lengua extranjera, preferentemente en inglés.
- Apoyarse en el cómputo para mejorar su aprendizaje para obtener y procesar información.
- Obtener información útil, actualizada y pertinente para resolver un problema dado, utilizando correctamente una biblioteca y otros medios computarizados.
- Obtener conclusiones válidas, a partir de determinada información, empleando correctamente el razonamiento inductivo, deductivo o analógico, así como sus capacidades de análisis y síntesis, de reflexión crítica y argumentación.
- Ante un problema determinado, lo identifican y delimitan, y proponen vías de solución.

- Utilizar herramientas teórico-metodológicas actualizadas que les permitan comprender los fenómenos sociales, económicos y políticos, y que les posibiliten la adquisición de una visión de conjunto y jerarquizada de los fenómenos sociales
- Proponer un procedimiento experimental para obtener información acerca de un fenómeno en estudio, ya que poseen las destrezas necesarias para manipular correctamente materiales y equipos de laboratorio y realizar mediciones válidas.
- Elaborar representaciones matemáticas o físicas sobre algún fenómeno natural, y proponer patrones de comportamiento de las variables que intervienen
- Aplicar las bases matemáticas para plantear y resolver un problema, cuando sea posible.
- Apreciar los diversos géneros literarios, y en su caso cultivar alguno.

IV. Proyección del modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades en el nivel bachillerato del sistema educativo nacional.

El modelo educativo del CCH ha trascendido el espacio de la Universidad Nacional Autónoma de México y ha sido retomado en diversas instituciones, públicas y privadas, por considerarlo más adecuado para sus fines educativos. Por ejemplo, en el Colegio de Bachilleres se puede percibir, a través de los programas y enfoques de enseñanza, la influencia del modelo educativo del CCH; en el caso de la lectura y redacción trabajan con el mismo enfoque del TLRIID: *enfoque comunicativo*.

Otra institución de carácter público que ha seguido como ejemplo el modelo del Colegio es el Instituto de Enseñanza Media Superior del Gobierno del Distrito Federal. Aquí vale la pena señalar que el Colegio de Ciencias y Humanidades tuvo a su cargo la formación de los aspirantes a profesor de ese Instituto, como

uno de los momentos esenciales del proyecto de implantación de escuelas preparatorias. Según se da cuenta en el Informe 2001 de la Dirección General del CCH, un grupo coordinador del Colegio, en contacto con la dirección del Instituto, planeó los cursos, elaboró antologías de lecturas y otros materiales para alumnos, preparó a los coordinadores de los grupos y supervisó la impartición del diplomado.

La reflexión del Colegio sobre su modelo educativo fue fundamental, por su excepcionalidad en el ámbito de la enseñanza media superior, para concebir un diplomado del que los aspirantes pudieran obtener una concepción explícita del modelo del Instituto, en una primera etapa, y se iniciaran, en la subsiguiente, en transformar estos enfoques en prácticas docentes disciplinarias en las que la actividad del alumno y los materiales didácticos juegan un papel fundamental¹³

Mención especial merece la Universidad Juárez del estado de Durango, que también imparte educación a nivel bachillerato¹⁴, y que mantiene un vínculo muy estrecho con el CCH porque han adoptado el mismo modelo e inclusive los programas de formación y actualización docente son los mismos que se imparten a los profesores del CCH.

A continuación se mencionan las *Escuelas que siguen el modelo educativo del CCH*, de acuerdo con información proporcionada por la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios de la UNAM.

I. Distrito Federal

1. Colegio Alemán Alexander Von Humboldt (Sur)
2. Bachillerato CCH Colegio Madrid
3. Instituto Asunción de México, A.C.
4. Instituto Teresa de Avila, S. de R. L.
5. Universidad Latina, S.C.
6. Colegio Universitario de México, A.C.
7. Colegio Merici
8. Preparatoria Monte Alban, S.C.
9. Instituto Moderno de México, A.C.
10. Instituto Mexicano de Bachilleres.

¹³ Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, *Informe 2001*, pág. 57.

¹⁴ No se pudo obtener más información acerca de otras universidades que también impartan educación a nivel bachillerato.

11. Bachillerato Colegio Martinak, A.C.
12. Centro de Integración Educativa, A.C.
13. Colegio Suizo de México, A.C.
14. Colegio Libertadores de México, A.C.
15. Instituto Guadalupe Insurgentes, A.C.
16. Bachillerato Alexander Bain, S.C.
17. Colegio de Ciencia y Tecnología, A.C.
18. Instituto Educativo Olinca
19. Centro Educativo Anáhuac, A.C.
20. Colegio Eton, A.C.
21. High School Queen Elizabeth
22. Centro Escolar Hermanos Revueltas, S.C.
23. Colegio La Paz CCH
24. Centro de Estudios y Servicios Educativos Medio y Superiores, S.C.
25. Centro Educativo Tomás Moro
26. Peterson Lomas Preparatoria, S.C.
27. CCH Maimonides
28. Instituto San Angel del Sur, S.C.
29. CCH Maimonides (sección femenina)
30. La Escuela de Lancaster, A.C.
31. "Comunidad Educativa"
32. Colegio Hebreo Maguen David
33. Colegio Garside
34. Preparatoria Agustín García Conde
35. Escuela Ameyalli, S.C.
36. Universidad Latina, S.C. (Campus Sur)
37. Bachillerato Universitario BIT
38. Centro de Integración Educativa Sur, A.C.

II. Área Metropolitana

1. Centro Escolar del Lago, A.C.
2. Nuevo Colegio Israelita de Ciencias y Humanidades, A.C.
3. Colegio Oparin, S.C.
4. Colegio Alemán Alexander Von Humboldt (Norte)
5. Instituto "Americano Cultural", S.C.
6. Colegio Alzate

III. Resto de la República Mexicana

1. Instituto San Angel del Sur, S.C. (Plantel Irapuato)
2. Instituto Oriente (Puebla, Pue.)
3. Universidad Don Vasco, A.C. (Uruapan, Mich.)
4. Instituto Cultural Tampico (Tampico, Tamps.)
5. CCH de Pihuamo (Pihuamo, Jal.)
6. CCH de Tlayacapan (Tlayacapan, Mor.)
7. Escuela Preparatoria "José María Morelos y Pavón" (La Paz, B.C.S.)

- 8 CCH Cajeme (Cd. Obregón, Son.)
9. CCH Luis Enrique Erro (Puebla, Pue)
10. Centro Educativo Itzamna (Cancún, Q Roo)
11. Colegio Félix de Jesús Rougier (Tampico, Tams.)
12. Colegio Lancaster de Cuernavaca (Cuernavaca, Mor.)
13. Centro de Estudios Universitarios de Villahermosa, A C. (Villahermosa, Tab.)

Como se puede observar varias de estas instituciones hasta han adoptado el nombre del Colegio para definir el tipo de escuelas de que se trata.

Este listado es sólo una pequeña muestra de lo que el modelo educativo del CCH ha logrado a lo largo de su corta vida.¹⁵

¹⁵ El Colegio cumplió treinta años en el año 2001 y es relativamente joven en relación a otras escuelas como la Nacional Preparatoria.

CAPITULO 2

El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua y los problemas para su aplicación en el CCH

En el periodo escolar 97-1 se puso en marcha el Plan de Estudios Actualizado. En este Plan se establecen las características del sistema educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades¹⁶ así como sus objetivos, de los que podemos resaltar que el Colegio promoverá en sus egresados:

- la actitud propia del conocimiento científico ante la realidad;
- la aptitud de reflexión metódica y rigurosa y las habilidades que se requieren para inquirir y adquirir, ordenar y calificar información;
- la obtención de conocimientos básicos que los capaciten para estudios superiores.

El Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación tiene la finalidad de incidir en el logro de estos objetivos, a través de la contribución de la formación del alumno en los siguientes aspectos:

- *Incrementar su competencia comunicativa*, la cual se debe manifestar en un dominio cada vez más pleno de la utilización de la lengua de acuerdo con sus necesidades individuales: de estudio, de trabajo, de convivencia personal y ciudadana, para significar, de manera coherente, correcta y cada vez más adecuada a la situación y a sus propósitos comunicativos, sus pensamientos, voluntad, sentimientos y proyectos.

¹⁶ En el plan de estudios se reiteran como puntos esenciales de la concepción del plan de estudios y del proyecto educativo del Colegio: 1. La caracterización de su bachillerato como un bachillerato propedéutico, general y único, que no exija opciones vocacionales prematuras e irreversibles; 2. La opción por bachillerato de cultura básica; 3. El consecuente reconocimiento del alumno como sujeto de la cultura y de su propia educación; y 4. La orientación del plan de estudios y de todas las actividades que rige, a facilitar que los educandos aprendan cómo se aprende, por lo que será primordial ofrecerles la posibilidad de repetir y asimilar conscientemente su propia experiencia de conocimiento. *Plan de estudios actualizado del Colegio de Ciencias y Humanidades*, págs. 5-6.

- *Manejar*, sobre la base de una competencia comunicativa adquirida, *procedimientos de carácter intelectual*, imprescindibles en su formación académica y social, a fin de desarrollar su autonomía en el aprendizaje.
- Familiarizarse con distintos tipos de textos verbales vigentes en nuestra cultura, y enriquecer sus posibilidades de comprensión y producción de sentido a través de las habilidades de escuchar, leer, hablar y escribir.
- Comprender y analizar textos verbales y reflexionar sobre su sentido y fundamentos para la obtención de juicios racionales y fundados.
- Incrementar la calidad en la lectura de textos literarios, clásicos y modernos, para que reconozca su identidad y sus efectos específicos, en particular los relacionados con la percepción estética.
- Expresarse oralmente y por escrito con una conciencia cada vez más clara del papel de enunciador que se asume en el momento de toda producción verbal, y de los recursos para lograr una comunicación eficaz y actuar en la realidad social.
- Iniciarse en la investigación, al desarrollar su curiosidad por el saber adoptando una actitud adecuada a la necesidad de organización y sistematización del trabajo que impone esta actividad y a la capacidad necesaria para la valoración de la perseverancia y flexibilidad en el abordaje de los problemas que la vida escolar y social le plantean.
- Utilizar con pertinencia registros variados del habla y percibir la pluralidad de las manifestaciones culturales, respetándolas sobre todo en lo relativo a la diversidad lingüística de nuestra nación
- Incrementar su creatividad, como la capacidad imaginativa para comprender y producir textos, incrementando su sentido crítico, entendido como la capacidad de percibir la intencionalidad de un discurso, de discutir y juzgar la aceptabilidad de los juicios que otros autores o actores sociales le proponen y de fundamentar los propios.

- Poseer autonomía en el trabajo intelectual, autoestima y una ética de la libertad, el respeto y la tolerancia por la diversidad, así como una conciencia de su integridad y su dignidad.

Para el logro de estos objetivos se propuso como enfoque didáctico al enfoque comunicativo, ya que los ejes del taller de lectura y redacción son el desarrollar las habilidades de escuchar, leer, hablar y escribir.

Sin embargo, muchos han sido los problemas que han dificultado estos propósitos, por ejemplo:

a) **Heterogeneidad profesiográfica.** Según el diagnóstico presentado por la Secretaría Académica del CCH, en enero de 2002 a la Comisión de Revisión y Ajuste de los Programas de Estudio, los profesores que imparten la materia son egresados de dieciséis diferentes carreras de procedencia. En el periodo escolar 2000-2001 impartieron la materia en los cuatro semestres 277 profesores, de los cuales 128, lo que representa 47% proceden de la licenciatura de Lengua y Literatura; 83, proceden de alguna licenciatura de Comunicación, lo que representa un 31%; 13 corresponden a la licenciatura de Literatura Dramática (6%) y el resto es egresado de carreras como Derecho, Pedagogía, Sociología, Economía, etcétera.

En el actual Plan de Estudios, sólo los egresados de las licenciaturas de Lengua y Literatura, Literatura Dramática y Comunicación responden al perfil profesiográfico exigido por el Plan de Estudios. Esta diversidad de carreras de procedencia implica para la institución problemas en cuanto a la formación y actualización de sus profesores así como en la comprensión y aplicación de los programas de estudio.

b) **Escolaridad del docente.** La mayoría de los profesores que imparten el TLRIID tienen licenciatura (57%), el 22% son pasantes de licenciatura y sólo

1% es todavía estudiante. El 13% de los profesores que imparten el TLRIID es pasante de maestría, el 5% está titulado de maestría y el 2% con doctorado.

Es imperante que la institución haga un análisis de los recursos humanos con los que cuenta y la manera en que puede promover la formación y actualización de los profesores que imparten la asignatura, aprovechando la experiencia y preparación de los profesores con más escolaridad y nivel académico

c) **Antigüedad laboral.** Actualmente el 23% de los profesores tienen una antigüedad de 26 a 30 años, lo cual significa que ingresaron al CCH de 1971 a 1975. Los profesores que ingresaron de 1976 a 1980 representan el 16%. De 1981 a 1985 ingresaron el 7% de los profesores que imparten la materia. En el periodo 1986 a 1990 ingresaron al Colegio 20% de profesores. De 1991 a 1996 ingresaron un 18%, y de 1997 a la fecha han ingresado 53 profesores que representan un 16%.

Se puede observar en un primer lugar que existe un predominio de 23% de profesores que ingresaron al inicio del Colegio, con amplia experiencia profesional y con determinadas necesidades de formación y actualización. Por otra parte, tenemos un 34% de profesores que han ingresado en los últimos diez años con diferentes necesidades de formación y actualización de los profesores anteriores.

d) **Categoría académica de la planta docente.** La mayoría de los profesores que imparten el TLRIID son profesores de asignatura (68%), de éstos el 18% es interino, el 50% es definitivo, siendo el 32% "A" y el 18% nivel "B". Solamente el 32% de los profesores que imparten esta materia tienen una plaza como profesor de tiempo completo.

Estos datos aportan a la institución las condiciones laborales de los profesores que atienden los grupos del TLRIID.

e) **Incomprensión del *Enfoque Comunicativo*** que le da sustento pedagógico a la asignatura, además de el elevado número y la proliferación de contenidos del programa. Según datos del Informe analítico de los TRED del TLRIID, elaborado por el grupo de trabajo del Rubro 2, algunas de las razones por las que los profesores no comprenden cabalmente el enfoque comunicativo del área, ni el enfoque didáctico explicitado en el modelo educativo del Plan de Estudios del Colegio son:

- Los profesores leen los programas centrando su atención en la columna temática, y dejan de lado los objetivos, las estrategias y los materiales propuestos, puesto que para ellos ninguno de estos elementos les aporta más información.
- El nivel de complejidad y clasificación de muchos contenidos temáticos no está definido en los programas por objetivo alguno, ni sugerida su estrategia.
- Una gran cantidad de profesores considera que los alumnos deben “aprender” en el nivel declarativo, los temas enunciados en el programa indicativo; es decir, creen entender que los alumnos deben comprender y memorizar hechos, conceptos o principios del enfoque comunicativo de la lengua sin desarrollar su competencia comunicativa.
- Los profesores aún no asumen cabalmente que el propósito del enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, consiste en desarrollar la **competencia comunicativa** de los usuarios en situaciones concretas. Para los alumnos del bachillerato, su competencia comunicativa estará en relación a los textos que tendrá que comprender y producir de acuerdo a las exigencias de su vida universitaria o laboral.
- Además, la falta de comprensión total del enfoque didáctico radica en que muchos profesores no consideran que las competencias comunicativas implican procedimientos que se realizan tanto en la comprensión de la lectura como en la composición de escritos y, por supuesto, en la expresión oral y en el acto de escuchar y que tampoco

se ha asimilado que los contenidos de la materia son en su mayoría procedimentales y consecuentemente deben atenderse a los contenidos conceptuales en su participación en el proceso y con relación a los actitudinales.

Como ya se mencionó, el **enfoque comunicativo** es el que le da sustento pedagógico al TLRIID. Éste supone atender la diversidad de usos verbales y no verbales de la comunicación humana y las determinaciones socioculturales que rigen esos usos¹⁷; por lo tanto, el enfoque implica una serie de características sociológicas, psicológicas y culturales, que obligan a considerar a la lengua no sólo como un sistema lingüístico sino como un sistema en uso; en esta visión integradora del enfoque es donde radica su complejidad.

Esta complejidad exige del docente una preparación integral, no sólo en cuanto a la lengua sino también en cuanto a la rica gama de conocimientos y estrategias para el proceso de enseñanza-aprendizaje implícitos en un enfoque comunicativo.

En el enfoque no se debe tener en cuenta únicamente los conocimientos de tipo lingüístico o gramatical, sino muchos otros factores que participan en la comunicación y, por ende, en la competencia comunicativa. En esta visión de la lengua intervienen factores de tipo sociológico. En efecto, el intercambio lingüístico ocurre en situaciones reales de comunicación y ello implica un uso específico en cada caso de variedades o registros de lengua. Es decir, según la situación de comunicación, el repertorio de uso de una lengua varía (registro culto, familiar, formal) según el lugar, el momento, los interlocutores, la situación misma de comunicación, el tema, etcétera.

Por otra parte, hay que tener en cuenta la dimensión semiótica, la lengua como un sistema de signos se vincula a otros signos para la comunicación. Cuando el hablante emite o interpreta un mensaje intervienen no sólo elementos lingüísticos, sino también paralingüísticos, por ejemplo la kinesia, la entonación, la

¹⁷ Carlos Lomas y Andrés Osoro. *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, pág. 13

posición del hablante, la distancia, entre otros. Con relación a textos escritos, factores de tipo textual y también de tipo simbólico. En consecuencia, un hablante perteneciente a una determinada comunidad no sólo debe conocer el sistema lingüístico sino que también debe tener una amplia gama de conocimientos de tipo comunicativo (sociolingüísticos, paralingüísticos, pragmáticos, semióticos, textuales).

La competencia comunicativa es, pues, una meta a alcanzar muy compleja, que exige del profesor una preparación en diversas áreas del conocimiento y un compromiso mayor en el proceso de la enseñanza, ya que en el salón de clases con el alumno se debe producir una interacción especial que facilite el desarrollo, además de las cuatro habilidades, también, sobre todo, el desarrollo humanístico y cultural del alumno.

Por otra parte sería importante señalar que todo cuanto debe saber un alumno es sin duda lo más relevante para su cabal desempeño en la sociedad, ya que si esta adecuadamente preparado mejor será su actuación y esto beneficiará a la sociedad en su conjunto pues será un individuo útil al país.

De esta manera podemos definir al *enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, retomando la propuesta de Carlos Lomas¹⁸, como:

*Enfoque didáctico de la educación lingüística y literaria orientado al desarrollo de la **competencia comunicativa** de los alumnos y de las alumnas. Se caracteriza por integrar el conocimiento formal e instrumental de la lengua (el **saber sobre la lengua con el saber hacer cosas con las palabras**), por subrayar el papel de los procedimientos expresivos y comprensivos en la adquisición de las habilidades comunicativas y por adoptar un enfoque cognitivo del aprendizaje lingüístico.*

Este enfoque deberá servir, como ya se ha mencionado, para que los alumnos desarrollen su competencia comunicativa, entendida ésta como "aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes. La competencia comunicativa se refiere a la habilidad

para actuar". La competencia comunicativa consiste en el uso apropiado de un conjunto de conocimientos, destrezas y normas esenciales para comportarse comunicativamente no sólo de una manera correcta sino también, y sobre todo, de una manera adecuada a las características del contexto en el que tiene lugar cada intercambio comunicativo y a las intenciones de quienes participan en él. O sea, cuando se posee¹⁹

- una **competencia lingüística**, entendida a la vez como capacidad biológica para hablar y comprender una lengua y como conocimiento de la gramática de esa lengua y de sus variedades;
- una **competencia sociolingüística**, o conocimiento de las normas culturales que regulan el comportamiento comunicativo de las personas en los diferentes ámbitos del uso lingüístico y por tanto alude a la capacidad de *adecuación* de las personas a las características del *contexto* y de la *situación* de comunicación;
- una **competencia discursiva o textual**, relativa a los conocimientos y a las habilidades que se precisan para poder producir diferentes tipos de textos con arreglo a los principios de *cohesión* y *coherencia*;
- una **competencia estratégica**, que alude al dominio de los diversos recursos que podemos utilizar para reparar los diferentes problemas que suelen surgir en los intercambios comunicativos (desde los malentendidos hasta un deficiente conocimiento del código);
- una **competencia literaria**, que incluye un conjunto de saberes, habilidades expresivas y comprensivas, hábitos y actitudes que permiten tanto el conocimiento e identificación como «una específica capacidad humana que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos»;
- y una **competencia semiológica**, referida a los conocimientos, las habilidades y las actitudes que favorecen una interpretación crítica de

¹⁹ Carlos Lomas, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, pág. 388.

los usos y formas de los medios de comunicación de masas y de la publicidad.

La adquisición de estas competencias, referidas tanto al saber lingüístico y literario como al saber hacer cosas con las palabras, constituye el eje en torno al cual cobra sentido una educación lingüística y literaria orientada al desarrollo de la competencia comunicativa de las personas.

En esta perspectiva y siguiendo los planteamientos del modelo educativo del Colegio, la competencia comunicativa involucra el conjunto de habilidades lingüísticas de escuchar, hablar, leer y escribir, de acuerdo con empleos socialmente establecidos, situaciones y propósitos específicos y se extiende a otras habilidades de simbolización numerosas.

Además de su necesidad imprescindible en la escuela, donde para aprender se requiere escuchar, tomar notas, consultar libros, resumir, redactar trabajos, exponer y discutir, la presencia creciente de la computadora no elimina, sino acrecienta las urgencias de la competencia comunicativa, concretamente de leer y de escribir y, ante la difusión masiva por la Red de voz y de imagen, también, por una parte, las de hablar y escucha, y de utilizar códigos icónicos, por otra.

Todo ello requiere la posesión práctica y eficaz de las técnicas de utilización de instrumentos clásicos (libros, revistas, bibliotecas) y cibernéticos (bancos de datos, paquetería, portales), pero sobre todo habilidades intelectuales para buscar información con pertinencia según propósitos determinados, distinguirla de la «basura», evaluar su validez, seleccionarla y organizarla y finalmente utilizarla en la reescritura del texto adecuado a las necesidades del que busca, sean éstas escolares, intelectuales o prácticas.

Finalmente, los alumnos deben también desarrollar su competencia icónica, su capacidad de comprender e interpretar imágenes fijas o en movimiento, enunciar sus connotaciones, referirlas al acervo de representaciones de la cultura propia y de las ajenas a su alcance. «Si las imágenes pesan todos

¹⁹ *Ibidem*, pág. 384.

los días en nuestra percepción, no ser educado en el dominio de los códigos que permiten su desciframiento y su valoración crítica equivale a una mutilación irresponsable que los deja a merced de aquéllas, en vez de entrenarlos para su utilización humana y, si tal, también enriquecedora»²⁰

Bazán plantea que una lengua es mucho más que un instrumento de comunicación, ya que contribuye de modo decisivo a modular nuestra percepción del mundo y nuestro pensamiento. Conocemos y nos conocemos en una lengua determinada. Resulta de ello la necesidad de dominar el español como eje esencial de nuestra cultura y de nuestra identidad, o mejor todavía de reconocer y amar su modo específico de nombrar el mundo y de comprenderlo en su concreción, sin lo cual ninguna abstracción intelectual es siquiera posible. El inevitable dominio del inglés no debe conllevar pérdida de identidad en modos de pensar o de sentir, abiertos al globo sin duda, pero no olvidadizos de nuestras raíces, sin las cuales no hay apellido propio ni peso de ser. No es asunto de intenciones, sino el funcionamiento inevitable de nuestra condición de seres que piensan con palabras. Tenemos la responsabilidad de nunca olvidarlo en la educación.

Para ello, Bazán Levy, afirma que el empleo instrumental de la lengua no basta, puesto que, en la comunicación de bienes y saberes con todos los hombres de antes y de ahora, somos también individuos insustituibles y parte de un país que no puede intercambiarse con ningún otro. De ahí la necesidad de la experiencia directa de obras literarias y de su aprecio, y con ellas de otras formas artísticas, como reveladoras de nuestra condición humana en México. En la profundidad de las vivencias de todo ser humano se encuentra la experiencia de todos los hombres.

Para este propósito, con toda legitimidad hay que incluir hoy, con la literatura, el cine, la televisión (de las noticias a las series), las historietas, la publicidad y los carteles, en pocas palabras, la imagen fija o en movimiento acompañada de la palabra hablada o escrita.

²⁰ José de Jesús Bazán Levy. *Horizontes actuales de la educación media superior*, pág. 14

CAPÍTULO 3

Ciencias del lenguaje que nutren el enfoque comunicativo

Varias son las ciencias de las que se nutre el enfoque comunicativo, sin embargo aquí reflexionaremos en torno a las ciencias del lenguaje que le dan sustento, a saber: pragmática, sociolingüística, etnografía de la comunicación, etnometodología, interaccionismo simbólico, lingüística del texto, análisis del discurso, sociolingüística interaccional y semiótica.

Las diversas disciplinas a que nos referimos podrían agruparse dentro de dos grandes bloques: en primer lugar, la filosofía analítica o pragmática, que aborda el estudio de la actividad lingüística entendiéndola como una parte esencial de la acción humana; en segundo lugar, la antropología lingüística y cultural, la sociolingüística y la sociología interaccional, que se ocupan de la lengua en relación con sus usuarios entendidos como miembros de una comunidad sociocultural concreta.

Actualmente, las aportaciones de este conjunto de disciplinas tienden a integrarse en propuestas teóricas y metodológicas que intentan ser capaces de dar cuenta del complejo mecanismo que subyace a la producción y a la comprensión lingüística y no lingüística contextualizada. Así, la lingüística textual, el análisis del discurso, la sociolingüística interaccional o la semiótica aparecen ante nuestros ojos como disciplinas de gran interés a la hora de abordar un planteamiento globalizador en la enseñanza de la lengua

Pragmática

Autores: Austin, J. L. (1962), Searle J. R. (1964)

El punto de partida de la pragmática es la consideración de "el hablar" como "un hacer". La lengua es su uso, y ese uso es siempre contextualizado. El

acto comunicativo no se entiende como algo estático, ni tan siquiera como un proceso lineal, sino como un proceso cooperativo de interpretación de intenciones.

La esencia del pragmatismo es que el significado de un enunciado debe definirse por referencia a las acciones que conduce su afirmación, o más vagamente aun, que el enunciado debe definirse sobre la base de sus posibles causas o efectos.²¹

La gramática empieza como un intento de encontrar el sentido de la conducta lingüística. Los filósofos fundadores propusieron que hablar es hacer, y a veces es hacer mucho, y buscaron los principios que guían los comportamientos tan peligrosos de los hombre, las mujeres y los niños. En su análisis del lenguaje como acción, la nueva disciplina reafirmó la racionalidad humana, el principio de cooperación que explica que la interacción verbal sea posible. La pragmática trazó surcos, vías y desviaciones, y no se detuvo a dudar de que hubiera un equilibrio entre las gramáticas de las lenguas (constituidas por el vocabulario, los principios de combinación de los vocablos en oraciones, los significados de éstas) y los actos que se pueden cumplir al hablar.

Pasada la primera etapa de pura especulación filosófica, el programa de trabajo de los últimos quince o veinte años ha variado: la pragmática se está volviendo una disciplina crecientemente empírica, que intenta incluir en su análisis los factores sociales, psicológicos, culturales, literarios, que determinan la estructura de la comunicación verbal y sus consecuencias. Se han ampliado los objetivos y los planes, y ahora preocupan a la pragmática todos los procesos lingüísticos relacionados con el uso de la lengua y con relación entre el lenguaje y sus hablantes.

La pragmática estudia el conjunto de principios y estrategias que regulan el uso del lenguaje en la comunicación. Debe tratar de especificar, por un lado, cuáles son los principios que determinan la producción de los enunciados: qué elementos condicionan la selección de las expresiones lingüísticas, y cómo se enlazan dichas expresiones con las actitudes y los objetivos de quienes las

emiten. Y debe indagar, por otro lado, qué mecanismos se ponen en juego para intentar llegar a una interpretación adecuada de los mensajes que se reciben.

De esta manera, el juego del lenguaje se considera como el uso reglamentado del lenguaje y las reglas se constituyen en la publicidad del uso lingüístico. Carlos Lomas afirma que en el proceso de adquisición de una lengua lo que se adquieren son, precisamente, esas reglas de uso socialmente marcadas que debemos aprender a usar en diversas situaciones y contextos y que, si bien son implícitas, están en el propio uso, ni están por debajo de él ni son diferentes a él.

La teoría de los actos de habla, formulada por Austin (1962) y desarrollada por Searle (1964, 1969, 1975), propone una explicación del uso lingüístico basada en la observación de que cuando producimos un enunciado se realizan simultáneamente tres actos: el **acto locutivo** (la expresión de una oración con un sentido y un referente determinado, el significado literal), el **acto ilocutivo** (la producción de una enunciación, una promesa, una orden, etcétera, en virtud de una fuerza convencional que se asocia a la expresión, la fuerza ilocutiva) y el **acto perlocutivo** (el efecto que se produce en la audiencia).

Al distinguir en todo acto del habla lo que es simple locución y esa misma locución dotada de una "fuerza" especial que le otorga el "locutor" o la situación en que se emite, el significado es un elemento que espera la inserción en un acto lingüístico determinado; y es ese significado, ya hecho acto, el que aquí nos interesa: no el que pueda darnos la enciclopedia o el diccionario.²²

Por su parte Grice (1975) plantea que el intercambio conversacional es similar a cualquier transacción contractual en la que los participantes tienen un objetivo en común, sus actuaciones son mutuamente interdependientes y existe un acuerdo tácito para que la transacción continúe hasta que ambas partes decidan terminarla de común acuerdo. Esta concepción le llevó a formular el

²¹ Victoria Camps. *Fragmática del lenguaje y filosofía analítica*, pág. 31

²² *Ibidem*, pág. 32

principio de cooperación como punto regulador de todo acto comunicativo. Este principio se completa con las siguientes cuatro máximas:

1. Cantidad

a) Hacer que la contribución sea tan informativa como lo exijan los propósitos del intercambio.

b) No hacer la contribución más informativa de lo que se exija.

2. Calidad: Trata de que la contribución sea verdadera.

a) No decir lo que se cree que es falso.

b) No decir aquello para lo que se carece de evidencia adecuada.

3. Relación: Ser pertinente.

4. Modo: Ser claro

a) evitar la oscuridad en la expresión

b) evitar la ambigüedad

c) ser breve

d) ser ordenado

Grice observa que, si bien estas máximas son convenciones que regulan los intercambios comunicativos, en muchas ocasiones se transgreden o se producen desajustes. En esos casos, los participantes en el intercambio realizan un proceso de **implicatura** para que quede a salvo el principio de cooperación.

Sociolingüística

Autores: Weinreich, V. (1953), Haugen, E. (1966), Ferguson, C. a. (1959)

El estudio del lenguaje como parte de la cultura y de la sociedad es lo que se conoce como sociolingüística, uno de los objetivos fundamentales de esta disciplina es el de identificar algunos de los factores sociales más universales que intervienen en la elección de lengua que hace la gente y, al mismo tiempo, el de mostrar cómo se manifiesta la elección en términos de lengua, dialecto, variedad, estilo, variante, etcétera.

La sociolingüística estudia las variadas realizaciones lingüísticas de significados socioculturales que, en cierto sentido, son a la vez conocidas y desconocidas -constituyen la moneda corriente de las interacciones sociales cotidianas que están, no obstante, determinadas específicamente por las distintas culturas, sociedades, grupos sociales, comunidades lingüísticas, lenguas, dialectos, variedades y estilos

La sociolingüística empieza a desarrollarse en los años cincuenta con los trabajos de Weinreich sobre las consecuencias del contacto de lenguas, los de Haugen sobre el comportamiento de los inmigrantes bilingües en Estados Unidos, los primeros análisis de Gumperz sobre la situación sociolingüística en la India y la presentación, por parte de Ferguson, de la distribución social de las variedades lingüísticas.

El objeto de la sociolingüística es el uso lingüístico. Esto implica que se presta una atención especial a los agentes de ese uso (los hablantes) Los usuarios de la lengua son considerados como miembros de comunidades de habla, y una de las características esenciales de la comunidad de habla es su diversidad lingüística; se parte de la idea de que sus miembros pueden hablar más de una variedad o más de una lengua. La totalidad de los recursos lingüísticos de los hablantes constituye su repertorio verbal. La sociolingüística, centra su interés en la diversidad de esos usos lingüísticos que constituyen el repertorio verbal de cada comunidad de habla en las determinaciones socioeconómicas que condicionan el acceso a los registros de uso, así como a los filtros culturales que determinan un acceso desigual a los usos "legítimos" de la lengua y relegan las variedades ilegítimas a las posiciones más bajas de la jerarquía de los estilos expresivos.

La sociología nos ofrece una particular mirada que nos permite tener, por una parte, una visión de la sociedad y de la Escuela como institución y como ámbito social; por otra parte, una visión del individuo y, por lo tanto, del aprendiz y del profesor; por último, nos ofrece una visión de interacción comunicativa que nos presenta el aula como un escenario comunicativo.

Desde la perspectiva sociolingüística, la sociedad se ve como algo heterogéneo, donde existen grupos diferentes que mantienen entre sí complejas relaciones de poder, solidaridad y dominación. Entre las diferentes lenguas y/o variedades que se usan en un determinado grupo humano existen también tensiones, sujetas a las fuerzas típicas del mercado. Hay variedades consideradas «legítimas» y variedades consideradas «ilegítimas» y unas y otras proporcionan a quienes las usan beneficios diferentes, o ningún beneficio, según cuál sea la variedad y los valores sociales que se le asignan. Por ejemplo, el uso de una variedad que se podría calificar de «vulgar» puede ser altamente beneficioso desde el punto de vista de la solidaridad en el interior de un determinado grupo social, pero puede constituir un «estigma» cuando esa misma variedad se usa en un ámbito institucional o público.

Si observamos a la Escuela como una institución social, hemos de convenir en que es parte y reflejo de las tensiones de la sociedad que la ha creado. Evidentemente, no es ni una reproductora exacta de los valores de los grupos dominantes, precisamente porque también en ella se da la diversidad, ni puede ser una institución unificadora, por el mismo motivo.

Desde la sociolingüística, el individuo se nos presenta no como un hablante oyente ideal, sino como el usuario concreto de una lengua o unas lenguas, miembro de un grupo social y cultural determinado, que pertenece a una clase social, que tiene un *status* determinado, que puede desempeñar unos papeles determinados, que tiene un bagaje de conocimientos concreto y, de forma muy especial, que posee un repertorio verbal determinado compuesto de todas las variedades que es capaz de usar en su vida cotidiana.

En conclusión, la sociolingüística nos ofrece una visión de la interacción comunicativa como un lugar de encuentro entre lo social y lo individual. Porque la vida social se desarrolla, se (re)crea, se mantiene o se cambia, a partir de las interacciones comunicativas entre los individuos.

Etnografía de la comunicación

Autores: Gumperz, J.J. y Hymes, D.H. (1964)

Corriente antropológica que se ha desarrollado a partir de los años sesenta, parte de los trabajos que habían realizado investigadores como Boas, Sapir y Malinowski, quienes habían demostrado la relación existente entre la lengua y la cultura de los pueblos que habían estudiado. El significado no es para estos autores una relación unívoca entre un referente y la palabra que lo designa sino entre ésta y un contexto cultural. Analizando el comportamiento comunicativo de una comunidad de habla es posible entender el mundo cultural de un grupo social determinado.

Etnografía de la comunicación es el nombre de un estudio sobre la complejidad sistemática de la comunicación con base etnográfica. Es decir, implica dos características necesarias para enfocar al lenguaje de forma adecuada. No se pueden tomar resultados separados de investigaciones lingüísticas o sociológicas y tratar de correlacionarlos para establecer una teoría adecuada. Se necesita investigar directamente el uso de la lengua en el contexto de situación para poder entender las pautas de la actividad del habla. Tampoco se puede describir el código sino que se tiene que tomar en cuenta el contexto de la comunidad o red de personas e investigar sus actividades comunicativas como un todo. La etnografía tiene que ser un marco de referencia para el estudio de la lengua en la cultura y la sociedad.

Algunos de los temas principales de la etnografía de la comunicación son las pautas y funciones de la comunicación, la naturaleza de la comunidad de habla, las formas en que se lleva a cabo la comunicación, los componentes de la competencia comunicativa, las relaciones entre lengua, cosmovisión y organización social, así como el estudio de los universales y de las desigualdades en la lengua y la sociedad.

De esta manera podemos decir que las prácticas comunicativas que son naturales o lógicas para los hablantes muchas veces son convenciones y están atadas a la cultura como la lengua misma. Las funciones de la comunicación

están relacionadas con los propósitos y necesidades de los participantes e incluyen categorías de funciones tales como la expresiva (relacionada con los sentimientos o emociones), la referencial (relacionada con el contenido de proposiciones falsas o verdaderas), la poética (estética), la fática (empatía o solidaridad) y la metalingüística (relacionada con la lengua misma

Los primeros etnógrafos de la comunicación (Gumperz y Hymes) configuran esta disciplina en torno a su objeto de estudio: la **competencia comunicativa**.

Para los etnógrafos de la comunicación, la competencia comunicativa es un conjunto de normas que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización y, por lo tanto, está socioculturalmente condicionada. La noción de competencia comunicativa trasciende su sentido de conocimiento del código lingüístico para entenderse como la capacidad de saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y cuándo callar.

Al aprender a hablar no sólo adquirimos la gramática de una lengua (aquella que se habla en nuestro entorno) sino que también aprendemos sus diferentes registros y la manera apropiada de usarlos según las normas de nuestro ambiente sociocultural. El concepto de competencia comunicativa se refiere tanto a la competencia lingüística (en el sentido en que lo manifiesta Chomsky) como a la competencia pragmática: el componente sociolingüístico, que nos permite reconocer un contexto situacional determinado, distinguirlo de otros y, por lo tanto, seleccionar las normas apropiadas de comportamiento comunicativo, la variedad o variedades lingüísticas adecuadas, etcétera; el componente discursivo, que nos permite construir enunciados coherentes en cooperación con el interlocutor, y el componente estratégico, gracias al cual somos capaces de reparar los posibles conflictos comunicativos e incrementar la eficacia de la interacción.

Las normas culturales abarcan conocimientos verbales y no verbales (cinesia y proxemia), normas de interacción y de interpretación, estrategias para conseguir las finalidades que se persiguen y conocimientos socioculturales

(valores, actitudes, relaciones de poder, etc.). Lógicamente, cuando en un encuentro comunicativo los interlocutores poseen normas diferentes pueden producirse conflictos comunicativos y malentendidos (Tusón, 1988).

Etnometodología

Autores: Attewell, P. (1974)

La etnometodología parte de la constatación de que los seres humanos participan de forma regular en múltiples circunstancias que poseen una estructura compleja y elaborada que requiere toda una serie de conocimientos previos y que pone en funcionamiento «un bagaje de expectativas como un esquema para la interpretación» de lo obvio, de lo que «se ve pero no se nota»²³ Las personas participan utilizando métodos que dan sentido a las diferentes actividades que realizan. Desde esta perspectiva se plantea que la realidad social se construye, se (re)crea, se mantiene y se cambia a través de las interacciones en que las personas se involucran en el día a día. El instrumento privilegiado que las personas utilizan para dar sentido a una situación, es precisamente, el lenguaje y sus usos en la interacción. De esta manera, los etnometodólogos iniciarán un fructífero estudio de las interacciones que se producen en hospitales, juzgados, etcétera, para acabar dándose cuenta de que cualquier conversación, por inocua que parezca, resulta un objeto de análisis interesantísimo para descubrir la construcción social del sentido.

Los etnometodólogos se han ocupado especialmente del análisis de la conversación espontánea entendida como una actividad social más. Parten de la idea de que las actividades cotidianas que realizan las personas son métodos que sirven para dar sentido a las diversas situaciones en que se encuentran, y consideran que el lenguaje es un instrumento privilegiado para dar sentido a una situación. Así orientan su estudio hacia el descubrimiento de las vías a través de

²³ Harold Garfinkel. "Studies on the Routine Ground of Everyday Activities", citado en Calsamiglia, Helena, *Las cosas del decir*, pág. 23.

las cuales los significados emergen en una situación concreta, los métodos con los que los actores interpretan su entorno de una manera significativa. Uno de los presupuestos de la etnometología consiste en la consideración de que la realidad no se descubre, sino que se interpreta, es decir, que se construye, se negocia y se mantiene a través de las interacciones en las que participamos. Advierten que la conversación, como cualquier otra actividad propia del comportamiento humano, es racional y está sujeta a reglas que provienen de nuestro bagaje de experiencias y que constituyen la propiedad estructural de los actos sociales.

Los etnometodólogos consideran que los turnos de palabras son el principio organizador de la conversación. El análisis de las conversaciones espontáneas demuestra que la organización de los turnos de palabra está sujeta a unas reglas y que, a la vez, sirve para estructurar la conversación.

El interés de la perspectiva etnometodológica reside en que presenta las interacciones comunicativas como actividades sociales estructuradas y sujetas a reglas que se adquieren a través de la experiencia interactiva y en que considera el uso del lenguaje como el mecanismo fundamental con el que producimos sentido en esas actividades.

El interaccionismo simbólico

Autores: Goffman, E. (1959)

Considera que las interacciones son semejantes a los rituales y, por lo tanto, están altamente estructuradas. Los participantes, al iniciar una interacción, establecen un compromiso conversacional que deberán mantener a lo largo de todo el encuentro y que romperán al final de común acuerdo. Cada participante se presenta a la interacción con una imagen determinada y durante el transcurso de la interacción irá negociando con el resto de los participantes el mantenimiento o el cambio de esa imagen así como la orientación de la propia interacción (el tema, el tono, etcétera). Para entender cómo funciona ese proceso de negociación es fundamental el concepto de posición. Las diversas "posiciones" que adoptan los participantes en un encuentro comunicativo se manifiestan a través de señales

lingüísticas y no lingüísticas, como la prosodia, la elección del registro, los gestos, la mirada, etc., y cada cambio de posición es un índice que sirve para descubrir cómo la interacción se organiza en diversas secuencias que provienen de la aplicación de unos marcos determinados. Los marcos son patrones tipo de actuación interactiva, de carácter social y cognitivo y que fundamentan la idea de considerar la interacción como un ritual.

Erving Goffman manifiesta que cuando un individuo se encuentra con otros, quiere descubrir los hechos característicos de la situación. Si tuviera esta información podría saber, y tener en cuenta, qué es lo que ocurrirá, y estaría en condiciones de dar a conocer al resto de los presentes el debido cupo de información compatible con su propio interés. Para poner plenamente al descubierto la naturaleza fáctica de la situación sería necesario que el individuo conociera todos los datos sociales pertinentes acerca de los otros. Sería necesario que conociera, asimismo, el resultado real o el producto final de la actividad de las demás personas durante la interacción, así como sus sentimientos más íntimos respecto de su propia persona. Raras veces se tiene acceso a una información completa de este orden; a falta de ella, el individuo tiende a emplear sustitutos -señales, tanteos, insinuaciones gestos expresivos, símbolos de status...- como medios de predicción. En suma puesto que la realidad que interesa al individuo no es perceptible en ese momento, este debe confiar, en cambio, en las apariencias

La opinión general de que todos los seres humanos representamos ante los demás no es nueva; lo que como conclusión habría que subrayar es que la propia estructura del «sí mismo» puede concebirse en función de la forma en que disponemos esas actuaciones en nuestra sociedad.

Para explicar esto, Goffman divide al individuo en dos papeles básicos: actuante y personaje. En la sociedad, el personaje que uno representa y el «sí mismo» propio se han, en cierto sentido, en pie de igualdad, y este «sí mismo» como personaje es considerado en general como algo que está alojado dentro del cuerpo de su poseedor, especialmente en las partes superiores de este,

constituyendo de alguna manera un nódulo en la psicobiología de la personalidad. El individuo como actuante tiene capacidad para aprender, y la ejercita en la tarea de prepararse para desempeñar un papel. Es propenso a dejarse llevar por fantasías y sueños. A menudo manifiesta un deseo gregario respecto de los compañeros de equipo y del auditorio, una consideración llena de tacto por sus preocupaciones

Lingüística del texto

Autores: Coserieu, Dressler, Halliday, Schmidt, Van Dijk (1977).

Mientras la lingüística oracional considera al lenguaje como un sistema formal de signos articulado en torno a diferentes tipos de oraciones, la Lingüística del Texto lo concibe como una forma de actividad humana. De ahí que el texto sea no tanto una suma de oraciones como un artefacto planificado con una orientación pragmática en cuya textura, encontramos los siete conceptos esenciales de la textualidad. Dos de ellos (*cohesión y coherencia*) son conceptos específicamente referidos al texto mientras el resto (*intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad*) son conceptos que se remiten tanto a quienes usan la lengua como al contexto de la comunicación. Estas siete características esenciales del texto hacen posible la comunicación oral y escrita y actúan en colaboración con una serie de principios reguladores de los intercambios comunicativos (*eficiencia, eficacia y adecuación*).

La Lingüística del Texto estudia la organización del lenguaje, más allá del límite arbitrario de la oración, en unidades lingüísticas mayores investigando el uso del lenguaje en el contexto de la interacción social.

Si el texto es una unidad de comunicación, de lo que se trata según la Lingüística del Texto es de estudiar la estructura textual que hace posible el intercambio de significados entre hablantes o entre un escritor y sus lectores. En este sentido Teun Van Dijk distingue dos tipos de estructuras textuales: la *macroestructura* o plano de contenido del texto, y la *superestructura* o plano no formal del texto. Según Van Dijk, es la macroestructura la que favorece la

comprensión del texto ya que no es otra cosa que la arquitectura de la organización de sus contenidos. Por el contrario, la estructura es el conjunto de características enunciativas del texto. En consecuencia, el estudio de la superestructura es el que nos permite asignar a cada texto un tipo específico de discurso (narrativo, descriptivo, instructivo, expositivo...). Como señala Van Dijk, las superestructuras son «las estructuras *globales* que caracterizan el *tipo* de texto. Por lo tanto, una estructura narrativa es una superestructura, independientemente del contenido (es decir, de la macroestructura) de la narración».

Lo que tienen en común las macroestructuras y las superestructuras es que no se definen en relación a oraciones o a secuencias de oraciones aisladas sino en relación al texto en su conjunto. Por ello se habla de *estructuras globales*, a diferencia de las *estructuras locales* o *microestructuras* del nivel oracional. Si decimos de un texto que es una narración, estamos caracterizando el texto globalmente, y no a las oraciones que lo componen.

La lingüística del Texto y la Pragmática coinciden en su idea del lenguaje como acción comunicativa: el uso lingüístico jamás se produce de una forma aislada sino en el contexto de los intercambios comunicativos de las personas. La tarea de la Lingüística del Texto consiste en desarrollar una teoría explícita que dé cuenta de la producción y recepción de los textos lingüísticos. Por lo tanto, y al igual que la pragmática recupera la tradición retórica, la Lingüística del Texto integra las aportaciones de otros enfoques como los de la pragmática, la antropología y la sociología.

En conclusión podemos decir que la Lingüística del texto, que comenzó queriendo ampliar la gramática (generativa) entendida como competencia del usuario de la lengua, se vio forzada a sustituir el concepto puramente gramatical propio del modelo chomskyano por otro radicalmente distinto, de manera que la lingüística textual intentó describir, no la "competencia comunicativa", concepto desarrollado por Dell Hymes y adoptado más tarde por otros muchos. Pero describir la "competencia comunicativa" escapa de las posibilidades de una

gramática tradicional, estructural o generativa. De forma que para poder estudiar esa aparente unidad gramatical que es el texto es preciso tener en cuenta factores no integrables en los modelos oracionales, para poder explicar la "competencia comunicativa" hay que salirse de los marcos de la gramática en sentido tradicional.

Lo que quiere decir, en resumidas cuentas, que el texto deja de considerarse como mera unidad de orden superior, pero equiparable a la frase u otras unidades inferiores del sistema de la lengua. En su segunda fase, la lingüística del texto, olvida esa inicial definición de texto y pasa a considerarlo como una unidad básicamente comunicativa, aunque posea, además características de unidad o nivel lingüístico.

En esta segunda fase de la lingüística textual, el texto no es fundamentalmente un conjunto de frases con una determinada estructuración, sino la unidad fundamental del lenguaje entendido comunicativamente. En esta fase, los problemas no son sólo los derivados de intentar una adaptación adecuada de modelos ya existentes, sino que surgen problemas teóricos considerables sobre el status de la lingüística del texto en el marco de estudios del lenguaje, la necesidad de replantear la lingüística en general, las posibilidades de describir en forma adecuada las estructuras textuales, especialmente de sus componentes no sintácticos, etcétera.

Análisis del discurso

Autores: Firth, J.R. (1968), Halliday M.A.K. (1973)

El Análisis del discurso surge como un ámbito interdisciplinar en el que convergen algunas de las aportaciones de las teorías sobre el uso lingüístico. No es tanto una escuela lingüística, al menos al modo tradicional, como una perspectiva de estudio que, al igual que la pragmática, se ocupa del análisis del uso lingüístico de las personas utilizando como criterios metodológicos: La descripción del lenguaje más allá de la oración y el interés por el contexto y las influencias culturales que afectan al uso del lenguaje.

Los analistas del discurso distinguen entre texto y discurso: el texto sería el producto de una emisión lingüística mientras el discurso sería ese texto en su contexto. La noción de contexto abarca tanto el contexto cognitivo (la experiencia acumulada y estructurada en la memoria) como el contexto cultural (las maneras de entender el mundo compartidas quienes intervienen en una interacción comunicativa) y el contexto social (los factores sociales que rigen y condicionan cualquier intercambio comunicativo). El análisis del discurso se ocupa por tanto de estudiar cómo se construye la comunicación verbal y no verbal entre las personas en los contextos socioculturales de la producción y de la recepción de mensajes:

El análisis del discurso es un instrumento que permite entender las prácticas discursivas que se producen en todas las esferas de la vida social en las que el uso de la palabra -oral y escrita- forma parte de las actividades que ellas desarrollan. Se puede aplicar -y se está aplicando- a ámbitos como la sanidad, la divulgación del saber, la administración de la justicia, los medios de comunicación de masas, las relaciones laborales, la publicidad, la traducción, la enseñanza, es decir, allá donde se dan relaciones interpersonales a través del uso de la palabra, y personas con características diferentes (por edad, sexo, lengua, nivel de conocimiento, origen de clase, origen étnico, profesión, estatus, etc.) se ponen en contacto (hombres y mujeres, enseñantes y aprendices, médicos y pacientes, especialistas y legos, administradores y usuarios de la administración, anunciantes y consumidores, etc.)²⁴

El análisis del discurso retoma las aportaciones hechas por otras disciplinas como la antropología lingüística, la etnografía de la comunicación, el interaccionismo simbólico, la etnometodología, la sociolingüística interaccional, psicolingüística, la pragmática, y la lingüística textual entre otras.

Sociolingüística interaccional

Autores: Gumperz, J J. (1978)

²⁴ Helena Calsamiglia y Amparo Tusón, *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, pág. 26.

Recoge las aportaciones de la etnografía de la comunicación y procura integraren una misma propuesta otras aportaciones procedentes de las perspectivas microsociológicas (interaccionismo simbólico, etnometodología y análisis de la conversación) junto a los interesantes hallazgos realizados en el campo de la pragmática filosófica, la psicología social o la ciencia cognitiva. Al mismo tiempo, se propone la tarea de relacionar los análisis de tipo cualitativo e intensivo con una teoría social dentro de la cual esos microanálisis obtengan una dimensión de mayor alcance. Para ello recurre a las aportaciones de pensadores como Bourdieu o Foucault, por ejemplo. Del primero adopta sus concepciones sobre la *diferencia*, el *mercado lingüístico* o el concepto de *habitus*; del segundo interesan, sobre todo, sus ideas sobre *poder* y *dominación* y su particular manera de acercarse a la reconstrucción del pensamiento y de las creencias de una época a través de los discursos que los han creado.

Así como analistas de la conversación se interesan básicamente por describir la mecánica interlocutiva de cualquier interacción, quienes participan del proyecto de la sociolingüística interaccional utilizan los instrumentos de las diferentes corrientes ya citadas para realizar un análisis en profundidad que les permita trascender los propios datos para contribuir a la elaboración de una teoría social basada en ese tipo de análisis empírico y situado, pero que pueda explicar, desde un punto de vista social, los comportamientos comunicativos, los valores, los supuestos y los conflictos que se producen entre quienes participan en una interacción.

Conceptos clave de la sociolingüística interaccional son los de *inferencia conversacional*, así como los de *indicios* y *convenciones contextualizadoras*. En general, este enfoque ha utilizado para analizar las interacciones que se producen en todos aquellos ámbitos de la vida social en que quienes participan en los encuentros interactivos mantienen entre sí una relación desigual, ya sea porque pertenecen claramente a dos culturas o porque, aun participando de lo que en términos globales puede considerarse una misma cultura, pertenecen a diferentes grupos socioculturales y, por lo tanto, tienen sistemas de valores y de

visiones del mundo que les hace comportarse de forma diferente a la hora de realizar procesos de inferencia para la interpretación de todo lo que sucede en las interacciones en las que participan.

El interés de este tipo de análisis para las tareas didácticas es múltiple. Se explicarán sólo tres para ejemplificar. En primer lugar, permite la formación de individuos competentes oralmente a través del trabajo sobre el discurso oral, proponiendo situaciones comunicativas diversas en las que se hayan de poner en juego habilidades verbales y no verbales específicas, partiendo de la reflexión sobre los diferentes elementos que intervienen en su producción. En segundo lugar, permite tomar conciencia de la existencia del currículo "oculto" dentro del discurso pedagógico, poniendo de relieve la importancia del autoanálisis para los enseñantes con el fin de conocer los modelos que, consciente o inconscientemente, proponen a través del propio comportamiento comunicativo. Y, en tercer lugar, ayuda a comprender la compleja relación que existe entre el uso oral y escrito de una lengua al analizar los diferentes mecanismos que se usan para la construcción, producción, expresión y comprensión de la coherencia discursiva o textual (aspectos gramaticales, prosódicos, léxicos, etcétera). Es evidente que para un tratamiento adecuado de todo el proceso de aprendizaje del texto escrito hemos de conocer mejor las características específicas del discurso oral espontáneo, ya que esto permitirá ver los aspectos que son específicos de cada tipo de texto, ya sea oral o escrito.

Semiótica

Autores: Barthes, R. (1957), Eco, H. (1976), Greimas, A. J. (1979)

Para Peirce, la ciencia de la semiótica se divide en tres ramas distintas: la pragmática, que implica al sujeto parlante; la semántica, que estudia la relación entre el signo y la cosa significada; y finalmente, la sintaxis que tiene por objeto las relaciones formales entre los signos.

La principal originalidad de la doctrina peirciana reside en la definición misma del signo, inseparable de la del concepto de *semiosis*. Por *semiosis* hay

que entender una relación entre tres términos tal que, en ningún momento, esta interacción triádica pueda resolverse en una relación bilateral.

En un proceso de semiotización, el signo debe resultar obligatoriamente mediatizado por un tercer término (el interpretante) para provocar una respuesta del lado del destinatario. El interpretante es pues la condición necesaria de la circulación de todo sentido. Él define el estatuto del signo y garantiza su validez, es decir, da a este último la posibilidad de representar al objeto en el interior del circuito de comunicación. En sentido estricto, el interpretante vendría a ser la relación paradigmática entre un signo y otro signo. Es decir, que el interpretante es él mismo otro signo que, en cuanto tal, posee un interpretante. Lo que quiere decir que la semiosis es un proceso ilimitado de reenvíos diferenciales, de signo a signo. La semiosis constituye pues un sistema de interrelaciones sin vínculo con la realidad referencial.

La semiología tiene por objeto cualquier sistema de signos, sea cual sea su sustancia: las imágenes (móviles o estáticas), los gestos, los sonidos melódicos, los objetos y los complejos de diversas sustancias, los ritos, en una palabra todos los sistemas de significación a los que el actual desarrollo de la comunicación de masas da hoy en día gran difusión.

Según Barthes, todo sistema semiótico se sostiene en la subordinación general del sentido del lenguaje articulado, del sentido a la palabra; el lenguaje verbal reaparece así en cada uno de los niveles de análisis de los sistemas no verbales.

La semiótica en cuanto teoría general o ciencia de los signos, ha sufrido también en los últimos años un giro pragmático dando lugar a enfoques textuales o discursivos en los que la atención se centra, de acuerdo a Lozano, "más en lo que los signos hacen que en lo que los signos representan". En este sentido, el objeto de una semiótica de raíz pragmática sería el de disponer de "una teoría sobre los modos socioculturales de producción y recepción de los discursos usados en las interacciones simbólicas" que estudie "los procesos culturales como procesos de comunicación entre interlocutores que presuponen y

comparten un sistema de códigos determinado a través del cual construyen el conocimiento (...) y supone entender los fenómenos culturales (desde el uso de objetos y el intercambio de bienes y servicios hasta la iconosfera visual y los intercambios verbales) como un complejo sistema de significaciones"²⁵. Desde la semiótica textual es posible dar cuenta de las formas y estrategias discursivas a través de las cuales los sujetos (enunciadores y enunciatarios) se inscriben en el texto y del *itinerario de sentido* que recorre éste al servicio del *hacer persuasivo*. El texto así entendido (oral, escrito, iconoverbal, objetual) contiene, junto a los valores semánticos de los enunciados, *instrucciones de uso lector* (indicaciones concretas en la fase de enunciación- que actúan como huellas del sujeto enunciador así como presuposiciones con respecto a la fase de recepción que consagran estereotipos de enunciatarios y formas concretas de percibir el entorno.

Los mensajes simbólicos de la cultura de masas son susceptibles de ser leídos desde la semiótica como usos específicos de los diversos sistemas de signos: la persuasión publicitaria, el discurso del cómic, el lenguaje cinematográfico, las crónicas de la prensa o los diversos géneros televisivos constituyen textos iconoverbales que denotan la mitología contemporánea y connotan formas concretas de percibir el entorno sociocultural. La realidad se construye y se mantiene así al dictado de sistemas tecnológicos de comunicación que permiten una difusión a gran escala y un alto nivel de iconicidad en la representación medial, y mediatizada, del espacio real mediante complejas maniobras retóricas y elaboradas estrategias estilísticas orientadas a producir determinados efectos éticos y pragmáticos traducibles en pautas colectivas de acción. Los usos iconoverbales, insertos en las industrias audiovisuales de la comunicación de masas, contienen en su estructura formal y temática instrucciones de uso puestas en juego con arreglo a normas sintácticas y estratagemas discursivas muy precisas que general la ilusión de lo real (el efecto

²⁵ Carlos Lomas. "Estética, retórica e ideología de la persuasión", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, p. 31 y 32.

de realidad, la confusión entre las imágenes de la realidad y la realidad de las imágenes) hasta crear en los destinatarios un flujo hipnótico que deviene con frecuencia en discursos como el publicitario y el televisivo en eficazísimo recurso de persuasión ideológica.

Desde la escuela es preciso ir produciendo, a lo largo de toda la educación obligatoria, un saber comprensivo y metacomunicativo en torno a los mensajes de la persuasión de masas, es decir, una competencia lectora (lingüística, discursiva, sociocultural, espectral, etcétera) mediante la cual los alumnos entiendan la comunicación iconoverbal como un complejo proceso de producción de sentido orientado a producir determinados efectos culturales.

Las ciencias del lenguaje que se han abordado en este apartado constituyen la base interdisciplinaria del **Enfoque Comunicativo**, el cual se orienta al desarrollo de la *competencia comunicativa* del estudiante. Como hemos visto, este panorama es muy amplio, lo que explica por qué hablar de este enfoque didáctico resulta muy complejo. Sin embargo, si queremos que el modelo educativo del CCH se cumpla en lo referente al área de talleres de lenguaje y comunicación, habrá que hacerse un gran esfuerzo para que el grueso de la planta docente adquiera esta formación y pueda aplicar debidamente el enfoque en las asignaturas del TLRID.

A continuación se presenta un cuadro en el que se sintetiza esta base interdisciplinaria.

BASE INTERDISCIPLINARIA DEL ENFOQUE COMUNICATIVO*

CIENCIAS DEL LENGUAJE QUE NUTREN EL ENFOQUE COMUNICATIVO

- Pragmática
- Sociolingüística
- Etnografía de la comunicación
- Etnometodología
- Interaccionismo simbólico
- Lingüística del texto
- Análisis del discurso
- Sociolingüística interaccional
- Semiótica

TEORIAS QUE NUTREN LOS ESTUDIOS LITERARIOS

- Poética
- Retórica
- Pragmática
- Semiótica de la cultura
- Sociocrítica
- Teoría de la recepción
- Psicología cognitiva

Carlos Lomas et. al. *Ciencias del Lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, 1993.

CIENCIAS PSICOLINGÜÍSTICAS QUE SUSTENTAN EL ENFOQUE COMUNICATIVO

- Psicolingüística
- Psicología del aprendizaje
- Chomsky
- Visiones cognitivistas
- Concepciones psicolingüísticas

* Retornado del material presentado por la profesora Judith Orozco Abad en la 2ª *Jornadas Académicas del TLRID*, organizada por el Rubro 2 del Área de Talleres del CCH, que se llevaron a cabo del 21 al 25 de agosto de 2000, en el Plantel Sur.

BASE INTERDISCIPLINARIA DEL ENFOQUE COMUNICATIVO

CIENCIAS DEL LENGUAJE QUE NUTREN EL ENFOQUE COMUNICATIVO (I)

PRAGMÁTICA

Austin, J. L.
Searle J. R.

- Juegos de lenguaje
- Actos de habla
 - Locutivo
 - Illocutivo
 - Perlocutivo
- Principio de cooperación
 - Cantidad
 - Calidad
 - Relación
 - Modo
 - Implicatura

SOCIOLINGÜÍSTICA

Ferguson, Charles A.
Weinreich, Uriel
Haugen, Einar

- Uso lingüístico
 - Comunidades de habla
 - Diversidad lingüística
 - Repertorio verbal

ETNOGRAFÍA DE LA COMUNICACION

Gumperz, John, Hymes, Dell

- Competencia comunicativa

ETNOMETODOLOGÍA

Garfinkel, Harold

- Turnos de palabra

INTERACCIONISMO SIMBÓLICO

Goffman, Erving
Barthes, Roland

- Compromiso conversacional
- Posición
- Marcos

BASE INTERDISCIPLINARIA DEL ENFOQUE COMUNICATIVO

CIENCIAS DEL LENGUAJE QUE NUTREN EL ENFOQUE COMUNICATIVO (2)

□ LINGÜÍSTICA DEL TEXTO

Dressler, Wolfgang
Halliday, M.A.K.
Schmidt, Siegfried
Dijk, Teun Adrianus Van
Coseriu, Eugenio

- Cohesión
- Coherencia
- Intención
- Aceptabilidad
- Informatividad
- Situacionalidad
- Intertextualidad
- Principios reguladores
 - Eficiencia
 - Eficacia
 - Adecuación
- Estructuras
 - Macroestructuras
 - Microestructuras
 - Superestructuras

→ Narración
↘ Argumentación

□ ANÁLISIS DEL DISCURSO

Firth, J. R.
Halliday, M.A.K.

- Producción y recepción textual
- Lengua en uso
- Texto (lingüística)
 - Oral
 - ↘ Escrito
- Discurso (contextual)
- Contexto
 - Cognitivo
 - Cultural
 - Social
- Conceptos
 - Marcos
 - Guiones
 - Escenarios
 - Esquemas

Cohesión
Coherencia

Experiencia estructurada y acumulada en la intencionalidad.
Visiones de mundo compartidas.
Aspectos institucionales e interactivos

BASE INTERDISCIPLINARIA DEL ENFOQUE COMUNICATIVO

CIENCIAS DEL LENGUAJE QUE NUTREN EL ENFOQUE COMUNICATIVO (3)

- SOCIOLINGÜÍSTICA INTERACCIONAL**
 - Uso lingüístico situado
Gumperz, John
 - Convenciones contextualizadoras
 - Tareas didácticas
 - 7 Competencia oral
 - Currículo oculto
 - Discourse
 - ↳ Oral
 - ↳ Escrito
 - Coherencia
 - Cooperación conversacional
 - 7 Tono
 - Ritmo
 - ↳ Entonación
 - Competencia lectora (espectatorial)
 - Itinerario de sentido
 - Hacer persuasivo
 - Instrucciones de uso lector
 - Efectos éticos y pragmáticos
- SEMÍÓTICA**
 - Greimas, Algirdas Julien
 - Eco, Humberto
 - Barthes, Roland

BASE INTERDISCIPLINARIA DEL ENFOQUE COMUNICATIVO

CIENCIAS PSICOLINGÜÍSTICAS QUE SUSTENTAN EL ENFOQUE COMUNICATIVO

PSICOLINGÜÍSTICA

- Adquisiciones de la lengua
- Uso de la lengua

PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE

(Visión constructivista de los procesos de enseñanza)

- Mecanismos de aprendizaje lingüístico
- Construcción del conocimiento

CHOMSKY

(*Competence y performance*)

1. Aspecto creativo del uso del lenguaje
2. Naturaleza abstracta de la representación lingüística
3. Universalidad de la estructura lingüística subyacente
4. Papel de organización intrínseca de procesos cognitivos

VISIONES COGNITIVISTAS

- Función simbólica o semiótica
- Símbolos motivados
- Interacción

CONCEPCIONES PSICOLINGÜÍSTICAS

- Origen sociocultural de procesos psicológicos superiores
- Uso comunicativo de una lengua

CAPÍTULO 4

EL ENFOQUE COMUNICATIVO, UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

Ahora que ya tenemos claro qué es el **Enfoque Comunicativo** y sabemos cuáles son las disciplinas que le dan sustento teórico, es conveniente señalar que para aterrizar una propuesta didáctica debemos partir de la idea de modelo educativo que se plantea en la primera unidad.

Recordemos que uno de los ejes estructurales del modelo educativo del CCH es considerar al alumno como actor de su formación y que uno de los planteamientos de este rubro es "la necesidad de orientar las actividades en el aula para desarrollar la capacidad de aprender a aprender", asimismo si el enfoque comunicativo se orienta al desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, ambos aspectos se deben corresponder.

De esta manera el planteamiento didáctico debe iniciarse con los objetivos que se pretende alcanzar en cada uno de los cursos del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la investigación Documental y a partir de ellos desarrollar los contenidos que permitirán alcanzarlos.

Ya mencionamos que el objetivo más general es el desarrollar la competencia comunicativa del alumno, de modo que sean capaces de interpretar y producir discursos adecuados a las distintas situaciones y contextos de comunicación y con un grado diverso de planificación y formalización en función de cada situación comunicativa. Por lo tanto las destrezas discursivas es un proceso que arranca de la competencia ya adquirida por el alumno y aumenta progresivamente su grado de complejidad, formalización o necesidad de planificación de las diversas manifestaciones discursivas a medida que se plantean nuevas necesidades de comunicación derivadas de situaciones o contextos también nuevos.

Por lo tanto la expresión de los objetivos no tiene más sentido que el plasmar los fines que se persiguen: el desarrollo de las capacidades de expresión

y comprensión de mensajes producidos en situaciones y contextos diversos y la capacitación simultánea para la reflexión sobre esos mensajes

La selección y organización de los contenidos constituye un elemento de importancia decisiva en la planificación didáctica. Se trata de dilucidar qué tipo de saberes es deseable que adquieran los alumnos y cómo organizar esos saberes para favorecer su aprendizaje.²⁶

De acuerdo con el concepto de competencia comunicativa que hemos venido utilizando, según Carlos Lomas hay dos macrocontenidos que definirían el campo de actuación didáctica: los usos comunicativos, diversos en complejidad, formalización, planificación y condiciones de situación, la reflexión sistemática sobre esos usos. Los tipos de contenidos asociables al primer bloque son, principalmente, los procedimientos que en nuestro caso deberán entenderse como competencia en el uso de la diversa tipología de discursos orales, escritos e iconográficos y de las convenciones socioculturales y reglas de tipo pragmático en la producción y recepción de tales discursos. La reflexión sobre la lengua y la comunicación, por su parte, remite fundamentalmente a los principios, los conceptos y los valores y las normas, en tanto que recursos para formalizar el conocimiento que es producto de esa reflexión y para emitir juicios consistentes sobre las producciones concretas, verbales o no verbales, orales o escritas, literarias o no literarias, planificadas o espontáneas.

Los tres tipos de contenidos mencionados tienen la misma relevancia, pues sólo de la asociación entre conocimientos y destrezas múltiples puede surgir la capacidad para ser competentes en la comunicación.

A continuación se propone un ejemplo de cómo abordar los programas indicativos del primer y segundo semestres del TLRIID, tomando como referencia los objetivos planteados y clasificando los contenidos de acuerdo a los conceptos, procedimientos y actitudes que se pretende desarrollar en el alumno²⁷.

²⁶ No hay que olvidar que se debe tomar en cuenta el Núcleo de conocimientos y Formación Básicos, descrito en la primera unidad.

²⁷ En la terminología que actualmente se utiliza en el ámbito de la pedagogía se utilizan los términos: *conceptual, procedimental y actitudinal* para referirse a los diferentes niveles del conocimiento que aquí se mencionan,

PLANEACIÓN DIDÁCTICA

I. Objetivos

Al término del curso el alumno

1. Estudiará los componentes de la situación comunicativa en diversos tipos de textos.
2. Analizará diversos tipos de textos (científicos y de divulgación científica, nota informativa, histórico, publicitario y literario)
3. Redactará resúmenes, paráfrasis y comentarios.

Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I.

Objetivos:

Al concluir el primer semestre el alumno:

1. Aplicará los conocimientos sobre la situación comunicativa, las funciones de la lengua, el texto y sus propiedades en su comprensión y producción de textos.
2. Explicará en forma oral y escrita el efecto global de sentido en textos con distintas funciones de comunicación y, en especial, con la referencial.
3. Demostrará el manejo de las nociones básicas para el empleo de estrategias de expresión oral, lectura, escritura e investigación documental.

Primera Unidad. *Encuadre Conceptual. La situación comunicativa. El texto.*

Horas: 12

Temática

1. Situación comunicativa
 - a) Esquema de la enunciación.
 - b) Funciones de la lengua y efectos de sentido.
2. El texto

Objetivos:

Al finalizar esta unidad el alumno:

- a) Reconocerá, con base en su competencia textual, los elementos de la situación comunicativa y del esquema de la enunciación.
- b) Redactará un texto expresivo y especificando la situación comunicativa y el esquema de enunciación correspondiente.
- c) Derivará de las propiedades del texto, los criterios para evaluar la producción y comprensión de textos.

CONOCIMIENTO		
CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
Reconocer los siguientes elementos de la situación comunicativa: enunciador, enunciatario y referente.	Utilizar tres modalidades de presentación ante el grupo: <ul style="list-style-type: none"> • el alumno se presenta • un alumno le formula preguntas a otro y • un alumno presenta a otro sin la intervención de éste último 	El alumno se dará cuenta de la importancia que tiene el reconocer al <i>otro</i> y respetarlo para que la comunicación que se intente establecer sea lo más eficiente posible.
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar la importancia del contexto situacional y los efectos que producen el cambio de enunciador y enunciatario y el propósito de comunicación. • Reconocer las diferencias entre la lengua oral y escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un diálogo telefónico. • Construir del contexto situacional de una carta. • Construir de un diálogo sobre un mismo referente eligiendo entre tres enunciatarios posibles. 	El alumno se comportará como enunciador y enunciatario en distintos momentos y situaciones comunicativas.
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer el esquema de enunciación. • Conocer las funciones de la lengua y los efectos de sentido que producen 	Subrayar en textos las marcas de las funciones: expresiva, apelativa y referencial y determinar la función predominante.	El alumno apreciará la importancia que tienen las funciones de la lengua y la importancia que tiene saber emplearlas.
Identificar las propiedades del texto: cabalidad y adecuación.	<p>Aplicar las propiedades del texto (cabalidad y adecuación) en la:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Redacción de un texto a partir de frases. • Elaboración de hipótesis sobre el final de un cuento. • Presentación de ejemplos sobre las variaciones culturales de la lengua. • Determinación del contexto situacional de un texto 	<p>El alumno será consciente de que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La propiedad del texto que garantiza que está completo y tiene unidad de sentido es la cabalidad, • La adecuación es la propiedad del texto que da cuenta de que el enunciador considera la situación comunicativa, es decir, el enunciatario, el contexto situacional y su propósito para producir un enunciado.

CONOCIMIENTO		
CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
Identificar las propiedades del texto: la coherencia	Aplicar la propiedad de la coherencia textual para: <ul style="list-style-type: none"> • Determinar los problemas de la coherencia de un texto. • Organizar coherentemente los párrafos de un texto. • Determinar la situación comunicativa de un texto y ponerle título. • Subrayar los elementos que dan unidad referencial a un texto: repeticiones, sinónimos y pronombres. • Redacción de dos cartas con un mismo referente, pero a dos enunciatarios distintos. 	El alumno se dará cuenta de que un texto coherente obedece a un plan global lógico, tiene una intención comunicativa clara y tiene una unidad referencial.
Identificar las propiedades de un texto: <ul style="list-style-type: none"> • La disposición espacial y la corrección gramatical. 	Aplicar los aprendizajes de la unidad a la autocorrección y corrección de textos. <ul style="list-style-type: none"> • Identificar textos por su disposición espacial. • Autocorrección de las cartas. • Corrección de las cartas en equipo. • Pasar en limpio las cartas integrando correcciones. 	El alumno se dará cuenta de que la disposición espacial es la propiedad del texto que nos permite distinguir unos textos de otros en función de como están distribuidos en una página.

Segunda Unidad El texto científico y el texto de divulgación científica Función Referencia. El Resumen.

Horas: 16

Temática

1. El texto científico y el texto de divulgación científica.
2. La función referencial y el efecto de sentido.
3. El resumen y la paráfrasis.

Objetivos:

A finalizar la unidad el alumno:

- a) Diferenciará las características de un texto de divulgación científica, respecto al texto científico, a partir de la situación comunicativa en que se produce cada uno.
- b) aplicará estrategias de lectura para el texto científico como fuente de información, distinguiendo sus características.
- c) Reconocerá la función referencial y su efecto de sentido en un texto de divulgación científica.

d) Redactará un resumen de los textos leídos aplicando las reglas de supresión, generalización y construcción.

CONOCIMIENTO		
CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
Identificar semejanzas y diferencias entre texto científico y de divulgación.	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de revistas de ambos textos. • Registro escrito producto de la anterior. • Revisión grupal mediante el pizarrón • Actividad oral para aclarar definición de texto de divulgación científica. • Lectura del texto final. 	<ul style="list-style-type: none"> • En su participación individual y grupal mostrará su disposición al trabajo.
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los facilitadores lingüísticos. • Definición de lectura exploratoria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura exploratoria del texto. • Paralingüísticos. • Hipótesis de lectura. • Lectura global. • Cuadro sinóptico para reconocer la organización textual más superficial. • Cuadro para la organización interna de las partes. 	<ul style="list-style-type: none"> • A través de la descripción del texto demostrar la comprensión de los aspectos teóricos.
Conocer los facilitadores lingüísticos.	<ul style="list-style-type: none"> • Texto de divulgación como reformulación del lenguaje científico. • Ejercicio del texto. • Revisión del cuadro de facilitadores. • Localización en los textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • A través de la descripción del texto demostrar la comprensión de los aspectos teóricos.
Conocer el procedimiento del resumen: supresión, generalización.	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de ejercicios para aplicación de la supresión. • Ejercicios para la generalización. • Iniciar la fase de construcción del resumen con ejercicios. • Aplicación de lo anterior en un segundo texto. • Revisiones en el pizarrón de los ejercicios propuestos. 	<ul style="list-style-type: none"> • A través de la producción de resúmenes se valorará si se aprendió el proceso que se debe seguir para la construcción de este tipo de textos.

Tercera Unidad. El texto histórico. Función referencia.

Horas: 16

Temática:

- 1 La situación comunicativa del texto histórico
2. Relato histórico

Objetivos:

Al finalizar la unidad el alumno:

- a) Explicará el propósito de comunicación y la función lingüística dominante en la producción y recepción del texto histórico.
- b) Reconocerá el relato como organización textual donde se soporta la producción del efecto de conocimiento de textos históricos, distinguiendo acontecimientos de valoraciones.
- c) Elaborará un resumen de los acontecimientos relatados en el texto histórico.

CONOCIMIENTO		
CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
Conocer la situación comunicativa del texto histórico	Completar un cuadro de la situación comunicativa del texto histórico.	Entender que en este tipo de textos las funciones lingüísticas predominantes son la referencial y la apelativa.
Identificar los elementos que integran una narración histórica.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un cuadro con las marcas temporales y acciones. • Completar un cuadro de causa-consecuencia. 	Reconocer que en el texto histórico las acciones se van encadenando dentro de la narración en una relación de causa-consecuencia.
Distinguir narración de acontecimientos históricos de valoraciones.	Reconstruir las partes de un texto.	Comprender que los hechos históricos que presenta el enunciador siempre están mediados por su interpretación, es decir, por valoraciones que hace el enunciador.
Identificar las valoraciones del texto.	Análisis del texto.	Entender que las valoraciones son aquellas expresiones en las que se manifiesta una posición a favor o en contra de cierto hecho acontecido en un país, grupo social o personaje.
Conocer las características de un cuadro sinóptico.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de un cuadro sinóptico. • Con apoyo de la actividad anterior elaborar un resumen. 	Con la producción de un cuadro sinóptico y un resumen demostrar lo aprendido en esta unidad.

CONOCIMIENTO		
CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
Conocer aspectos generales para la autocorrección de un texto.	Revisar en equipo el resumen.	Revisar el resumen con apego a los criterios establecidos y no por lo bien o mal que el enunciador pueda caerle a quienes revisan.

Cuarta unidad. Nota informativa. Función referencial.

Horas: 8

Temática:

1. La situación de comunicación de la nota informativa.
2. Organización textual.
3. Efecto de sentido.

Objetivos:

Al finalizar la unidad el alumno:

- a) Explicará el propósito, situación comunicativa y función dominante en la nota informativa.
- b) Distinguirá las funciones referencial y apelativa de acuerdo con el propósito de comunicación en notas informativas.
- c) Describirá el papel de la selección, jerarquización, omisión y reiteración de la información como recursos del enunciador en la producción del efecto de conocimiento en notas informativas.
- d) Redactará una nota informativa sobre un acontecimiento escolar o de actualidad de acuerdo a las características y recursos estudiados en la unidad.

CONOCIMIENTO		
CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la situación comunicativa en la nota informativa. • Identificar la nota informativa más destacada del día en cuatro periódicos distintos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observar el esquema de la situación comunicativa en la nota informativa. • En equipo identificar la nota más destacada del día en cuatro periódicos distintos • Identificar diferencias en los titulares que se refieren al mismo acontecimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación individual y colectiva. • Disposición al trabajo.
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la estructura de la nota informativa. • Conocer qué son los titulares y entradas o <i>lead</i> de notas informativas. • Relacionar los conceptos de la estructura de la nota informativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observar todas las partes de una nota informativa. • Redactar un titular, una entrada o lead. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación individual y colectiva. • Disposición al trabajo.
CONOCIMIENTO		

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las valoraciones y la progresión de la información en la nota informativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Encontrar las valoraciones (contrastar perspectivas) de la información en tres notas informativas. • De acuerdo con las características y recursos vistos en esta unidad, redactar un nota informativa. • Autocorrección y corrección grupal de las notas informativas de acuerdo a los criterios establecidos. 	<p>Entender que las valoraciones en la nota informativa van ligadas a la jerarquización de la información.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las preguntas básicas en una entrada o lead. • Identificar imprecisiones en la información. • 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar una entrada o lead a una nota informativa a partir de las respuestas proporcionadas a las preguntas básicas. • Reconocer las imprecisiones en dos notas informativas que hablen dl mismo acontecimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación individual y colectiva. • Disposición al trabajo.

Quinta unidad El texto publicitario. Función apelativa.

Horas: 8

Temática:

1. Situación comunicativa del texto publicitario.
2. Presentación del texto publicitario.
3. Construcción del efecto de sentido.

Objetivos:

Al finalizar la unidad el alumno:

- a) Analizará un anuncio publicitario tomando en cuenta la relación entre los sistemas de signos.
- b) Aplicará algunos de los recursos discursivos estudiados en la unidad, en la redacción de un texto publicitario.

CONOCIMIENTO		
CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
Identificar el referente	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción del referente de los anuncios. 	Entender que el referente y la marca son dos cosas diferentes.
Caracterizar al enunciatario.	<ul style="list-style-type: none"> • Ubicar las marcas lingüísticas y gráficas que determinan al enunciatario. 	Asumir que existen marcas lingüísticas que nos permiten determinar el tipo de enunciatario al que va dirigido un texto.

CONOCIMIENTO		
CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
Reconocer marca, lema y logotipo.	<ul style="list-style-type: none"> • Señalar la marca, lema y logotipo en los anuncios 	Comprender que la marca, el lema y el logotipo son los elementos esenciales de un texto publicitario.
Reconocer un anuncio publicitario.	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición por equipos del análisis de una campaña publicitaria. • Elaboración de un anuncio publicitario, del cuál se hará una exposición, análisis y reflexión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación individual y colectiva. • Disposición al trabajo.

Sexta unidad *El relato literario. Función poética. El comentario libre.*

Horas: 14

Temática

- 1 La situación de comunicación en el relato literario
2. Lectura, análisis e interpretación de relatos literarios
3. El narrador
4. El comentario libre

Objetivos:

Al finalizar la unidad, el alumno:

- a) Expresará el efecto de identificación y de percepción estética resultante de la lectura y análisis de cuentos, como manifestaciones de la función poética en relatos literarios.
- b) Reconocerá el carácter ficticio del mundo del relato literario.
- c) Escribirá un comentario libre en el que haga explícita su percepción vivida de una experiencia vicaria que funda el sentido atribuido en su lectura al relato leído y la relación de aquella con experiencias propias.

CONOCIMIENTO		
CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
Conocer que son las secuencias.	<ul style="list-style-type: none"> • Leer una anécdota. • Reconstruir la anécdota. • Expresar oralmente el contenido de la anécdota. • Narrar una anécdota. 	Participación individual y colectiva. Disposición al trabajo
<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir las secuencias básicas de la narración literaria. • Ordenar las secuencias básicas de acuerdo a un orden cronológico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leer un cuento. • Redacción de un párrafo. 	Demostrar habilidad para leer.

CONOCIMIENTO		
CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
<ul style="list-style-type: none"> • Extraer el sentido global de la lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reorganizar un relato. • Sintetizar cada secuencia básica. 	Demostrar habilidad en la organización de secuencias básicas.
Conocer que es un comentario libre.	<ul style="list-style-type: none"> • Leer un cuento. • Subrayar lo significativo • Reconstruir la historia. • Redactar un comentario. 	A través de la redacción de un comentario libre expresar el efecto de identificación
Distinguir los dos niveles del relato: historia y discurso.	<ul style="list-style-type: none"> • Leer un cuento. • Subrayar los elementos de la situación comunicativa. • Redactar párrafos descriptivos con los elementos de la situación comunicativa. • Escribir un relato personal. 	Demostrar la habilidad para identificar los elementos de la situación comunicativa.

Séptima unidad. Trabajo académico I. Desarrollo de un tema.

Horas: 16

Temática:

1. Elección de un tema
2. Las partes del escrito
3. Indagación de fuentes de información
4. Registro de las fuentes en fichas
5. Fichas de trabajo
6. Organización de la información
7. Redacción del borrador
8. Bibliografía
9. Revisión y autocorrección; presentación del trabajo final.

Objetivos:

Al finalizar la unidad, el alumno:

- a) Llevará a cabo el proceso de indagación sobre el tema elegido.
- b) Redactará un trabajo académico sobre el tema elegido, considerando las propiedades que debe tener el texto y aplicando las normas gramaticales necesarias y pertinentes

CONOCIMIENTO		
CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
Conocer cómo se selecciona un tema.	Llenado de un cuadro, completar información.	<ul style="list-style-type: none"> • Participación individual y colectiva. • Disposición al trabajo.
Conocer las partes de un escrito	Ubicar las partes de un escrito en un ejercicio dado	<ul style="list-style-type: none"> • Participación individual y colectiva. • Disposición al trabajo.

CONOCIMIENTO		
CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
Conocer cómo se realiza una investigación documental	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar fichas bibliográficas, hemerográficas y de trabajo. Redactar un borrador. 	<ul style="list-style-type: none"> Participación individual y colectiva. Disposición al trabajo.

Octava unidad. Exposición oral de temas

Horas: 6

Temática

- 1 Características de una adecuada comunicación oral, según la situación comunicativa.
- 2 Preparación de la exposición
3. Presentación de la exposición.

Objetivos: Al finalizar la unidad, el alumno:

- a) Analizará la situación comunicativa de la exposición oral estableciendo las características de una adecuada comunicación oral: propósito, funciones, propiedades del texto pertinentes.
- b) Expondrá oralmente su trabajo académico, observando las características de una adecuada exposición oral.

CONOCIMIENTO		
CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
Entender qué es la exposición oral de temas y los aspectos que se deben de tomar en cuenta: propósito, funciones, propiedades del texto pertinentes.	<ul style="list-style-type: none"> Preparar la exposición. Presentar la exposición 	<ul style="list-style-type: none"> Participación individual y colectiva. Disposición al trabajo.

Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II.

Objetivos:

Al concluir el segundo semestre el alumno:

1. Aplicará los conceptos básicos sobre la situación comunicativa presente en los textos literarios cuya función dominante es la poética.
2. Explicará, en forma oral y escrita, el efecto global de sentido de los textos literarios a través de análisis intratextuales y contextuales.
3. Manejará con familiaridad y soltura, estrategias de expresión ora, lectura, escritura e investigación documental.

Primera unidad. Encuadre conceptual. La función poética Contextos de producción y recepción del texto.

Horas: 6

Temática:

1. La situación comunicativa del texto literario.
2. Lectura, análisis e interpretación de textos literarios.
3. Coherencia estética.

Objetivos:

Al finalizar la unidad el alumno:

- a) Explicará el efecto de identificación y de percepción estética generado por el mensaje y su estructura, considerando los contextos de producción y recepción.

CONOCIMIENTO		
CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
Conocer qué es el sentido estético.	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer la lectura del capítulo introductorio de <i>La historia interminable</i> • Hacer un análisis del protagonista de la novela para identificarlo como tipo humano a partir de sus actitudes, vivencias y motivaciones, y poder explicar su actuación. 	Entender que el <i>sentido estético</i> es la respuesta como lector del texto, pero es una respuesta compleja e íntima, la cual se manifiesta en dos planos: <ol style="list-style-type: none"> a) como identificación con la propuesta del texto. b) como reconocimiento consciente del trabajo artístico de la lengua, es decir, de los procedimientos literarios que lo organizan.

CONOCIMIENTO		
CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
Conocer qué es la visión del mundo y los contextos de producción y de recepción.	<ul style="list-style-type: none"> Hacer una lectura analítica del capítulo IX de <i>La historia interminable</i>, para identificar los mundos posibles creados por el autor, las relaciones entre ellos y la visión del mundo a que da lugar. 	<ul style="list-style-type: none"> Entender que la visión del mundo es una imagen estructurada de valores y símbolos encarnados en ideas, mitos, creencias, hábitos, actitudes o comportamientos. Una visión del mundo remite también a una cultura, un tiempo y espacios específicos.
Estudiar qué es la coherencia estética.	<ul style="list-style-type: none"> Lectura analítica del capítulo IX de <i>La historia interminable</i>. 	Comprender que la coherencia es una especie de línea de significación que recorre el texto, la que puede llamarse isotopía.
Conocer qué es y como se hace un comentario libre.	<ul style="list-style-type: none"> Redacción de un comentario libre sobre la lectura de <i>La Batracomiomaquia</i>. 	Considerar que el comentario libre es un texto en el que se expresa el parecer o apreciación sobre la obra leída tomando en cuenta la experiencia del lector, sus ideas y sentimientos.

Segunda unidad. El texto dramático. Función poética. Organización dialógica.

Horas: 14

Temática.

- 1 La situación de comunicación y la función poética.
- 2 Texto dramático.
- 3 Organización dialógica.
4. Los personajes. Tipo y prototipo.

Objetivos:

Al finalizar la unidad, el alumno:

- a) Explicará el efecto estético producido por la representación dramática en relación con los elementos de la representación dramática.
- b) Analizará la historia, los personajes, las acciones y tensiones.
- c) Explicará la importancia de la relación dialógica así como sus elementos.
- d) Redactará un diálogo, con personajes tipos, sobre un tema dado.

CONOCIMIENTO		
CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
Conocer la situación comunicativa en el texto dramático	Lectura de un texto dramático y llenado de un cuadro en el que se compare las diferencias de éste con un relato y un texto.	Entender que la situación comunicativa del texto dramático está en función de un enunciador, el cual se dirige a un público, enunciatario, a través de un texto acotado, el cual permite prefigurar a los personajes, ambiente, tiempo y espacio.
Identificar el conflicto en un texto dramático.	El grupo se dividirá en equipos con el objeto de representar el conflicto en un texto dado.	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender el conflicto es la lucha entre dos fuerzas, cuando un personaje persigue cierto objetivo y, en el logro de esta empresa, se le contraponen otros personajes. • Participación individual y colectiva. • Disposición al trabajo.
Conocer que es un diálogo y los elementos que lo conforman.	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar la importancia de la relación dialógica y los elementos que la conforman • Escribir un diálogo con un tema dado. 	Comprender que el diálogo es un sistema de redacción que facilita un tipo de expresión personal
Analizar la historia, los personajes, las acciones y las tensiones	Lectura de enunciados que marquen la evolución o crecimiento del protagonista	<ul style="list-style-type: none"> • Participación individual y colectiva. • Disposición al trabajo.

Tercera unidad. *La novela. El comentario crítico*

Horas: 16

Temática:

1. La situación de comunicación en la novela.
2. Lectura analítica e interpretación de la novela.
3. El narrador: objetividad y subjetividad; grado de saber, distancia frente a los personajes.
4. Contexto.
5. Coherencia estética de la novela.
6. El comentario de opinión.

Objetivos:

Al finalizar la unidad, el alumno:

- a) Aplicará un método de análisis de relatos que considere, además de las acciones y los personajes, el orden, la perspectiva y la voz narrativa.

- b) Definirá la macroestructura semántica de la novela, las líneas de significación y la visión del mundo.
- c) Explicará el efecto global de sentido de la novela obtenido del análisis realizado y de la relación de sus resultados con los elementos pertinentes del contexto.
- d) Redactará un comentario de opinión donde relacione la visión del mundo ficticio de la novela con sus experiencias y vivencias.

CONOCIMIENTO		
CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
Conocer la historia y la forma de la novela	Lectura de la novela <i>El vizconde demediado</i> .	Demostrará habilidad para la lectura y detectar las dificultades que pueden impedir una adecuada comprensión de la misma (léxicos, contextuales, etcétera).
Reconocer las acciones y secuencias que caracterizan la historia de la novela.	En equipos, identificar cuáles son las secuencias básicas de <i>El vizconde demediado</i> y elaborar un cuadro sinóptico de ellas.	<ul style="list-style-type: none"> Comprender que el relato cuenta siempre el tránsito de una situación estable que, al romperse, resulta insostenible por los efectos de un conflicto o complicación y da origen a un nuevo equilibrio. Tener presente que las secuencias básicas de la novela son: situación inicial, ruptura del equilibrio, desarrollo y resolución.
Conocer los tipos y características de los personajes.	En equipos marcar los párrafos donde los personajes aparecen en cada capítulo y en tarjetas para fichas de trabajo anotarán las características de dos o tres personajes, mediante citas textuales.	Inferir que los personajes principales hacen avanzar la historia mientras que los secundarios sólo contribuyen a la realización de las acciones de los protagonistas

Cuarta Unidad. *El cuento efecto estético específico y sus recursos. Reescritura.*

Horas: 14

Temática:

1. La situación de comunicación en el cuento.
2. Lectura, análisis e interpretación de cuentos.
3. Efecto estético.
4. Análisis contextual.
5. La reescritura.

Objetivos:

Al finalizar la unidad, el alumno:

- a) Explicará cómo el cuento, en el contexto de su época, manifiesta la función poética de manera específica
- b) Reescribirá fragmentos del cuento modificando los recursos discursivos de orden, velocidad, perspectiva o voz, según el criterio de pertinencia.

CONOCIMIENTO		
CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
Reconocer cómo operan los efectos de sentido estético en el cuento.	Lectura de un cuento dado y subrayar en el las expresiones o enunciado que hayan gustado y explicar por qué fueron agradables.	Comprender que el sentido, es el efecto que el enunciatario percibe en el texto a través de significados que retoma tanto de éste como del contexto y el cual interpreta de acuerdo con su experiencia (edad, clase social, cultura, etcétera).
Reconocer la ubicación del narrador y algunas de sus características, así como las de brevedad, unidad de acción e intensidad propias del cuento.	Subrayar en el cuento los cambios de voz narrativa que se operen en el texto.	Entender que a partir de la voz narrativa que se emplea en la historia se puede reconocer el tipo de narrador.
Conocer los dos niveles que configuran el cuento: historia y discurso.	Lectura del cuento <i>Matar a un niño</i> . Llenar un cuadro en donde se identifiquen las acciones de cada uno de los protagonistas de la historia.	Comprender que el nivel de la historia se refiere a las acciones y secuencias, personajes, espacio y tiempo; en tanto que el nivel del discurso al orden y la voz narrativa.

Quinta Unidad. El poema lírico. Función poética.

Horas: 14

Temática:

1. Situación comunicativa, función, intención y estructura del poema lírico respecto del épico y del didáctico.
2. Análisis intratextual por niveles de la lengua.
3. Contexto
4. Elaboración del efecto global de sentido por el receptor.

Objetivos:

Al finalizar la unidad, el alumno:

- a) Mencionará las diferencias y semejanzas entre poemas épicos, líricos y didácticos.
- b) Explicará la función poética en relación con las desviaciones en poemas líricos dados.
- c) Relacionará por escrito en un comentario los elementos intra y contextuales resultantes de un análisis interpretativo de un poema lírico.

CONOCIMIENTO		
CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
Conocer qué es la imagen poética.	Hacer un cuadro sinóptico en el que se relacionen las imágenes localizadas en un texto dado y los significados de las mismas.	Asimilar que la imagen poética es la expresión verbal dotada de poder representativo porque se presta a dar forma sensible a ideas abstractas o relaciona, combinando, elementos formales de diversos seres, objetos o fenómenos perceptibles con la finalidad de crear cierto sentimiento o estado de ánimo.
Identificar diferencias y semejanzas entre poemas épicos, líricos y didácticos.	Leer tres poemas y escribir un comentario en el que se expresen las diferencias notadas en cada uno de ellos así como las semejanzas.	<ul style="list-style-type: none"> • Participación individual y colectiva. • Disposición al trabajo.

Sexta unidad. El texto histórico. El contexto y la serie histórica

Horas: 16

Temática:

- 1 Contexto de producción del texto histórico.
2. Posición ideológica del enunciador.
3. El texto histórico como fuente de indagación sobre la serie histórica del contexto literario: el factor socioeconómico; las crisis, problemas, conquistas y frustraciones de la sociedad contemporánea al autor
4. El comentario analítico.

Objetivos:

Al finalizar la unidad, el alumno:

- a) Consultará textos históricos para ahondar en el significado de los textos literarios vistos en el semestre.
- b) Identificará la posición ideológica del enunciador en relación con el contexto de producción, el propósito de comunicación y la función lingüística dominante.
- c) Elaborará un comentario analítico donde compare el efecto de conocimiento producido por dos textos históricos a partir de los recursos del enunciador para interpretar de manera un mismo hecho histórico.

CONOCIMIENTO		
CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
Reconocer las marcas que permiten identificar la posición del autor ante el hecho narrado.	<ul style="list-style-type: none"> • Subrayar en el texto indicado marcas textuales que evidencien la presencia de quien escribe el texto. • Elaborar un cuadro sinóptico en donde se registren las principales acciones de los protagonistas de las acciones así como las justificaciones y valoraciones que el historiador hace y que evidencien su posición ante este acontecimiento. • Llenar un cuadro en el que se caracterice los tres textos trabajados considerando: enunciador, tratamiento del acontecimiento, propósitos, a quiénes escriben y fuentes. 	Recordar que en: a) la función referencial: el autor consigna en el texto los hechos históricos con la intención de dar a conocer, de informar lo que sucedió. b) la función apelativa: los acontecimientos que presenta el historiador siempre están mediados por su interpretación.
Determinar el referente y los aspectos que destaca el enunciador.	Lectura de tres textos históricos que aborden el mismo hecho	Comprender que en el texto histórico predominan dos funciones lingüísticas: la referencial y la apelativa.

Séptima unidad. Trabajo académico II. Análisis literario.

Horas: 16

Temática:

1. Determinación del tema
2. Esquema
3. Fichas de resumen y cita.
4. Articulación entre esquema y fichas.
5. Organización textual del trabajo académico.
6. Borrador.
7. Referencias bibliográficas que respaldan las citas textuales y los resúmenes textuales incluidos en el trabajo.
8. Presentación del trabajo.

Objetivos:

Al finalizar la unidad, el alumno:

- a) Redactará un trabajo académico sobre el análisis de un texto literario breve o sobre el desarrollo de un tema en uno o varios textos.

CONOCIMIENTO		
CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
Reconocer las características de un trabajo de investigación y las fases que lo componen.	En equipo elegir un tema relacionado con la literatura y hacer las actividades señaladas en el texto de trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> • Participación individual y colectiva. • Disposición al trabajo.

Evaluación

Se evaluará cada unidad con los ejercicios que se realicen además del producto final que en cada una de ellas se menciona (producción de un texto específico, v.g. resumen, paráfrasis, comentario, etcétera).

Bibliografía

Se trabajará con los alumnos el libro *Enfoque comunicativo II* elaborado por el Seminario de producción de paquetes didácticos, en el que se contemplan los siguientes textos para trabajar con los alumnos:

- Ende, Michael, tr. De Miguel Sáenz, México, Ediciones Alfaguara, 1987.
 Homero, *Odisea. Himnos homéricos. Batracomiomaquia*, México, Ediciones Iztaccíhuatl, s.f.
 Carballido, Emilio, *D.F. 26 obras en un acto*, México, Grijalbo, 1979.
 González Dávila, Jesús. *De la calle*, México, Plaza y Valdés, 1995.
 Calvino, Italo, *El vizconde demediado*, 2ª. Edición, tr. Esther Benítez Madrid, Siruela, 1993.
 Cortázar, Julio, *Deshoras*, México, Nueva Imagen, 1983.
Los grandes cuentos del siglo veinte, introducción y notas de Edmundo Valadés, México, Promexa, 1979.
 Belenki, A.B., *La intervención extranjera en México*, México, Ediciones de Cultura Popular, 1984.
 Vázquez de Knauth, Josefina, *Mexicanos y norteamericanos ante la guerra del 47*, México, SEP, 1972. (Col Sep-setentas).

Otros textos que se propone leer son:

- Allan Poe, Edgar. *El gato negro*.
 Maupassant, Guy. *El collar y la cabellera*
 Quiroga, Horacio. *A la deriva*.
 Novo, Salvador. *Diálogos*.
 García Márquez Gabriel, *Crónica de una muerte anunciada*
 Pacheco, José Emilio. *Las batallas en el desierto*
 Hemingway, Ernest. *El viejo y el mar*.

Conclusiones

Ahora que hemos hecho un recorrido, algo somero, a través de lo que es y ha sido el Colegio de Ciencias y Humanidades, a través de su modelo educativo y en particular con el enfoque comunicativo del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, podemos plantearnos que:

1. Los principios *aprender a aprender*, *aprender a hacer* y *aprender a ser* que le dieron origen en la década de los setenta siguen siendo vigentes y son ejes fundamentales para el planteamiento del trabajo docente.
2. Con la puesta en marcha del PEA se presenta una serie de problemas que requieren solución a corto, mediano y largo plazos, por ejemplo, la elaboración de materiales didácticos y la formación y actualización de profesores. Respecto a la formación y actualización del personal docente, es conveniente instrumentar un proyecto que atienda los aspectos disciplinarios, pedagógicos y didácticos propios del Colegio.
3. La noción de cultura básica es el aspecto formativo elemental que el Colegio brinda a sus alumnos, ésta se encuentra plasmada en todas las asignaturas que constituyen el plan de estudios.
4. El modelo educativo del CCH rompe con la enseñanza tradicional ya que el centro de la proceso educativo es el estudiante, en este sentido se le da mayor peso al concepto de aprendizaje que al de enseñanza.
5. Los estudiantes que ingresan al Colegio viven una etapa especial de su vida: la adolescencia; es en este momento en que el individuo busca su identidad y lo hace a través de figuras con las que puede identificarse, por lo tanto es muy

importante la comunicación que el profesor establezca con el alumno para orientarlo de la mejor manera y logre ser un ciudadano de bien.

6. El Núcleo de Conocimientos y Formación Básica es un instrumento de gran relevancia pues a través de él se podrá planear de una forma más eficaz las estrategias de enseñanza aprendizaje.
7. El modelo educativo del Colegio se ha convertido en una opción a seguir por muchas instituciones de educación media superior, lo que lo coloca como una de las mejores alternativas de enseñanza de los últimos años en nuestro país
8. Uno de los principales problemas que ha impedido la correcta aplicación del enfoque comunicativo en el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental es el desconocimiento que los profesores tienen de él, en este sentido sería conveniente instrumentar un curso para todos los profesores que imparten los TLRIID en el que se estudien las bases teóricas y didácticas de este enfoque.
9. La mayoría los profesores que ingresan al Colegio adolecen de formación en didáctica y pedagogía, sería conveniente que en las facultades se establecieran cursos que atiendan estas necesidades en las carreras que nutren la planta docente del nivel bachillerato de nuestra universidad, o se creara una instancia encargada de esta tarea tal como sucede en países como España, Francia o Canadá
10. Para que el proceso de enseñanza-aprendizaje resulte satisfactorio, es necesario desarrollar y reforzar la habilidad didáctico-pedagógica del profesor. Esta habilidad debe ser acorde con el modelo educativo y con el tipo de estudiantes que acuden al CCH.

11. Para el diseño de un programa que resuelva lo anterior, se necesita estudiar y analizar las características del educando y del docente inmersos en el sistema educativo del CCH, esto requiere de conocimientos teóricos y prácticos que sólo se pueden adquirir en grupos de estudio y a través del intercambio de experiencias con otros profesores.
12. El enfoque comunicativo es un enfoque didáctico que tiene como finalidad desarrollar la competencia comunicativa.
13. El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua se nutre de una gran variedad de disciplinas, cada una aporta elementos importantes que deben aprovecharse al interior del aula, por ejemplo la teoría de los actos de habla que la pragmática propone como un forma de explicar el uso lingüístico a través de la observación; o el estudio del lenguaje como parte de la cultura y de la sociedad que plantea la sociolingüística.
14. El enfoque constructivista de la enseñanza permite aplicar el enfoque comunicativo a través de la clasificación de los contenidos en: conceptos, procedimientos, y actitudes.
15. El nivel del aprendizaje a partir de los contenidos de conceptos, es construido a partir del aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones, los cuales no tienen que ser aprendidos en forma literal, sino abstrayendo su significado esencial o identificando sus características definitorias y las reglas que los componen
16. Los aprendizajes obtenidos de los contenidos al nivel de los procedimientos son aquellos que se refieren a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etcétera. Los procedimientos

pueden ser definidos como un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas hacia la consecución de una meta determinada.

17. El aprendizaje de contenidos relacionados con las actitudes son experiencias subjetivas, que implican juicios evaluativos, que se expresan en forma verbal o no verbal, que son relativamente estables y que se aprenden en el contexto social.

Bibliografía

- "Por qué y para qué del bachillerato. El concepto de cultura básica y la experiencia del CCH", en *Deslinde*, núm. 152 (México, D.F., agosto, 1982).
- Acosta y Carrasco, M. y Juárez Sánchez, Ma. Elena (2002): *Diagnóstico de la docencia de las asignaturas del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*. México, Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Alonso, T. (1991) *Motivación y aprendizaje en el aula*. Santillana, Madrid.
- Alvar López, M. (1978): *En torno a la sociolingüística*. México, UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas, Centro de Lingüística Hispánica.
- Ausubel, D. (1983) *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas, México.
- Barthes, R. (1993): *La aventura semiológica*. Madrid, España, Paidós.
- Bernárdez E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid, Espasa Calpe.
- Calsamiglia Blancaflor, H. y Tusón Valls, A. (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona España, Ariel.
- Camps, V. (1976): *Pragmática del lenguaje y filosofía analítica*. Barcelona, España, Ediciones Península.
- Casado Velarde, M. (1995): *Introducción a la gramática del texto del español*. Madrid, España, Arco libros.
- Clarck, B. (1991): *El sistema de Educación Superior*. México. Nueva Imagen.
- Colegio de Ciencias y Humanidades (1996): *Plan de Estudios Actualizado*. México.
- Colegio de Ciencias y Humanidades (1996): *Programas de estudio para las asignaturas: Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I, II, III y IV (Primero al cuatro semestre)*.
- Coseriu, E. (1989): *Gramática, semántica, universales. Estudios de lingüística funcional*. Madrid, España, Gredos.
- De Ibarrola, María. (1992): "Cinco principios para la revisión curricular del CCH". *Cuadernos CCH*. No. 6. México: CCH. UNAM.
- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas G. (1998): *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* México, Mc Graw Hill.
- Gagné, R. M. (1987): *Las condiciones del Aprendizaje*. México, Editorial Interamericana.
- Goffman, Erving (1971): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Halliday, M.A.K. (1982): *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Lastra, Y. (1992): *Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción*. México, El Colegio de México.
- Lomas, C. (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona, España, Paidós. (2 vols.)

- Lomas, C. , Osoro, A., y Tusón, A. (1993): *Ciencias del Lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós
- Lozano, J., Peña-Martín, C., y Abril G. (1993): *Análisis del discurso Hacia una interpretación textual*. México, Rei.
- Lyons, J. (1995): *Lenguaje, significado y contexto*. Barcelona, España, Paidós Comunicación.
- Petőfi, J.S. y García Berrio, A. (1978): *Lingüística del texto y crítica literaria*. Madrid, España, Comunicación
- Pizarro, Narciso (1979): *Metodología sociológica y teoría lingüística*. Madrid, A. Corazón.
- Remedi, E. et. al. (1987): *La identidad de una actividad: ser maestro*. Documento DIE. México: CINVESTAV.
- Reyes, G. (1995): *El abecé de la pragmática*, Madrid, España, Arco libros.
- Sánchez-marco, Francisco.(1976): *Acercamiento histórico a la sociolingüística*. México, INAH.
- Van Dijk, T.A. (1993): *Estructuras y funciones del discurso*. México, Siglo veintiuno editores.
- Van Dijk, T.A. (1993): *Texto y contexto*, México, Rei.
- Weiss, Eduardo. (1992): "los bachilleratos universitarios". *Encrucijada*. No.1. México: Coordinación de Humanidades, UNAM.