



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLAN**



**REESTRUCTURACION DEL PROGRAMA DE LA MATERIA
DE LECTURA Y REDACCION DEL BACHILLERATO
PROPEDEUTICO DEL ESTADO DE MEXICO**

TESIS COLECTIVA

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PERIODISMO Y COMUNICACION COLECTIVA**

PRESENTAN:

**MARIA OLIVIA FERNANDEZ TORRES
ROCCO ORTEGA ESPONDA**

ASESOR: RUBEN ORTIZ FRUTIS

ACATLAN, ESTADO DE MEXICO, JULIO 2005

m346229

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: María Olivia Fernández
Tarres

FECHA: 5/Julio/05

FIRMA: 

A ti Sofía Erandi

porque cuando naciste, nació la
oportunidad de ser mejores, de compartir,
de reír y de ser nuevas personas
con nuevos nombres: papá y mamá.

A nuestros padres... aquí está la cosecha

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Rocco Ortega Esponda

FECHA: 5/Julio/2005

FIRMA: 

Gracias Dios nuestro... por todo.

Gracias Rubén, como dijo
Luther King, lo agreste lo tornaste suave.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPÍTULO 1 EL BACHILLERATO PROPEDÉUTICO ESTATAL | 1 |
| 1.1 Historia | 2 |
| 1.2 Características y Objetivos | 9 |
| 1.3 Plan de Estudios | 12 |
| 1.4 Perfil del Bachiller | 17 |
| CAPÍTULO 2 MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL | 23 |
| 2.1 Antecedentes del Enfoque Comunicativo | 23 |
| 2.1.1 Lingüística Tradicional | 23 |
| 2.1.2 Lingüística Estructural | 25 |
| 2.1.3 Lingüística Generativa | 26 |
| 2.1.4 Análisis del Discurso | 27 |
| 2.1.5 Pragmática | 28 |
| 2.1.6 La Lingüística del Texto | 31 |
| 2.2 Teorías Psicológicas del Aprendizaje | 32 |
| 2.2.1 Psicología Genético-Cognitiva | 33 |
| 2.2.3 La Psicología Genético-Dialéctica | 41 |
| 2.2.4 Pedagogía Constructivista frente a la Pedagogía Tradicional | 45 |
| 2.3 Enfoque Comunicativo | 49 |
| 2.3.1 Competencia Comunicativa | 49 |
| 2.3.2 Enfoque Comunicativo y su Relación con la Gramática | 51 |
| 2.3.3 Principios Rectores del Enfoque Comunicativo | 52 |
| 2.3.4 El Texto y sus Propiedades | 54 |
| 2.3.5 El Contexto | 56 |
| 2.3.6 Habilidades Lingüísticas | 57 |
| 2.3.7 Estrategias | 63 |
| 2.3.8 Tipología Textual | 64 |
| CAPÍTULO 3 EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE LA ASIGNATURA DE TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I Y II DEL BACHILLERATO PROPEDÉUTICO ESTATAL | 68 |
| 3.1 Objetivo de la Evaluación | 68 |
| 3.2 Enfoque y Modelo para la Evaluación de Programas | 71 |
| 3.2.1 Características Generales de la Asignatura | 73 |
| 3.2.2 Intención y Competencias | 74 |
| 3.2.3 Metodología Básica | 75 |
| 3.2.4 Trabajo Docente | 77 |
| 3.2.5 Acreditación | 79 |
| 3.2.6 Organización de Resultados | 80 |

| | |
|---|-----|
| 3.2.7 Fuentes de Información | 81 |
| 3.3 Programas de Estudio vigentes de Taller de Lectura y Redacción I y II..... | 83 |
| 3.3.1 Taller de Lectura y Redacción I | 83 |
| 3.3.2 Taller de Lectura y Redacción II | 98 |
| 3.4 Instrumento de Evaluación..... | 117 |
| 3.4.1 Turno Matutino. Examen Diagnóstico Lectura (Ver anexo cuestionario)..... | 120 |
| 3.4.2 Turno Matutino. Examen Diagnóstico Redacción..... | 132 |
| 3.4.3 Turno Vespertino. Examen Diagnóstico Lectura..... | 135 |
| 3.4.4 Turno Vespertino. Examen Diagnóstico Redacción..... | 146 |

**CAPÍTULO 4 PROPUESTA DE REESTRUCTURACIÓN DEL
PROGRAMA DE TALLER DE LECTURA Y
REDACCIÓN I Y II**

| | |
|--|-----|
| 4.1 Aspectos Generales para la Elaboración de Programas de Estudio | 151 |
| 4.1.1 La Concepción de Enseñanza y Aprendizaje en los Programas de Estudio..... | 151 |
| 4.1.2 Función de los Programas de Estudio. | 154 |
| 4.1.3 Elementos Básicos de los Programas de Estudio. | 156 |
| 4.2 Programas de Estudios Reformados | 159 |
| 4.3 Resultados | 174 |
| 4.3.1 Turno Matutino. Examen Final Lectura | 174 |
| 4.3.2 Turno Matutino. Examen Final Redacción | 185 |
| 4.3.3 Turno Vespertino. Examen Final Lectura (Grupo Control)..... | 188 |
| 4.3.4 Turno Vespertino. Examen Final Redacción (Grupo Control)..... | 199 |

| | |
|---------------------------|------------|
| CONCLUSIONES | 205 |
|---------------------------|------------|

| | |
|------------------------------------|------------|
| ANEXOS. Cuestionarios | 208 |
|------------------------------------|------------|

| | |
|---------------------------|------------|
| BIBLIOGRAFÍA | 213 |
|---------------------------|------------|

INTRODUCCIÓN

Varias son las razones que nos llevaron a realizar este trabajo. La más importante de todas, nuestra firme convicción de que solamente la actualización y compromiso de los profesores puede prevenir y remediar el fracaso escolar al que nos enfrentamos cada ciclo escolar. Nuestro objetivo es proporcionar elementos que contribuyan al mejoramiento de los contenidos programáticos de la materia de Lectura y Redacción del Bachillerato Propedéutico del Estado de México.

La idea de realizar este trabajo nace de la observación directa de nuestros alumnos quienes después de cursar dos semestres de la materia de Lectura y Redacción I y II en la modalidad de taller no respondían a las necesidades de otras asignaturas donde se requería escribir bien y entender lo que se leía, más aún al tratar de ingresar a una universidad pública sólo uno de 100 alumnos lo lograba. De esta manera nos dimos cuenta de que el perfil de ingreso real y el perfil de egreso ideal no correspondían y que los programas de la materia anunciaban un enfoque novedoso acorde con las necesidades del alumno pero que en realidad en los contenidos y en la operación no lo ejecutaban.

Como profesores de nivel bachillerato de la materia de Lectura y Redacción, hemos constatado cómo los intentos por reestructurar y/o renovar planes y programas de estudio se han quedado trancos o inoperantes en la práctica. Ante esta circunstancia, de forma autodidacta, nos hemos propuesto reestructurar un programa de estudio (campo de la pedagogía) con las bases teórico-metodológicas del Enfoque Comunicativo (campo de la lingüística) con el fin de crear alumnos **competentemente comunicativos** en el entendido de que la comunicación es un fenómeno interdisciplinario tal como lo aprendimos en nuestra formación universitaria.

La investigación se estructura de la siguiente manera:

En el primer capítulo se exponen los aspectos generales del Bachillerato Propedéutico Estatal como marco de referencia para el estudio. Se comienza por considerar su historia y desarrollo en nuestro país. Posteriormente se describen sus características y objetivos. Después se aborda el plan de estudios y el perfil del bachiller.

En el segundo capítulo se presenta el marco teórico conceptual en el que se fundamenta la investigación. En primer lugar se exponen los antecedentes del enfoque comunicativo. Posteriormente se abordan las teorías psicológicas del aprendizaje, incluyendo los aspectos de la psicología genético cognitiva y de la pedagogía constructivista. Después se presentan las características y elementos del enfoque comunicativo.

En el tercer capítulo se presenta la evaluación del programa de la materia de Lectura y Redacción del Bachillerato Propedéutico Estatal, considerando los objetivos, enfoques y modelos, las características de los programas vigentes y los instrumentos de evaluación.

En el cuarto capítulo se desarrolla la propuesta de reestructuración de los programas de la materia, incluyendo los aspectos generales en que se basa su elaboración y se presentan los programas reformados.

Por último se destacan las conclusiones derivadas de la investigación.

CAPÍTULO 1 EL BACHILLERATO PROPEDÉUTICO ESTATAL

Según la Ley de Educación del Estado de México, el sistema educativo estatal está compuesto por tres tipos: I. El tipo básico está compuesto por los niveles de preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar es obligatoria con base en el Decreto que modifica los artículos 3^o y 31^o de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, publicado el 12 de noviembre de 2002. El Decreto establece la obligatoriedad de la educación preescolar para la población infantil de tres a cinco años de edad, lo cual implica no sólo la obligación del Estado para impartirla —medida ya establecida desde 1993—, sino también la obligación de los padres o tutores para hacer que sus hijos o pupilos la cursen, como requisito para el ingreso a la educación primaria. II. El tipo medio superior comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes; y III. El tipo superior es el que se imparte después del bachillerato o sus equivalentes. Está compuesto por el técnico superior, la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado, así como por opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura, la educación normal en todos sus niveles y especialidades.

El nivel medio superior comprende tres vertientes de educación: bachillerato general, bachillerato bivalente y profesional medio. Se imparten en las modalidades escolarizada y abierta. La modalidad escolarizada atiende generalmente a la población de 16 a 19 años de edad, que haya obtenido el certificado de Secundaria.

El propedéutico se conoce también como Bachillerato General. Se sigue un plan de estudios de tres años de duración. Al concluir sus estudios, los alumnos pueden acceder al nivel superior.

El bivalente o propedéutico-terminal puede ser Bachillerato Especializado o Tecnológico. Los alumnos reciben, además de la preparación propedéutica general, formación de técnicos calificados o de profesionales medios con el título correspondiente.

El bachillerato terminal o profesional medio ofrece formación técnica; pero no prepara a los alumnos para continuar estudios superiores. La duración de estos estudios es de dos a cuatro años y atiende a alumnos que han obtenido el certificado de Secundaria y desean prepararse como profesionales técnicos en actividades industriales, de servicios y del mar.¹

Para los fines de este estudio interesa particularmente el bachillerato propedéutico o general, el cual pretende ampliar y consolidar los conocimientos adquiridos en Secundaria y preparar al educando en todas las áreas del conocimiento para que elija y curse estudios superiores.

¹ SEP. "México: La Estructura del Sistema Educativo".
<http://innovemos.unesco.cl/red/sm/sistemaseducativos/mexicosistemaeducativo.act>

Así, en este capítulo se expone la historia, objetivos y currícula del bachillerato propedéutico, especialmente en el Estado de México, considerando además, el perfil del bachiller.

1.1 HISTORIA

Para revisar desde los orígenes la forma en que se configuró el bachillerato del siglo XX en nuestro país, es conveniente explicar la concepción de la preparatoria positivista de Gabino Barreda y la reforma educativa en la que participó el gobernador del Estado de México, Mariano Riva Palacio.

Barreda y Riva Palacio ponen especial interés en la reforma educativa que concernía a la creación de la Escuela Preparatoria y el orden que debe seguirse en el estudio sucesivo de las materias que forman los cursos preparatorios.

Este orden no es otro que el que establecía el ciclo comtiano. Para Comte —como se sabe— las ideas generales positivas se hallan coordinadas en un gran ciclo enciclopédico que comprende la filosofía matemática, la filosofía astronómica, la filosofía físico-química, la filosofía biológica, la sociología y la moral en el orden “de su generalidad decreciente y de su complicación creciente”. Los estudios preparatorios entonces debían comenzar por las matemáticas y terminar en la lógica, interponiendo entre ambas las ciencias naturales: en primer lugar, la cosmografía y la física, luego la geografía y la química, y, por último, la historia natural de los seres dotados de vida, es decir, la zoología y la botánica.²

Para Barreda el enciclopedismo en el que insistían tanto los positivistas, era absolutamente necesario para que las personas que se consagraran a las carreras literarias recibieran una educación homogénea y completa, por lo menos en su base fundamental. Debía presentar un carácter general y enciclopédico para que ni un sólo hecho de importancia se haya inculcado en nuestro espíritu, sin haber sido antes sometido a una discusión, aunque somera, suficiente para darnos a conocer sus verdades fundamentales.

Frente a la especialidad, Barreda coloca, pues, decididamente, al enciclopedismo que defiende con tenacidad: “Cada uno de los conocimientos que se adquirieran, cada hecho real cuyo verdadero mecanismo se comprende, sostiene, es una nueva fuerza que se agrega al sistema complejo de nuestra actividad mental, y una fuente inagotable de la que podrán surgir, en el momento más inesperado, las inspiraciones más felices...” Para él, la educación de las especialidades era “mezquina y estrecha”, de origen retrógrado ya que procedía de la institución teocrática, sobre todo cuando la especialidad tendía a perpetuar en las descendencias, los oficios o trabajos de sus antepasados.³

² G. Barreda, “Carta dirigida a D. Mariano Riva Palacio...”, *Revista Positiva*. T. I, No. 6, junio de 1906, p. 206.

³ *Ibid.*, p. 228.

De esta forma, para Barreda, los estudios preparatorios debían, de este modo, más que detenerse en la aplicabilidad directa de la doctrina, hacerlo en el método.

Los conocimientos deben así, ser “una verdadera gimnástica intelectual”, considerando Barreda, la educación intelectual como “el principal objeto de los estudios preparatorios”.⁴

Así, de este mismo modo, en su carta a Riva Palacio, Barreda va justificando el proceso de su ciclo, materia por materia, en su orden de elementalidad de los fenómenos en relación a los sentidos del hombre, hasta llegar a la Lógica, que es quien cierra el proceso y realiza la recapitulación, utilizando, para estudiarla, los dos procedimientos, la inducción y la deducción, que Barreda considera como los *únicos* caminos para llegar a la verdad. En la misma carta todavía se proclama partidario de los exámenes, siempre que fuera posible, prácticos, pues entendía que los exámenes de esta forma son los únicos capaces de ser un freno que impida el abuso de la libertad y una verdadera garantía de la aptitud de los alumnos.

De esta forma, se puede decir que la educación media, también llamada bachillerato y preparatoria en México, inició en 1867, cuando el doctor Gabino Barreda fundó la Escuela Nacional Preparatoria, con objeto de formar a los futuros profesionales, quienes por mucho tiempo pertenecieron a las élites del joven país.

A mediados del siglo XX, la relativa paz social alcanzó un fuerte crecimiento demográfico, los vientos del progreso —a partir sobre todo de la política de desarrollo estabilizador— y la vertiginosa expansión de la matrícula, permitieron que se incluyera a grupos sociales que nunca antes habían alcanzado este nivel de escolaridad.

En todos los sistemas escolares la Educación Media Superior suele definirse por el destino de sus egresados: los orienta hacia la educación superior o hacia el mercado de trabajo o los prepara con alguna forma de bivalencia ante ambas opciones. En el caso de México puede decirse que ha sido un nivel de paso, sin objetivos sustantivos que le den valor propio, y sin distinguirse tampoco por atender a las difíciles exigencias que tiene su alumnado por razón de su edad.

Aunque en la segunda mitad de este siglo la matrícula ha crecido continuamente (pasó de poco más de 300 mil estudiantes en 1970 a 2.8 millones en 1998) y en los últimos años ha mejorado la tasa de absorción de los que egresan de secundaria (de 82.5 por ciento en 1993 a 94.3 por ciento en 1996), sólo 46 por ciento de la población de 16 a 18 años de edad la cursa. Esto se debe a la merma que sufren las estudiantes en los grados anteriores.⁵

Se registran variaciones paulatinas en la evolución de la matrícula de las diversas opciones que ofrece el nivel: en bachillerato propedéutico, el bivalente y

⁴ Ibid., p. 215.

⁵ *Perfil de la Educación en México*. SEP, 1999, p.13.

profesional. El bachillerato general o propedéutico ha sido siempre la opción preferida; el bivalente tuvo un crecimiento sustancial, particularmente hacia finales de los años noventa; desde entonces decrece la matrícula del bachillerato general, en beneficio de las opciones bivalente y técnico-profesional.

Estas variaciones pueden deberse a dos factores: por un lado, la creación, en 1981, del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), pensado como opción terminal para derivar el flujo hacia el bachillerato general y la creciente inversión que ello supuso; por otra, la crisis económica que abatió el nivel de vida de la mayoría de la población durante la llamada *década perdida* y llevó a muchos padres de familia y alumnos a preferir una educación que les abriera la posibilidad de un trabajo inmediato.

La decisión de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de reforzar las opciones técnicas es problemática por varias razones:

- Desde luego, la Educación Media Superior orientada al trabajo no garantiza un empleo seguro, pues las oportunidades de trabajo dependen de otros factores.
- La diversidad de modalidades (y dentro de cada una de ellas la de las instituciones) refuerza la selectividad del sistema educativo, pues define trayectos escolares y laborales que están en correspondencia con los orígenes sociales del alumno. Por esto la educación técnica lleva en nuestro país el estigma de ser de segunda clase y estar destinada a las clases más desfavorecidas y el bachillerato general sigue viéndose como la opción ideal. Suele decirse que la actual Educación Media Superior, por su conformación estructural, segmenta a la población juvenil, definiendo sus destinos.

A pesar de la expansión de la matrícula, subsiste el problema de la **baja eficiencia terminal** que, dependiendo de la modalidad que se considere, oscila entre 40 por ciento en el bachillerato general hasta más del 50 por ciento en las modalidades tecnológicas y bivalentes. Los desertores se quedan con una formación trunca y no pueden aspirar sino a un salario precario. En la deserción influye sin duda el hecho de que los planes y programas de estudio, determinados centralmente, no corresponden a las oportunidades de trabajo de la región o el Estado. La deserción temprana y la escasa vinculación con las empresas cierran el círculo de desprestigio de las opciones técnicas y propician el crecimiento de los bachilleratos propedéuticos.

Particularmente, en el Estado de México, en ese mismo año de 1981, siendo el Director General de Educación Pública el profesor Sixto Noguez Estrada y en el marco de su último año de gestión administrativa, se ofrece el Bachillerato Propedéutico Estatal, al crearse la primera Escuela Preparatoria Oficial Anexa a la Normal Superior del Estado de México, en la Ciudad de Toluca, atendiendo a una matrícula de 97 alumnos.

Al ofrecerse el servicio en el Estado de México, se retoma el Plan y Programas de Estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades CCH (1981).

Se considera que el Plan de Estudios propuesto es la síntesis de una vieja experiencia pedagógica tendiente a combatir el vicio que hemos llamado "enciclopedismo" y a proporcionar una preparación que hace énfasis en las materias básicas para la formación del estudiante. Esto es, en aquellas materias que le permitan tener la vivencia y la experiencia del método experimental, del método histórico, de las Matemáticas, del Español, de una Lengua Extranjera, de una forma de expresión plástica.

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

Pero el Plan está igualmente abierto a fomentar las especialidades y la cultura de especialista. Incluye algunas especialidades del mundo contemporáneo que son de la mayor importancia como la Estadística y la Cibernética. Los cursos optativos previstos conducen al estudio de las profesiones, en tanto que sus materias básicas permiten que el alumno adquiera una gran flexibilidad y pueda cambiar de vocación, de profesión, así como aprender a combinar profesiones distintas y analizar actividades interdisciplinarias.⁶

El 31 de enero de 1984 la Universidad Autónoma del Estado de México a través del Consejo Universitario reconoce los Estudios de Bachillerato que se imparten en las Escuelas Preparatorias del Gobierno del Estado de México, siendo el Secretario de Rectoría y Secretario del Honorable Consejo Universitario, Dr. Manlio Nucamendi Ruíz y el Secretario de Educación Cultura y Bienestar Social, Lic. Emilio Chuayffet Chemor.

En el mes de marzo de 1982 se celebró en Cocoyoc, Morelos, el Congreso Nacional del Bachillerato, con la participación de universidades, colegios y otras instituciones que imparten este ciclo educativo en el país, en el que se discutió el concepto mismo del bachillerato y se analizaron los problemas que se manifiestan en su desarrollo programático.

En dicho Congreso se destacó la necesidad de considerar al bachillerato como una fase de la educación de carácter esencialmente formativo, que debe ser integral, además de propedéutico, de modo que constituya un ciclo con objetivos propios, destinados a impartir conocimientos y desarrollar habilidades que proporcionen al educando una visión universal, vinculada a su vez con la realidad del país y de cada una de sus regiones.

⁶ Ortiz Mondragón, Carlos. *El Desarrollo de los Colegios de Ciencias y Humanidades Educación Media Superior y Superior. Primer Congreso de Educación Pública de México. Hacia una Alternativa Democrática.* 6 de junio de 2002, p.2.

Entre las recomendaciones del mismo Congreso se encuentra la de establecer un tronco común dentro de la estructura académica del bachillerato, entendido como el universo básico de contenidos que proporcionen al educando los conocimientos y herramientas metodológicas necesarias para alcanzar una cultura integral.⁷

Los Acuerdos de Cocoyoc se legitimaron y pusieron en marcha a través de los Acuerdos 71 y 77 emitidos por la Secretaría de Educación Pública. El Acuerdo 71 publicado en el Diario Oficial del 28 de mayo de 1982, establece, en su artículo 3 que:

el plan de estudios del bachillerato se integrará por un 'tronco común', un área propedéutica, que relacionará directamente al ciclo con la educación superior, y otra de asignaturas optativas que pueden responder a los intereses del educando o a los objetivos de la institución que imparte los estudios y a asuntos de interés para la región en los que éste se encuentre.⁸

Además, en su artículo 4 establece el "tronco común" del ciclo que la Secretaría aplicará en sus escuelas y recomienda a las demás que se organicen conforme a la siguiente estructura curricular:

| Áreas del tronco común | Materias | Nº de cursos* | Nº de horas a la semana ** |
|-------------------------|--------------------------------------|---------------|----------------------------|
| Lenguaje y Comunicación | Taller de Lectura y Redacción | 2 | 3-4 |
| | Lenguaje Adicional al Español | 2 | 3-4 |
| Matemáticas | Matemáticas | 4 | 4-5 |
| Metodología | Métodos de Investigación | 2 | 3-4 |
| Ciencias Naturales | Física | 2 | 4-6 |
| | Química | 2 | 4-6 |
| | Biología | 1 | 3-5 |
| Histórico Social | Historia de México | 1 | 3-4 |
| | Introducción a las Ciencias Sociales | 1 | 3-4 |
| | Estructura Socioeconómica de México | 1 | 3-4 |
| | Filosofía | 1 | 3-4 |

(*) Cursos semestrales

(**) Por curso

El Acuerdo 77 publicado en el Diario Oficial el 21 de septiembre de 1982, establece que para efectos de orientar y facilitar la implementación del tronco común, se emiten los Programas Maestros.

Así, en 1985, se reestructuró el Plan de Estudios con base en los Acuerdos del Congreso Nacional del Bachillerato.

⁷ Cfr. SEP. *Congreso Nacional del Bachillerato*. SEP, Cocoyoc, Morelos. 1982, p.6.

⁸ *Diario Oficial de la Federación*, México, D. F., 21 de septiembre de 1982.

En 1992, en el marco de la Modernización Educativa, después de 10 años de instituido el Bachillerato Propedéutico Estatal, se realizó la primera reunión estatal de "Análisis y Prospectiva de la Educación Media Superior",⁹ con el propósito de conocer el panorama en el que se desarrollaba y en donde se concluyeron importantes sugerencias tendientes a elevar la calidad del nivel, tales como:

- Matrícula:
 - * Establecer el bachillerato abierto.
 - * Mejorar el proceso de selección.
 - * Difundir los servicios que ofrecen las preparatorias.
 - * Efectuar un estudio para regionalizar el establecimiento de bachilleratos específicos.
 - * Proporcionar la expansión del servicio en función a la demanda regional.
 - * Ampliar la cobertura de los programas de becas.

- Planes y Programas de Estudio Vigentes:
 - * Organizar las academias por asignatura a nivel estatal.
 - * Analizar la estructura curricular del bachillerato propedéutico.
 - * Establecer el bachillerato único.
 - * Elaborar el proyecto de preparatoria abierta.

- El Bachillerato Estatal y el Modelo de Modernización Educativa:
 - * Concluir la infraestructura y equipamiento de las escuelas.
 - * Orientar las políticas de los planteles hacia los fines y perfiles del núcleo propedéutico.
 - * Fortalecer los organismos de apoyo a través de una legislación escolar.
 - * Impulsar la investigación educativa en las escuelas.
 - * Establecer un programa editorial de apoyo académico.
 - * Propiciar la vinculación académica entre el nivel medio superior y los ciclos educativos anterior y posterior.
 - * Concertar convenios académicos interinstitucionales.

- Formación y Actualización de Docentes:
 - * Realizar un diagnóstico profesional de los docentes.
 - * Desarrollar un programa de capacitación y actualización de docentes.
 - * Gestionar el establecimiento del año sabático.

Con el propósito de detectar elementos que permitieran una visión global del nivel, en 1994 se realizó la reunión de "Análisis Situacional del Bachillerato Propedéutico Estatal",¹⁰ en la que se delinearon acciones a corto, mediano y largo alcance para mejorar el servicio que se ofrece y sobre todo para consolidar el nivel. A continuación se mencionan algunas de ellas:

⁹ V. "Análisis y Prospectiva de la Educación Media Superior". *Memoria. SECyBS*. Toluca, Méx., julio de 1992.

¹⁰ V. "Reunión de Análisis Situacional del Bachillerato Propedéutico Estatal". *Síntesis-Memoria. SECyBS*. Toluca, Méx., mayo de 1994.

- A partir de la implantación del plan y programas de estudio en 1985, a la fecha éstos no han sido revisados en su totalidad, por lo tanto, requieren de una reestructuración que permita adecuarlo en cuanto a su horizontalidad y verticalidad, en la marcada seriación de algunas asignaturas, la desubicación de asignaturas en el mapa curricular que provoca la carencia de antecedente y consecuente de éstas, carga horaria, extensión y actualización de contenidos a las exigencias actuales.
- En el nivel medio superior propedéutico no existen actividades encaminadas a fortalecer la vida académica de los docentes; ante esta situación es urgente establecer programas permanentes de capacitación y actualización docente, así como el apoyo de acervos bibliográficos y material didáctico.
- Las preparatorias anexas se administran a imagen de las escuelas normales, respondiendo a las perspectivas de formación hacia la docencia, por lo que es necesario desincorporarlas y reorientarlas administrativa y académicamente hacia los fines y objetivos de bachillerato propedéutico.
- La ausencia de una normatividad para la escuela preparatoria obliga a cada escuela a crear diversas formas de administración y organización institucional, en la mayoría de las veces adversas a los fines del bachillerato, esto reclama la implementación de una normatividad acorde a las exigencias actuales de la escuela preparatoria.
- La carencia de infraestructura mínima indispensable de laboratorios, bibliotecas, aulas y otros anexos impide el logro satisfactorio de los objetivos programáticos, motivo por el cual surge la demanda de equipar y consolidar la infraestructura de las escuelas.
- Sólo se cuenta con indicadores de aprovechamiento, reprobación y deserción de los alumnos, pero no se conocen indicadores cualitativos que nos permitan valorar la eficiencia del bachillerato propedéutico estatal, de tal manera que resulta necesario la elaboración de un seguimiento de egresados, así como de una evaluación institucional sistemática.
- El Servicio de Orientación Educativa y Vocacional del nivel requiere de una reorientación en su programa y en las funciones del orientador; que permitan apoyar los procesos cognoscitivos relacionados con el éxito o fracaso escolar, la elección de carrera y la convivencia social en la formación de los alumnos.
- La falta de consolidación de la escuela preparatoria no permite el ofrecimiento de los seis bachilleratos específicos, ocasionando el desplazamiento de alumnos a otras escuelas o en su caso la deserción de alumnos por problemas económicos para su traslado a otras escuelas para continuar sus estudios, el tránsito interinstitucional de los alumnos se dificulta y además difícilmente se mantiene una matrícula estable que consolide dichas instituciones. Esto

implica reorientar los bachilleratos específicos que permitan ofrecer las mismas oportunidades para todos los alumnos.

Así, el gran reto para la política educativa era replantear una Educación Media Superior que dé respuesta a la actual demanda masiva y heterogénea y satisfaga las complejas exigencias tanto del sistema productivo como de las instituciones académicas de nivel superior, no menos que las aspiraciones que tienen los jóvenes en los albores del siglo XXI.

Así, se enfatizó que se debe impulsar un proceso de reforma en las aulas y en cada plantel mediante estándares respecto al trabajo colegiado de los profesores, los materiales didácticos y desempeños mínimos en materia de conocimientos, habilidades y destrezas de los egresados.

También se debe desarrollar un currículo que combine los aprendizajes significativos para la convivencia democrática y la economía competitiva con los contenidos académicos avanzados de las matemáticas, las ciencias, las humanidades y la tecnología.

Así, en el ciclo escolar 1994-1995, se llevó a cabo una reforma al plan de estudios, esta reforma se traduce en el Sistema Curricular basado en el desarrollo de competencias en el alumno (perfil del bachiller), a través de un trabajo transdisciplinario de las asignaturas. Más adelante se describe la currícula vigente.

1.2 CARACTERÍSTICAS Y OBJETIVOS

La definición y características del bachillerato se derivan de las recomendaciones y conclusiones emanadas del Congreso Nacional del Bachillerato, en virtud de que en éste se establecen las bases que lo sustentan y le dan identidad a nivel nacional, las cuales se resumen a continuación:

El bachillerato forma parte de la educación media superior y, como tal, se ubica entre la educación secundaria y la educación superior. Es un nivel educativo con objetivos y personalidad propios que atiende a una población cuya edad fluctúa, generalmente, entre los quince y dieciocho años y:

su finalidad esencial es generar en el educando el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita su acceso a la educación superior, a la vez que le dé una comprensión de su sociedad y de su tiempo y lo prepare para su posible incorporación al trabajo productivo.¹¹

Como etapa de educación formal el bachillerato se caracteriza por:

- La universalidad de sus contenidos de enseñanza y de aprendizaje.

¹¹ SEP. Acuerdo No. 71 en *Diario Oficial de la Federación*. 28 de mayo de 1982, pp. 11-13.

- Iniciar la síntesis e integración de los conocimientos disciplinariamente acumulados.
- Ser la última oportunidad en el sistema educativo para establecer contacto con los productos de la cultura en su más amplio sentido, dado que los estudios profesionales tenderán siempre a la especialización en ciertas áreas, formas o tipos de conocimiento, en menoscabo del resto del panorama científico cultural.¹²

Por otra parte, es esencialmente formativo, integral y propedéutico.

Formativo porque no se reduce a la transmisión, recepción y acumulación de información, sino que pretende hacer partícipe al alumno de su proceso educativo, propiciando la reflexión y comprensión de cómo y para qué se construye el conocimiento; esto le permite tener conciencia de las razones que lo fundamentan. Asimismo, le brinda los elementos metodológicos necesarios para entender de manera objetiva y crítica su realidad.

Integral porque considera y atiende todas las dimensiones del educando (cognitivas, axiológicas, físicas y sociales), a fin de consolidar los distintos aspectos de su personalidad.

Propedéutico porque prepara al estudiante para ingresar a la educación superior al ofrecerle contenidos de estudio que le permiten adquirir conocimientos, habilidades y valores, en el campo científico, humanístico y tecnológico.

De acuerdo con estas características, en el bachillerato la educación se concibe como un proceso a través del cual el sujeto accede a la cultura, incorporando así el "saber universal" acumulado históricamente, ello requiere la intencionalidad en el "aprender a aprender" y se concreta en los pilares que constituyen las bases de la educación para la vida:¹³

Aprender a conocer, no se reduce a la asimilación de conocimientos o a saber manejar información y recurrir a sus fuentes; implica desarrollar "los instrumentos de la comprensión", las capacidades fundamentales de nuestra inteligencia: analizar y sintetizar, razonar con lógica (ordenar, plantear y resolver problemas), deducir e inferir, relacionar, ponderar argumentos, intuir, prever consecuencias y comunicar con claridad.

Aprender a hacer, permite la adquisición no sólo de una calificación profesional, sino más que eso, de una competencia que capacite al estudiante para enfrentar innumerables situaciones y a trabajar en equipo, así como aprender a hacer en el marco de distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los

¹² Cfr. SEP. *Congreso Nacional del Bachillerato*. Op. Cit. p. 35.

¹³ Cfr. Delors, Jacques, et. al. *La Educación Encierra un Tesoro*. Informe para la UNESCO, México, 1996, pp. 91-103.

adolescentes; además promueve la capacidad de asimilar métodos, de imaginar soluciones diferentes y de asumir riesgos calculados.

Aprender a convivir, posibilita la comprensión de los demás, la tolerancia de otros puntos de vista y el trabajo participativo y comprometido, es decir, prepara para tratar los conflictos, respetando los valores de pluralismo y comprensión mutua.

Aprender a ser, propicia que aflore la personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de libertad, de razonamiento y de responsabilidad personal.

Además, por su importancia, debe considerarse el Aprender a innovar, es decir, desarrollar la capacidad creativa en el individuo para encontrar respuestas y soluciones eficaces a las demandas de la vida cotidiana, al poner en práctica sus habilidades de pensamiento, imaginación y actitudes de servicio.

A partir de la finalidad y características mencionadas y de acuerdo con las bases de la educación para la vida que asume, las funciones del bachillerato son:

Formativa: Proporciona al alumno una formación integral que comprende aspectos primordiales de la cultura de su tiempo: conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, que le permitan asimilar y participar en los cambios constantes de la sociedad; manejar las herramientas de carácter instrumental adecuadas para enfrentar los problemas fundamentales de su entorno y fortalecer los valores de libertad, solidaridad, democracia y justicia; todo ello encaminado al logro de su desarrollo armónico individual y social.

Propedéutica. Prepara al estudiante para la continuación en estudios superiores, a través de los conocimientos de las diferentes disciplinas; esto, además, le permitirá integrarse en forma eficiente a las circunstancias y características de su entorno, con base en el manejo de principios, leyes y conceptos básicos. Sin pretender una especialización anticipada, el bachillerato prepara a los alumnos que han orientado su interés vocacional hacia un campo específico de conocimientos.

Preparación para el trabajo. Ofrece al educando una formación que le permita iniciarse en diversos aspectos del ámbito laboral, fomentando una actitud positiva hacia el trabajo y, en su caso, su integración al sector productivo.

Los objetivos del bachillerato general expresan las intenciones formativas que, como ciclo de educación formal, espera alcanzar y se definen de la siguiente manera:

- Ofrecer una cultura general básica, que comprenda aspectos de la ciencia, de las humanidades y de la técnica, a partir de la cual se adquieran los elementos fundamentales para la construcción de nuevos conocimientos.

- Proporcionar los conocimientos, los métodos, las técnicas y los lenguajes necesarios para ingresar a estudios superiores y desempeñarse en éstos de manera eficiente.
- Desarrollar las habilidades y actitudes esenciales para la realización de una actividad productiva socialmente útil.

1.3 PLAN DE ESTUDIOS

Las líneas de orientación curricular se establecen con la finalidad de explicitar en el plan de estudios la inserción de *conocimientos* y el desarrollo de *habilidades* y *actitudes* que fortalezcan aquellos aspectos esenciales para la formación del bachiller y que no necesariamente requieren ser desarrollados en una asignatura específica.

La consecución de los planteamientos que se señalan en cada una de las líneas será posible mediante la selección e inclusión de contenidos y actividades didácticas, relacionando las diferentes orientaciones de las asignaturas con la experiencia práctica que viva el estudiante.

Las líneas de orientación para el bachillerato general o propedéutico son: *Desarrollo de Habilidades del Pensamiento, Metodología, Valores, Educación Ambiental, Derechos Humanos y Calidad.*

• **Desarrollo de Habilidades del Pensamiento**

Su propósito es que el estudiante adquiera la capacidad de construir, de manera creativa, el conocimiento. El desarrollo de estas habilidades es prioritario en la estructuración y operación de los contenidos educativos, porque el aprendizaje es producto de la conducta activa del estudiante. En este sentido, la selección de contenidos, las estrategias didácticas y los materiales que apoyen el proceso educativo, están dirigidos hacia la producción y apropiación del conocimiento, mediante la instrumentación de actividades que promuevan el trabajo, el desarrollo intelectual y la creatividad.

Las habilidades del pensamiento poseen un carácter general, ya que permiten al estudiante desempeñarse de manera eficiente y competente, cualquiera que sea el contexto en el que se desenvuelve.

• **Metodología**

Pretende iniciar al estudiante en el conocimiento y manejo de la ciencia y sus métodos, a la vez que se fortalecen los procesos de razonamiento lógico. Lo anterior, tiene como propósito ofrecerle las herramientas teórico-metodológicas que le permitan asumir una actitud de búsqueda constante de inferencias válidas y acercarse al conocimiento por medio de procedimientos sistemáticos de

investigación. Esta línea deberá manifestarse en todas las asignaturas del plan de estudios, ya que constituirá uno de los medios con los que el estudiante podrá construir su conocimiento; por ello, se enfatizará el empleo de diferentes métodos en el tratamiento de los contenidos programáticos y en las actividades que desarrollará el estudiante.

- **Valores**

Los valores son patrimonio de la cultura y constituyen un elemento esencial de la formación integral, son el punto de partida para una realización armónica del individuo; por esto, se promoverá la adquisición y el fortalecimiento de actitudes con el fin de asumir y vivir el sentido de libertad, justicia, identidad nacional, solidaridad, honestidad, responsabilidad, democracia, amor a la verdad, etc., ya que a través de ellos el individuo puede incidir en el proceso de transformación social y humana. Esta línea quedará reflejada no sólo en el plan de estudios, sino en todo el desarrollo del proceso educativo, en el que cada uno de sus actores, se constituirán en modeladores y promotores de los principales valores humanos.

- **Educación Ambiental**

La educación ambiental incluirá contenidos y estrategias para que el estudiante adopte una actitud crítica ante el medio circundante, así como concientizarlo de la corresponsabilidad y de las oportunidades de acción que tiene para contribuir a la conservación del equilibrio ecológico, a la preservación de la biodiversidad y al uso racional de los recursos naturales. Estos temas, por su naturaleza, se abordarán con mayor énfasis en las asignaturas del campo de las ciencias naturales, en las cuales, podrán ser retomados a través de actividades que permitan la búsqueda de alternativas, así como el planteamiento de propuestas tendientes a la conservación del medio ambiente.

- **Derechos Humanos**

En la educación es indispensable resaltar los derechos humanos para implantar una cultura que permita al estudiante ejercer y asumir sus responsabilidades sociales, al mismo tiempo que reconocer las garantías individuales conferidas a los miembros de la sociedad en las legislaciones de las diferentes naciones. Por lo anterior, la formación en esta línea posibilita el desarrollo de actitudes de respeto hacia la individualidad, hacia el grupo y hacia el contexto social, partiendo de un principio de justicia que oriente el comportamiento humano en la búsqueda por la libertad personal y en el contexto de una vida socialmente interdependiente.

- **Calidad**

La calidad se entiende como el creciente perfeccionamiento en el proceso educativo en virtud de su contribución a la formación de individuos y de una sociedad mejores. En ese sentido, los elementos determinantes del bachillerato general se sustentan en una filosofía de la calidad educativa, reflejada en dicho

proceso, así como en el desempeño de los egresados en los ámbitos profesional y humano.

En síntesis, se pretende impregnar los contenidos educativos con un enfoque de calidad, a través del desarrollo de acciones que inculquen en el individuo su adopción como una tendencia permanente, para actuar, para trabajar y para trasladar su experiencia al mejoramiento de sus condiciones de vida.

La estructura del plan de estudios del bachillerato general tiene los siguientes propósitos:

- Establecer los núcleos de formación, sus funciones y contenido general, para dar cumplimiento a los fines y objetivos del bachillerato.
- Definir los campos de conocimiento, así como las diferentes materias y asignaturas que los conforman, para cumplir sus funciones y propósitos.
- Determinar la organización y secuencia de las asignaturas de los diferentes núcleos.
- Organizar las cargas académicas totales y las cargas específicas de las asignaturas correspondientes.

La estructura del mapa curricular es adoptada de la del bachillerato único de la Universidad Autónoma del Estado de México,¹⁴ los programas de las asignaturas se conformaron con la participación de docentes del nivel en su asignatura correspondiente, tomando como base los programas de las asignaturas del bachillerato único de la UAEM, los programas de las asignaturas del Bachillerato Propedéutico Estatal (los que se desprenden de los programas maestros), y el del sustento teórico metodológico del Sistema Curricular. El SICUBP quedó oficialmente integrado por el Plan de Estudios.¹⁵

El plan de estudios del bachillerato se estructura con base en tres niveles que a continuación se describen:

- En el primer nivel de ramas se presentan las cinco áreas curriculares.
- En el segundo nivel se presentan las materias en que se subdividen los contenidos de cada área. La agrupación de contenidos en materias sirve, fundamentalmente, para conceptualizar la estructura del plan de estudios. Realmente no tiene funciones operativas, académicas ni administrativas.

¹⁴ Ver *Curriculum del Bachillerato Universitario 1991*. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, Méx., 1991.

¹⁵ Cfr. *Plan de Estudios del Bachillerato Propedéutico Estatal*. SECyBS, Toluca, Méx. 1995.

- En el tercer nivel de ramas se presentan las asignaturas. Este es realmente el nivel operativo, con base a las asignaturas se organiza toda la actividad académica y el control escolar.
- Los servicios cocurriculares de orientación educativa, asesoría de cómputo, educación para la salud, educación artística y educación física, por su propia naturaleza de servicio, por su carácter práctico y por su propósito curricular, tienen el carácter especial de contribuir en la formación integral del alumno.

| ÁREA CURRICULAR | MATERIA | ASIGNATURA |
|-------------------------------------|--|---|
| Lenguaje y Comunicación | Etimología Lectura y Redacción Literatura Metodología Inglés | Etimología Taller de Lectura y Redacción I Taller de Lectura y Redacción 2 Literatura 1 Literatura 2 Metodología y Técnicas de Investigación I Metodología y Técnicas de Investigación 2 Inglés I Inglés 2 Inglés 3 |
| Ciencias Sociales y Humanidades | Arte Ciencias Sociales Evolución Nacional | Artes Visuales Lógica Filosofía Ética Antropología Sociología Economía Historia universal Historia en México Nociones de Derecho Penal Mexicano Estructura Socioeconómica y General de México |
| Matemáticas | | Computación Álgebra I Álgebra II Trigonometría Geometría Analítica Cálculo Diferencial e Integral Estadística |
| Ciencias Naturales y Experimentales | Física Química Biología Hombre y Medio Tecnología | Física I Física II Física III Química I Química II Biología General Biología Humana Ecología Geografía Psicología Motivación y desarrollo tecnológico |
| Formación Complementaria | Habilidades cognitivas Servicios en curriculares | Fundamentos de la Cognición Comprensión y razonamiento verbal Análisis de problemas y toma de decisiones Creatividad aplicada Educación para la salud Orientación Servicio y asesoramiento de cómputo Educación física |

MAPA CURRICULAR DEL BACHILLERATO PROPEDEÚTICO ESTATAL (BACHILLERATO ÚNICO)

| G | S | ASIGNATURAS | | | | | | | | | | | | T | | |
|---------|----|------------------------------------|-----|-----------------------------|----|--------------------------------|----|-------------------------------------|-----|--------------------------------------|----|-----------------|----|--|----|----|
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| PRIMERO | 1° | Taller de Lectura y Redacción I | H5 | Métodos de Investigación I | H5 | Álgebra I | H3 | Lógica | H5 | Antropología | H5 | Etimologías | H5 | Computación | H5 | 33 |
| | | | H7 | | C8 | | C5 | | C9 | | C9 | | C8 | | C7 | 53 |
| | 2° | Taller de Lectura y Redacción II | H5 | Métodos de Investigación II | H5 | Álgebra II | H5 | Filosofía | H5 | Historia Universal | H5 | Artes Visuales | H5 | Fundamentos de la Cognición | H2 | 32 |
| | | | C7 | | C8 | | C8 | | C10 | | C9 | | C8 | | C2 | 52 |
| SEGUNDO | 3° | Literatura I | H5 | Geografía | H5 | Trigonometría | H5 | Ética | H5 | Historia de México | H5 | Física I | H5 | Comprensión y Razonamiento Verbal | H2 | 32 |
| | | | C7 | | C9 | | C8 | | C10 | | C9 | | C8 | | 2 | 53 |
| | 4° | Literatura II | H3 | Inglés I | H5 | Geometría Analítica | H5 | Química | H5 | Sociología | H3 | Física II | H5 | Análisis de Problemas y Toma de Decisiones | H2 | 33 |
| | | | C4 | | C7 | | C8 | | C8 | | C5 | | C8 | | C2 | 51 |
| TERCERO | 5° | Nociones de Derecho Positivos Mex. | HC | Inglés II | H5 | Cálculo Diferencial e Integral | H5 | Química II | H5 | Economía | H3 | Biología Humana | H5 | Creatividad Aplicada | H2 | 30 |
| | | | C10 | | C7 | | C8 | | C8 | | C6 | | C9 | | C2 | 50 |
| | 6° | Psicología | H5 | Inglés III | H5 | Estadística | H3 | Innovación y Desarrollo Tecnológico | H5 | Estruct. Socioecon. y Pol. de México | H5 | Física III | H5 | Ecología | H5 | 33 |
| | | | C9 | | C7 | | C5 | | C8 | | C9 | | C8 | | C9 | 55 |

Surge así una nueva propuesta curricular en donde no sólo se consideren cambios en la estructura formal del programa, sino que desde una visión integral, se examine cada una de las partes intervinientes del Sistema Curricular, en donde una nueva cosmovisión dé fundamento a la práctica docente y a los fines formativos e informativos a los que contribuye para el perfil del bachiller. La práctica docente tiene un papel fundamental, modificarla representa un cambio metodológico, es decir, transformar la actuación tradicional del profesor y llevarlo a adoptar nuevas estrategias, implica la construcción de un nuevo perfil del profesional de Educación Media Superior que considere los conocimientos, habilidades y valores para desarrollar su labor educativa, estableciendo con los alumnos una relación adecuada que promueva y facilite el aprendizaje significativo.¹⁶

¹⁶ Larrauri Torroella, Ramón. "La Orientación Educativa dentro del Discurso Educativo de la Reforma Curricular del Bachillerato Propedéutico del Estado de México". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XXXI, No. 3 de 2001. Centro de Estudios Educativos, CEE p. 103.

1.4 PERFIL DEL BACHILLER

La educación media superior en México comprende el conjunto de modalidades institucionales que ofrecen enseñanza formal al término de la secundaria. En la actualidad casi tres millones de jóvenes están inscritos en este nivel que ha venido experimentando un crecimiento muy acelerado, así como procesos de reforma, diversificación y especialización igualmente considerables.

La importancia de este ciclo de estudios es indiscutible porque de su calidad depende la adecuada formación de las generaciones de jóvenes que habrán de ingresar a la fuerza de trabajo o continuar educándose como profesionales y técnicos especializados.¹⁷

El Departamento de Psicopedagogía le aplica los exámenes correspondientes para ubicar el nivel de conocimientos y de desarrollo de habilidades. Sin embargo este nivel es muy heterogéneo, tomando en cuenta que existen además secundarias técnicas y las que no lo son. Los alumnos con los que se trabaja provienen en su mayoría de los diversos municipios del Estado de México, proviniendo algunos de ciertas zonas aún no urbanizadas y con grandes carencias, lo cual repercute en el ambiente en el cual se ha desarrollado el alumno.

Estos exámenes que se aplican a los alumnos servirán a la institución para tener una idea del nivel de los egresados de secundaria, para así intervenir a través de cursos propedéuticos que en el futuro disminuirá el número de reprobados. Habría que analizar el número de alumnos que ingresa al bachillerato, su nivel de preparación y el número de alumnos que reprueba y el que egresa para conocer el grado de eficacia que logran tener dichos programas con carácter propedéutico.

Del 2º al 5º semestres es cuando se encuentran realmente integrados al sistema; durante este período, el alumno forma o está en proceso de hacer sus amistades que lo acompañarán durante los años más significativos de toda su vida.

Así como al inicio del bachillerato las formas de intervenir son a través de exámenes diagnósticos y de cursos propedéuticos. En esta etapa si el alumno logra pasar sus exámenes y ser un alumno regular, evitará caer en muchos problemas para lograr su egreso. Aquí es donde darán fruto el diagnóstico y los cursos propedéuticos.

Si al inicio del bachillerato el alumno ni con los cursos logra nivelarse de acuerdo a las exigencias, será imposible que logre pasar ciertas materias, por lo que tanto el alumno como la institución tendrán que tomar una decisión, si el alumno deberá continuar con asesorías permanentes o si mejor prefiere ingresar a otra alternativa.

En el último semestre es cuando los alumnos ya empiezan a recibir frutos de su anterior y continua preparación. Aquel alumno que no adeuda materias, no sólo

¹⁷ Canales, Alejandro. "Nivel Medio Superior ¿Eslabón Perdido de la Educación?" *Observatorio Ciudadano de la Educación*. Comunicado 19, octubre 23 de 1999, p. 1.

muestra el haberse adaptado al ambiente del plantel, sino también haber desarrollado las habilidades y adquirido los conocimientos requeridos para acreditar las materias. Los alumnos aprobados lo son gracias a todas las medidas tomadas en la institución, distintos tipos de programas, preparación constante de los profesores, etc. Los alumnos reprobados también lo son posiblemente por los planes o las acciones inadecuadas que realizamos, pero también debido a sus problemas personales y familiares.

No todos los alumnos logran egresar en tres años sin haber presentado extraordinarios. La gran mayoría está acostumbrada a pasar sus semestres por medio de este tipo de exámenes. Si esto ocurre habría que preguntarnos en qué forma podríamos mejorar la calidad de los servicios de la institución, desde el examen de selección, exámenes diagnósticos, cursos propedéuticos, formación de los profesores, perfil del ingreso del profesor para dar clases, programas indicativos y operativos adecuados a las necesidades de la sociedad y de la situación real de los alumnos, guías para los exámenes extraordinarios, asesorías, eficiencia de los distintos departamentos de la institución, materiales, personal administrativo, de limpieza y de vigilancia. En la medida en la que se efectúen evaluaciones constantes al desempeño de departamentos y del personal, en esa medida se podrá conocer cómo y en qué medida se tendrá que intervenir para lograr los objetivos del Modelo Educativo del Bachillerato Propedéutico.¹⁸

Así, es muy importante tener en cuenta el perfil del bachiller. Para lograr el perfil deseado en el Bachillerato Propedéutico Estatal es necesario desarrollar competencias académicas. Estas competencias se clasifican en: genéricas y específicas. Las *competencias genéricas* no son específicas a ninguna asignatura en particular, sino más bien proporcionan el vínculo que las articula entre sí, se refiere a la ejecución de los conocimientos de amplia aplicación en la vida real sea general o profesional. Estas se agrupan en cuatro y son:

Competencia Lingüística

Permite expresar el pensamiento con claridad, sencillez, objetividad y naturalidad de forma oral y escrita; en consecuencia, para poder precisar el cómo expresar es imprescindible saber primero cómo se piensa. Fortalece la habilidad de comunicación en el alumno como medio fundamental para la convivencia entre los seres humanos y para demostrar sus conocimientos con sus propios medios de expresión.

Competencia Numérica

Es la capacidad de hacer abstracción de los objetos reales, por medio de distintas operaciones: mentales, lógicas y numéricas, que permita al sujeto construir un lenguaje matemático que se aplique a la solución de problemas de su entorno.

¹⁸ Tovar Martínez, Ma. Fernanda. *Ingreso, Trayectoria y Egreso de los Alumnos en el Bachillerato*. <http://www.congreso.unam.mx/ponsemloc/ponencias/1239.html>

Competencia de Inferencia

Se deriva de la percepción consciente (percepción selectiva) del mundo real a partir del cual se inicia la interpretación ulterior para llegar al procesamiento de información. Por lo que involucra todo un sistema de transformaciones para llegar a la inferencia: identidad, negación recíproca y correlativa. En consecuencia implica un proceso de razonamiento, análisis, síntesis y comprensión.

Competencia de Búsqueda de Información

Esta referida a la habilidad de "hacer", motivado por la consulta de distintas fuentes documentales y directas que permita localizar, ampliar, complementar, comparar, innovar el conocimiento. Compromete a la ejecución pertinente y efectiva de la selección de información, por la práctica en el uso de distintos medios, que involucra el desarrollo en una cultura de cómputo.

Con base a la agrupación de las competencias genéricas el alumno tendrá que desarrollar una serie de competencias básicas:

- Actitud de escuchar y observar.
- Habilidad para estudiar y estudiar en forma autodidacta.
- Creatividad.
- Uso de las matemáticas entendidas como lenguaje.
- Procesamiento de información (análisis, síntesis y clasificación).
- Desarrolle la capacidad de la lectura.
- Capacidad de razonamiento, comprensión y crítica.
- Capacidad de expresarse en forma oral y escrita.
- Capacidad para desempeñarse en ambientes computarizados.
- Capacidad de trabajar de forma individual y en equipo.

Las *competencias específicas* se refieren a conocimientos particulares y en general se desarrollan como efecto de cada una de las asignaturas.

A partir de estos elementos se han estructurado los contenidos de enseñanza y de experiencias de aprendizaje en los programas que conforma el plan de estudios del Sistema Curricular.

Lenguaje y Comunicación. Expresarse correcta y eficientemente en forma oral y escrita, que lo capaciten para el autoaprendizaje. Identificar y jerarquizar las ideas y valorar argumentos.

Ciencias Sociales y Humanidades: Interpretar situaciones de carácter económico, político, histórico-social para explicarse las transformaciones actuales del país, participando consciente y activamente en su mejoramiento.

Matemáticas: Poseer la habilidad para formular y resolver problemas en términos matemáticos. Capacidad para usar apropiadamente los conocimientos lógico-

matemáticos en sistemas computacionales. Desarrollar la reflexión como operación permanente en la construcción del razonamiento.

Ciencias Naturales y Experimentales: Concebidas como campos del conocimiento que se encuentran en constante evolución, siendo instrumentos capaces de transformar su medio que exigen una reflexión crítica y responsable para su desarrollo y aplicación. Emplear lenguajes y métodos de información científico-tecnológico y social para realizar consultas e investigaciones sencillas que expliquen los fenómenos de su entorno.

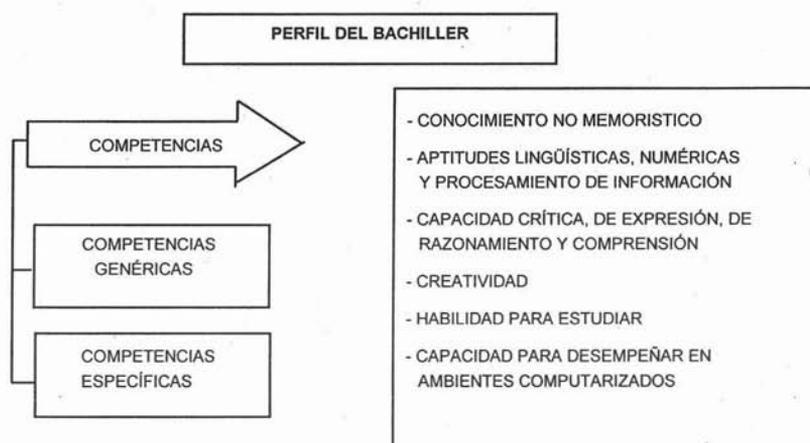
Formación Complementaria: Poseer información sobre el contexto y sobre sí mismo para elegir racionalmente una carrera profesional. Promover el uso racional de los recursos naturales y participar activamente en la solución de problemas ambientales. Poseer conocimientos que le permitan incorporarse vocacional y académicamente a estudios superiores. Cuidar y rescatar el patrimonio cultural de su entorno social.

Las características que desarrollará el bachiller, como producto de su formación, le permitirán:

- Aplicar en su vida cotidiana los conocimientos de las diferentes disciplinas y ciencias en la resolución de problemas, con base en principios, leyes y conceptos básicos.
- Comprender y asumir una actitud propositiva ante los problemas que lo afectan como individuo y como ser social, atendiendo los problemas más significativos de su entorno; el cuidado del impacto de la acción humana en el medio ambiente y la salvaguarda de los derechos del hombre.
- Desarrollar los procesos lógicos que le permitan explicar los diversos fenómenos naturales y sociales de su medio circundante.
- Analizar los fenómenos sociales, en sus diversas dimensiones, entendiendo el devenir humano como un proceso en el que inciden múltiples factores.
- Acceder eficientemente al lenguaje, tanto oral como escrito, desde sus niveles elementales hasta los más complejos; así como interpretar correctamente los mensajes recibidos y lograr su adecuada estructuración con base en principios de ordenamiento, causalidad y generalidad.
- Interpretar, de manera reflexiva y crítica, el quehacer científico, su importancia actual y futura; y tomar conciencia del impacto social, económico y ambiental del desarrollo tecnológico.
- Valorar nuevas formas de comunicación y transmisión de la información que se desarrollan a partir de la tecnología de la informática.

- Adquirir conocimientos sobre principios específicos de las diversas disciplinas que le faciliten su decisión personal para elegir adecuadamente estudios superiores.
- Obtener los elementos que le permitan valorar tanto el trabajo productivo como los servicios que redundan en beneficio de la sociedad.
- Relacionar aspectos teóricos proporcionados por las diversas ciencias para explicar la realidad que lo rodea.¹⁹

Abordaremos el perfil del bachiller refiriéndolo a las competencias, genéricas y específicas, que exigen las circunstancias actuales.



Consideraciones Metodológicas

El planteamiento fundamental está en la proposición de que hay que detener el ejercicio estéril de continuamente darles vuelta a los contenidos y tomar la decisión de trabajar el currículum a partir de ellos en la situación en que están. Lo importante de la proposición es tomarlos como puntos de partida del cambio efectivo.

El cambio efectivo deberá partir del planteamiento del *desideratum* de articular los contenidos con el mundo real y cotidiano. Este, en su inicio, es un ejercicio al interior de cada asignatura, lo cual, no implica que sea un ejercicio de cada docente en aislamiento, por el contrario, sería benéfico que se haga como un ejercicio colectivo y colegiado. El propósito del ejercicio es establecer un apareamiento entre instancias de la realidad y determinados saberes, lo cual, en sí mismo, ya sería rico y productivo para identificar competencias específicas dentro de cada asignatura.

¹⁹ SESIC. *Perfil del Bachiller*. <http://sesic.sep.gob.mx/dg/dgb/servedu/perfilbachiller.htm>

En una segunda instancia valdría la pena hacer un ejercicio transdisciplinario en busca de articular experiencias de aprendizaje para el desarrollo de competencias genéricas. No es ésta una propuesta de borrar los límites entre las asignaturas, sino de buscar la confluencia viable de ellas en la producción de competencias genéricas.



El método de proyectos busca el aprendizaje significativo considerando el contexto real y el pensamiento activo del alumno, el punto de partida es una situación problemática o bien una necesidad de organización, su aplicación varía en cuanto a la forma de organizar las actividades de aprendizaje de cada asignatura y/o la manera de establecer la relación transdisciplinaria entre las asignaturas.

Por medio de la realización del ensayo en todas las asignaturas y en más de una ocasión en cada disciplina, se desarrollará la competencia lingüística incluyendo las habilidades de síntesis, análisis, expresión, ortografía, etc. Además, la competencia lingüística sirve de base para el desarrollo del razonamiento abstracto.

En la sesión bibliográfica, los estudiantes pueden desarrollar competencias genéricas como: la búsqueda dirigida de información, el desempeño de computadoras, en las bases de datos, el procesamiento de la información (análisis, síntesis, clasificación, etc.), comunicación oral y escrita.

A través de una metodología²⁰ como ésta los estudiantes pueden desarrollar las competencias genéricas que hemos identificado: búsqueda dirigida de información, desempeño en redes de computadoras y en bases de datos, procesamiento de información (análisis, síntesis, catalogación, etc.), comunicación oral, escrita e interlingual traducción.

²⁰ Véase: Gobierno del Estado de México. *Metodología básica y evaluación. Bachillerato Propedéutico Estatal*, 1995.

CAPÍTULO 2 MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

La propuesta de reestructuración del programa de la materia de Lectura y Redacción del Bachillerato Propedéutico del Estado de México tiene que basarse en un conjunto de principios, conceptos y teorías, por lo que es necesario desarrollar un marco teórico que fundamente el estudio.

2.1 ANTECEDENTES DEL ENFOQUE COMUNICATIVO

El origen del enfoque comunicativo tiene que ver de forma fundamental con las teorías lingüísticas orientadas hacia el estudio de los usos comunicativos de las personas y de lo que *hacen* los hablantes (o escribientes) con la lengua, en oposición a las teorías lingüísticas centradas en el estudio de la lengua como sistema abstracto. Esta oposición en las maneras de estudiar y concebir la lengua constituyó un parteaguas en la lingüística contemporánea, por lo que hablar de ello será el punto de partida obligado en este capítulo, sobre todo porque ambas corrientes siguen teniendo gran influencia en el ámbito académico.²¹

2.1.1 LINGÜÍSTICA TRADICIONAL

La lingüística tradicional tuvo a la gramática, de origen grecolatino, como uno de sus ejes fundamentales. La investigación lingüística consistía en estudiar los manuscritos antiguos, puesta para restaurarlos se apoyaba en el comentario de textos y en tratados gramaticales que permitían aclararles dudas a los lectores. Otro objeto de la lingüística tradicional fue la descripción del desarrollo histórico de una lengua (filosofía), es decir, del estudio **diacrónico** (a través del tiempo) para observar su evolución.²²

Así, una primera aproximación nos lleva a estudiar el lenguaje en su aspecto evolutivo. La pregunta por el origen de algunos vocablos, el desarrollo de las expresiones y de las grafías, dieron a la lingüística diacrónica su objeto de estudio. Diversas teorías explicarían por qué las lenguas romances, por ejemplo, fueron cambiando hasta lo que ahora son. La más interesante sea, tal vez, la posición del movimiento romántico: las lenguas han cambiado teniendo en cuenta la comodidad del hablante: el camino del cambio tiene una sola meta, y ésta es sentirse bien sin esforzarse demasiado.

El estudio diacrónico ha posibilitado también fechar documentos y hasta canciones populares tradicionales, convirtiendo el estudio en un apasionante juego de detectives con pistas científicas. Por sobre todo, ha mostrado cómo un estadio lingüístico determinado responde a una idiosincrasia específica.²³

²¹ Martínez Montes, Guadalupe Teodora, et. all. "Capítulo 1. Antecedentes teóricos del enfoque comunicativo". En *Del Texto y sus Contextos*. Ed. Edêre, México, 2002, p. 13.

²² *Ibid.*, p. 14.

²³ García Domínguez, Liliana. "Lingüística y lenguajes".
<http://www.lamaquinadel tiempo.com/temas/linguist/garcia01.htm>

Por otro lado, hay que destacar que la lingüística tradicional es normativa por antonomasia. Se basa en la lengua culta exclusivamente, en un intento de prescribir unas normas que fijen la lengua a un nivel estándar que se entiende como prácticamente culto. En relación a las lenguas romances es una gramática calcada literalmente del latín, y en menor medida del griego, que lo que realmente propugna a nivel teórico es la adaptación de la lengua romance a la gramática latina, con sus peculiaridades y sus fallos. Es una gramática incoherente y antieconómica pero muy exhaustiva que sólo deja de lado los fenómenos del habla en su intento de marcar un camino a seguir por la lengua.

De hecho, la gramática tradicional se definió como 'el arte de hablar y escribir correctamente', de ahí que tenga un carácter **prescriptivo** o **normativo**, en tanto que determina en qué consiste el 'buen uso' y condena lo considerado como 'uso incorrecto'. El estudio de la gramática tradicional tuvo como **unidad de análisis la oración**, y se consideraba que las reglas gramaticales no eran arbitrarias, sino que se derivaban de las tendencias naturales de la mente humana (innatismo).²⁴

Podríamos resumir las características de una lingüística tradicional en:

- Clara tendencia prescriptiva, es normativa y, en menor medida, descriptiva por el hecho de que la norma debe basarse en una descripción completa.
- Presenta una gran influencia de las gramáticas grecolatinas, observable en una orientación básicamente morfológica, centrada en el estudio de la palabra y en el uso de un método taxonómico a la hora de analizar las partes de la oración, la sintaxis.
- Su contenido es fácilmente reducible a definiciones, reglas, listas y paradigmas, sin un lugar para la reflexión lingüística.
- Sólo se ocupa de la lengua escrita dejando de lado cualquier manifestación oral.

Para la lingüística tradicional la lengua no es objeto de la ciencia más que en virtud de ser un estado de cosas susceptible de ser clasificado y ordenado más que analizado.

En el siguiente cuadro se resumen los principios, limitaciones y consecuencias de la lingüística tradicional.

²⁴ Martínez Montes, Guadalupe Teodora, et. all. "Capítulo 1. Antecedentes teóricos del enfoque comunicativo". Op. Cit., p. 14.

CUADRO No. 1
CONSECUENCIAS DE LA LINGÜÍSTICA TRADICIONAL EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

| PRINCIPIOS | LIMITACIONES Y CONSECUENCIAS |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Aprender lengua es aprender a hablar y escribir "correctamente" | <ul style="list-style-type: none"> • Lo considerado correcto es determinado por una élite, que, más allá de lo meramente correcto, sí sabe manejar la palabra para lograr distintos fines (jurídicos, mercantiles, políticos, etc.). |
| <ul style="list-style-type: none"> • Para hablar y escribir correctamente es necesario atender las normas académicas. | <ul style="list-style-type: none"> • La escuela tiene como objetivo primordial enseñar las normas (gramaticales, léxicas, ortográficas). |
| <ul style="list-style-type: none"> • El habla incorrecta provoca la corrupción del idioma. | <ul style="list-style-type: none"> • El habla "incorrecta" se traduce en una desventaja social y provoca marginación. |
| <ul style="list-style-type: none"> • La norma culta es el modelo que debe seguir todo hablante. | <ul style="list-style-type: none"> • La norma no toma en cuenta la variedad de usos lingüísticos cotidianos con los que se enfrenta el hablante. |

FUENTE: Martínez Montes, Guadalupe Teodora, et. all. "Capítulo 1. Antecedentes teóricos del enfoque comunicativo". En Del Texto y sus Contextos. Ed. Edère, México, 2002, p. 15.

A pesar de sus limitaciones, la lingüística tradicional es considerada como la base de la enseñanza de la lengua, aunque debe considerarse hasta que punto responde a las necesidades comunicativas de los alumnos y tomar otras perspectivas que contribuyan a un mejor aprendizaje de la lengua y la literatura.

2.1.2 LINGÜÍSTICA ESTRUCTURAL

La lingüística estructural es el fruto de una nueva concepción del lenguaje al ser considerado como objeto de estudio de una ciencia, la lingüística. Surge de los postulados de Ferdinand de Saussure y de su "Curso de lingüística general" (1915) y durante unos años coexiste con las tendencias tradicionalistas, hasta la llegada de la II Guerra Mundial. En ese momento, las teorías del estructuralismo americano se aplican de manera sistemática a la enseñanza de lenguas con el objetivo del adiestramiento lingüístico de los soldados norteamericanos que se desplazan a luchar a otros lugares de habla no inglesa. De aquí surge la lingüística aplicada, de metodología estructural y métodos de enseñanza de lenguas audio-linguales, que tanto éxito tiene entre en las décadas de 1950 y 1960.

El estructuralismo entiende que el lenguaje es una estructura compleja capaz de ser analizada desde el punto de vista de las relaciones establecidas entre sus componentes. Podemos resumir la corriente estructuralista en estos cuatro puntos:

- El objeto de estudio propio de la lingüística es la lengua, considerada como un sistema abstracto de signos y opuesta al habla, que no es más que la realización concreta del sistema.
- Teniendo en cuenta el carácter abstracto de la lengua, el análisis ha de ser sincrónico (sincronía según la RAE: "Método de análisis lingüístico que considera la lengua en su aspecto estático, en un momento dado de su existencia histórica."; en oposición a diacrónico: "Dícese de los fenómenos que

ocurren a lo largo del tiempo, así como de los estudios referentes a ellos. Se opone a sincrónico. Díjose primeramente de los hechos y relaciones lingüísticas."), haciendo una abstracción del momento histórico, ligado al habla y no a la lengua.

- El estudio de la lengua es immanente (según la RAE: Dícese de lo que es inherente a algún ser o va unido de un modo inseparable a su esencia, aunque racionalmente pueda distinguirse de ella) e implica que la lingüística es una ciencia autónoma y claramente diferenciada de otras disciplinas.
- La lengua es un sistema de elementos coexistentes, solidarios entre sí y mutuamente dependientes.

Esta lingüística adquiere así un carácter **descriptivo** que implícitamente rechaza toda pretensión prescriptiva acerca de cómo se debe hablar o escribir.

Con la introducción del concepto de cambio lingüístico, explicó la evolución de las lenguas. En esa perspectiva, el cambio no es equivalente de corrupción y, por lo tanto, no conlleva necesariamente la mejoría o el empeoramiento de la lengua. La valoración aplicada al cambio lingüístico se basa en el reconocimiento de las diversas funciones que cumple el lenguaje en la sociedad, aspecto no reconocido hasta entonces, a pesar de su obviedad.²⁵

Con todo esto la lingüística estructural se opone abiertamente a los estudios decimonónicos que estudian la lengua desde un punto de vista atomista, considerando a los distintos elementos de manera individual y sin ponerlos en relación con los demás, y que además consideran que el análisis del lenguaje es una disciplina auxiliar de otros conocimientos, la lógica, y cuya orientación es meramente comparativa y diacrónica.

2.1.3 LINGÜÍSTICA GENERATIVA

La lingüística generativa pretende llegar a generar todas las posibles realizaciones lingüísticas correctas posibles para un hablante, incluso aquellas que no se dirán jamás. Para ello propone una serie de reglas, genera una serie de enunciados y luego los examina para volver a generar nuevas reglas que prevean los resultados imprevistos de las pruebas anteriores. Para ello introduce conceptos como aceptabilidad / inaceptabilidad, gramatical / agramatical o competencia y actuación lingüística. Pretende también la creación de un "lexicón", un diccionario en el que cada palabra tenga una descripción no semántica sino estructural que dé cuenta de sus posibilidades de uso y relación. Una de las aplicaciones más conocidas de tal gramática es la que investiga la posibilidad de dotar a las máquinas, los ordenadores, de habla, de tal manera que no se reduzca todo a un corpus de frases hechas sino a la posibilidad de comprensión y creación de enunciados lingüísticos correctos.

²⁵ Ibid., pp. 16-17.

“Su propósito era llegar a formular una gramática universal y particular, cuya base supuestamente residía en la mente humana. La unidad generadora era la oración y la lengua se estudiaba fuera de uso, es decir, de manera virtual”.²⁶

La novedad de la corriente generativista es el estudio tanto de lo considerado correcto a nivel lingüístico, como de lo considerado incorrecto, fuente inagotable también de conocimiento del lenguaje.

2.1.4 ANÁLISIS DEL DISCURSO

El propósito del análisis del discurso es “estudiar los **efectos del discurso**: cómo se producen, cómo se reciben, a qué intenciones responden, cómo analizarlos”.²⁷

Su objeto de estudio son: “las propiedades de la **conversación** y su **contexto** (lenguaje hablado)”.²⁸

La constitución del análisis del discurso (AdD) como campo disciplinario tiene su origen en la década de los cincuenta, por lo que, a diferencia de otras ciencias del lenguaje, se le consideraba un campo joven ahogado a la lingüística y un punto de contacto entre ésta y otras ciencias humanas. Teun A. Van Dijk, uno de los teóricos más importantes en el campo de la lingüística textual y del análisis del discurso, lo califica como ‘una nueva ciencia transdisciplinaria que comprende la teoría y el análisis del texto y la conversación en casi todas las ramas de las humanidades y las ciencias sociales’.²⁹

Teun A. Van Dijk desarrolló la investigación crítica del discurso que parte del concepto de *análisis crítico*. Un análisis crítico tiene como objetivo fundamental evidenciar, a través del análisis del discurso, problemas sociales y políticos. No es su interés ocuparse de aplicar un modelo o una teoría o validar un paradigma, sino, evidenciar los problemas sociales como el poder y la desigualdad a través del discurso. Para él, no es importante matricularse en una determinada escuela; prefiere *investigar problemas sociales*, sin preocuparse si se trata de la aplicación de la escuela generativa, estructuralista o post-estructuralista. Ahora bien, el objetivo central del Análisis Crítico del Discurso es *saber cómo el discurso contribuye a la reproducción de la desigualdad y la injusticia social determinando quiénes tienen acceso a estructuras discursivas y de comunicación aceptables y legitimadas por la sociedad*.³⁰

Por otro lado, retomando la nomenclatura empleada por Dubois en su *Retórica General*, Ibáñez establece un análisis del discurso a tres niveles:

²⁶ Ibid., p. 18.

²⁷ Ibid., p. 19.

²⁸ Idem.

²⁹ Ibid., p. 22.

³⁰ Van Dijk, Teun A., “Análisis crítico del discurso”. 13 de enero de 1994.
http://www.geocities.com/estudiscurso/vandijk_acd.html

- El primer nivel es el **nuclear**, así llamado porque consiste en la captación de los elementos nucleares y de las estructuras elementales del material discursivo (es, por tanto, un análisis de las *propiedades internas del discurso*).
- El segundo nivel es el que denomina **autónomo**, y estriba en descomponer el material discursivo en diferentes discursos o textos que se puedan relacionar con distintos 'ethos' de clase, edad, género, subcultura o, por ejemplo, credo político (es, por consiguiente, un análisis de la relación de *las propiedades internas del discurso con las propiedades de quienes lo pronuncian y/o de quienes lo reciben*).
- Y el tercer nivel es el **sýnno** o total, a través del cual se recupera la unidad del material discurso, que antes había sido diseccionada y descompuesta en los dos niveles anteriores (se trata, así, de analizar e interpretar la relación dialéctica entre los discursos, cómo los discursos se constituyen mutuamente entre sí, así como la relación de esos discursos con *el contexto sociocultural del que forman parte*).³¹

Al analizar discursivamente un texto, se hace una distinción entre el texto mismo y su contexto. En el contexto tenemos los participantes, el tiempo y el lugar de la situación de producción de discurso. Así, más adelante serán considerados estos elementos.

2.1.5 PRAGMÁTICA

Como recuerda Franz von Kutschera, el término *pragmatismo* es un título que se concede a un movimiento filosófico de naturaleza muy diversa, por lo que, en su opinión, “no corremos mayormente el riesgo de que nuestra designación de las teorías semióticas como “pragmáticas” hagan que sus autores sean considerados como pragmatistas en un sentido especial”.³²

El diseño y programa originarios de una teoría pragmática se remontan a Charles Morris, que la concibe como aquella rama de la filosofía (vinculada a las de la sintaxis y la semántica) que se ocupa, además de las expresiones lingüísticas y de los objetos a los cuales éstas se refieren, de los usuarios y de los posibles contextos en los cuales éstas vienen utilizadas; pero en su contribución Morris no va mucho más allá del cuadro terminológico.

Más tarde, sobre la base de estos mínimos elementos, han sido propuestas otras definiciones de pragmática que han desarrollado determinados aspectos del esquema general propuesto. Así Bar-Hillel, cuando afirma que el objeto de la pragmática es el estudio de las denominadas *expresiones indicadoras* (en la

³¹ Ibáñez, J. *Interpretación y análisis. Más allá de la sociología. El Grupo de Discusión, técnica y crítica*. Ed. Siglo XXI, 1979, pp. 333-351.

³² Franz Von, Kutschera. *Filosofía del lenguaje*. Ed. Gredos, Madrid, 1979, p. 82.

terminología de Peirce) y de aquellas expresiones o enunciados cuyos referentes no se pueden determinar sin conocer el contexto del uso.³³

N. Dittmar considera la pragmática como la doctrina del significado de la lengua en el actuar humano. Sus intereses específicos son las funciones lingüísticas del *síntoma* o expresión de los sentimientos y de las sensaciones; de la *señal*, es decir, de los mecanismos de producción de un determinado efecto sobre el receptor, y de la *valoración* de las situaciones, de los estados de hecho, de los modos de pensar, en cuanto expresados todos ellos bajo forma de actos lingüísticos. A veces, estos mismos fines (o algunos de ellos) vienen atribuidos a etiquetas disciplinares diversas de la pragmática, de esta forma no es raro encontrar estos fenómenos encuadrados bajo la etiqueta de "filosofía del lenguaje".³⁴

Un hecho importante de señalar es que la mayor parte de las teorías calificables como pragmáticas se configuran a partir de una consideración crítica de la noción chomskiana de competencia lingüística. Es el caso de V. Sánchez de Zavala cuando escribe: "La noción de competencia lingüística, tal y como él (Chomsky) la ha planteado y nos ha obligado a ver, posee una amplitud muchísimo mayor que la que en su efectiva teoría gramatical se le otorga, tanto que, en cierto modo, contradice a las limitaciones de ésta". Como alternativa Zavala propone una teoría coherente, situable en el ámbito denominado por él de las "indagaciones praxiológicas", que persigue la construcción de un modelo empíricamente comprobable que represente la *cuasi-competencia de producción* del hablante-oyente ideal de una lengua: "saber tácito que se requiere para producir locuciones insertas en un discurso".³⁵

Finalmente es necesario incluir todos aquellos elementos contextuales que determinan o pueden determinar el contenido de una frase: momento de la elocución, circunstancias del texto (situación, conocimientos, suposiciones y condicionantes, motivaciones y deseos), así como aquellos elementos físico-psicológicos como el caso de las limitaciones de la memoria, los condicionantes generados por el grado de atención en el uso del sistema verbal, etc.

Como puede advertirse, la pragmática comparte con otras disciplinas del discurso el interés por estudiar el lenguaje a partir de la relación que establece con lo social y lo cultural. De ahí que conceptos básicos para el análisis del discurso y la lingüística del texto lo sean también para la pragmática: *texto*, *contexto*, *lengua en uso*. De estos conceptos, para la pragmática es decisivo el de *contexto*, porque es el que explica fenómenos correspondientes a lo social y lo cultural, que muchas veces contribuyen a la producción del significado.³⁶

³³ Citado por Jiménez Cano, José María. "Claves textuales, pragmáticas y sociolingüísticas para el comentario de textos". *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*. No. 6, Diciembre 2003, p. 27.

³⁴ Citado por Idem.

³⁵ Cfr. Sánchez de Zavala, Víctor. *Indagaciones praxiológicas (sobre la actividad lingüística)*. Ed. Siglo XXI, Madrid, 1973.

³⁶ Martínez Montes, Guadalupe Teodora, et. all. "Capítulo 1. Antecedentes teóricos del enfoque comunicativo". En *Op. Cit.*, p. 32.

En el siguiente cuadro se señalan las aportaciones de la pragmática y sus repercusiones en el enfoque comunicativo.

**CUADRO No. 2
EL ANÁLISIS DEL DISCURSO Y LA PRAGMÁTICA:
SU REPERCUSIÓN EN EL ENFOQUE COMUNICATIVO**

| DISCIPLINA | APORTACIONES | REPERCUSIÓN EN EL ENFOQUE COMUNICATIVO |
|------------------------------------|---|---|
| Análisis del discurso y pragmática | <p>a) Estudian la lengua en uso. b) Conciben el lenguaje como acción comunicativa. c) Asumen el texto como unidad comunicativa. d) Toman en cuenta la intención comunicativa. e) Importancia del contexto o condiciones de producción y recepción del discurso en relación con su significado. f) Los efectos del discurso: cómo se producen, cómo se reciben, a qué intenciones responden, cómo analizarlos. g) El enunciador es el centro del proceso de la comunicación. h) Lo implícito también forma parte del significado.</p> | <p>Las estrategias de enseñanza deben considerar que: a) Sabe usar la lengua es lo importante (en oposición a saber describirla) b) El aprendizaje de la lengua implica practicar la interacción comunicativa. c) Se asume que el texto constituye la unidad comunicativa y, por ende, se convierte en la unidad de trabajo, en oposición a la frase. d) La comprensión y producción de textos incluye en sus estrategias considerar o determinar la intención de los mismos, con independencia de que ésta se manifieste o se oculte. e) Se habla o se escribe para dirigirse a alguien, en ciertas circunstancias. Estos factores son determinantes para decidir qué decir y cómo decirlo, aunados a la intención comunicativa o para qué decirlo (cuando se escribe), o para interpretar un texto (cuando se escucha o lee). f) Los recursos –lingüísticos y retóricos- contribuyen a la producción de efectos de sentido, de ahí la importancia de su adecuada utilización. g) Tanto en la lengua escrita como en la hablada, el enunciador tiene un papel relevante y cuenta con una serie de recursos que le permiten, por ejemplo, regular la distancia adecuada para hablar. h) Lo implícito también forma parte del significado.</p> |

FUENTE: Martínez Montes, Guadalupe Teodora, et. al. "Capítulo 1. Antecedentes teóricos del enfoque comunicativo". En Del Texto y sus Contextos. Ed. Edêre, México, 2002, p. 33.

Como se observa, el análisis del discurso pertenece a la tendencia de la pragmática, por lo que comparte sus características.

2.1.6 LA LINGÜÍSTICA DEL TEXTO

“Las limitaciones teórico-metodológicas de las lingüísticas estructural y generativa para explicar un sinnúmero de fenómenos lingüísticos, en principio sintácticos y semánticos, fueron uno de los factores decisivos para que la lingüística del texto empezara a configurarse como disciplina”.³⁷

La lingüística textual surge en los años setenta de la consideración del texto como unidad comunicativa, abandonando la idea de la oración como unidad mínima, al considerar que más allá de la oración hay un rigor y una cohesión tan efectivos, como la que se da entre los miembros constituyentes de una oración. Esto se sustenta en los fenómenos de tipo deíctico (el uso de los demostrativos para hacer referencia a palabras de otras oraciones pero del mismo discurso o texto), las referencias pronominales entre oraciones, la conexión de tiempos y modos verbales o las conjunciones.

Podemos dar cuatro características fundamentales de la lingüística textual:

- El centro del análisis pasa de la oración al texto o discurso, considerado ya como una unidad con valor semántico propio y autónomo.
- La teoría se presenta como interdisciplinaria e incorpora aspectos de la psicología, de la sociología, de la crítica literaria, etc., con la finalidad de dar una visión globalizadora del lenguaje, de hecho se considera que la teoría del lenguaje es parte integrante fundamental de la teoría del conocimiento.
- Se articula a partir de las tres dimensiones sémicas definidas por Morris: la sintaxis, la semántica y la pragmática, pero dándole a la pragmática un peso específico mayor que le permite conectar con aspectos psicolingüísticos y sociolingüísticos que superarán los límites entre la lingüística y otros conocimientos.
- Su interés se centra en el uso de la lengua y su aspecto comunicativo y no tanto en la tarea de clasificar y estructurar la lengua en sí misma (estructuralismo), ni en la tarea de dar cuenta de una teoría innata e interiorizada de la gramática del hablante (generativismo). Se pasa del estudio de la competencia lingüística a la competencia comunicativa.
- La colocación de la teoría lingüística textual en el cuadro metodológico de las ciencias del lenguaje es todavía un problema abierto cuyas posibles soluciones se sitúan en dos instancias diferentes:
 - * La lingüística textual considerada como uno más de los niveles de análisis de la sistemática lingüística, es decir, como otro componente-disciplina.
 - * La lingüística del texto concebida como cuadro integrador y ordenador del resto de las ciencias del lenguaje o componentes-disciplinas.

³⁷ Ibid., p. 33.

Sin embargo, los conflictos metodológicos no se reducen a las consecuencias desequilibradoras de este dilema, sino que se agudizan todavía más en función de un problema más particular: la relación entre la teoría lingüística textual orientada semióticamente y la serie de estudios conducentes a la confección de una disciplina pragmática que dé cuenta de la relación existente entre los signos lingüísticos y los usuarios de los mismos, así como de los contextos en que vienen producidas las diversas enunciaciones lingüísticas. Los principales teóricos de la lingüística textual son conscientes de esta problemática.

Así señala T. A. van Dijk:

Resolver si este nivel pragmático de análisis habría que incorporarlo a una gramática – tomado en sentido amplio – o si constituiría una subteoría lingüística autónoma para ser sistemáticamente relacionada con la gramática es uno de los problemas metodológicos que no pueden solucionarse en este libro.³⁸

O con mayor claridad García Berrio comenta:

Una dimensión de importancia y cultivo muy notables dentro de la lingüística del texto es la de sus relaciones con la pragmática, al punto que para muchos cultivadores de la disciplina y para no pocos observadores ajenos se llega a hablar de una total integración en la pragmática de los contenidos de la lingüística textual.³⁹

Para la lingüística textual, el análisis de las propiedades del texto es muy importante, como se verá más adelante.

2.2 TEORÍAS PSICOLÓGICAS DEL APRENDIZAJE

El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua también se nutre de los avances teóricos de la psicología en lo concerniente al aprendizaje. A partir de los años cincuenta, las investigaciones en este campo cambian la visión acerca de cómo se aprende. Estas aportaciones trascienden al ámbito educativo y, traducidas en principios didácticos, se aplican no sólo en la enseñanza de la lengua, sino en el diseño curricular en general.⁴⁰

Por ello, para el desarrollo del estudio se considera conveniente establecer la base teórica respecto a la forma en que se construye el conocimiento, y particularmente, los aspectos de la psicología genética-cognitiva y de la pedagogía constructivista. A continuación se hace un recuento de las principales teorías del aprendizaje con:

el propósito de rescatar los postulados relacionados con aquella enseñanza de la lengua que persigue el desarrollo de una competencia comunicativa, más que de una acumulación de saberes o de informaciones de diversa índole. Nos interesa

³⁸ Cfr. Van Dijk, Teun A. *Texto y contexto (Semántica y pragmática del discurso)*. Ed. Cátedra, Madrid, 1980, p. 31.

³⁹ Citado por Jiménez Cano, José María. Op. Cit., p. 24.

⁴⁰ Martínez Montes, Guadalupe Teodora, et. all. "Capítulo 1. Antecedentes teóricos del enfoque comunicativo". En Op. Cit., p. 49.

mostrar el paralelo existente entre el enfoque comunicativo y los principios didácticos derivados de las teorías cognitivas sobre el aprendizaje.⁴¹

2.2.1 PSICOLOGÍA GENÉTICO-COGNITIVA

Uno de los autores que se opuso con más fuerza a los planteamientos empiristas y asociacionistas del aprendizaje fue Piaget junto con Vigotsky. Para Piaget el problema central surge desde la epistemología, la pregunta que él intenta responder es:

¿Cómo en la relación sujeto-objeto, la estructura con la que el sujeto se enfrenta al objeto se ha adquirido? Por lo tanto de lo que se trata, es de reconstruir su efectiva construcción, lo cual no es asunto de reflexión, sino de observación y experiencia y equivale a seguir paso a paso las etapas de esa construcción, desde el niño hasta el adulto.⁴²

La teoría psicogenética de Jean Piaget ha sido de gran interés por sus implicaciones en la educación, particularmente en lo que se refiere a la enseñanza de las ciencias básicas y del lenguaje; que basada en una multitud de hechos experimentales y análisis profundo demuestra y explica el desarrollo cognoscitivo del niño. La epistemología enriqueció a la psicología y pedagogía infantil, al proporcionar una base teórica que fundamenta científicamente las características del desarrollo.

Los trabajos de Piaget están construidos alrededor de un eje central, la elaboración de una teoría del conocimiento. Los problemas son reformulados por él, de manera que pueden ser abordados científicamente. La pregunta central que se hacía Piaget para construir su epistemología científica es: ¿Cómo se pasa de un estado menor de conocimiento a un estado de mayor conocimiento?

Se pone mayor énfasis en la interacción entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento y en el carácter constructivo y progresivo en la elaboración de estructuras de conocimiento.

Para responder a la pregunta planteada, Piaget (1972) dice que el conocimiento es un proceso dialéctico de interacción entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento que, a diferentes momentos de su desarrollo, alcanza formas de equilibrio cada vez más estables, complejas y avanzadas que integran y superan las anteriores. Las formas de equilibrio más estables de los seres vivientes son las estructuras de la inteligencia.

Algunos de los conceptos clave para Piaget son: El sujeto y su actividad (sujeto cognoscente), las estimulaciones del medio (objeto de conocimiento) y los mecanismos de interacción entre el organismo y el medio que le rodea.

⁴¹ Ibid., p. 50.

⁴² La Casa, Pilar. Op. Cit.

La noción de interacción se refiere a la naturaleza misma de las relaciones entre el sujeto y el medio, en tanto que el proceso dialéctico es permanente. El sujeto actúa sobre el medio para transformarlo pero, a su vez, en su contacto se transforma a sí mismo. Por su parte, el medio proporciona estimulaciones al sujeto y le presenta resistencias a sus acciones. El objeto existe pero sólo podemos conocerlo a través de la actividad estructurante del sujeto. El conocimiento es indisociable de la acción misma y se elabora a través de un conjunto de estrategias y de acciones del sujeto sobre el medio que toman en consideración, a su vez, los datos del medio, organizándose así de manera óptima los intercambios. Así pues, el conocimiento toma la forma de una verdadera construcción. La noción de construcción de la teoría piagetiana es fundamental y hace referencia tanto al papel de la actividad del sujeto como al carácter progresivo de la elaboración de las estructuras del conocimiento: lo adquirido en un momento dado se conserva pero al mismo tiempo se modifica lo suficiente para ser integrado en un nivel superior más complejo, que lo supera y abre nuevas posibilidades. Este proceso se desarrolla indefinidamente llegando en diferentes momentos a niveles óptimos de funcionamiento que constituyen ciertos estados de equilibrio.

Los procesos de interacción son regulados por un mecanismo, que Piaget llama equilibración que constituye otro concepto epistemológico y psicológico fundamental: todo sujeto está dotado de un sistema de regulaciones que le permite reaccionar y compensar las perturbaciones generadas por la asimilación de nuevos aspectos del medio.

Para Piaget, todo conocimiento está relacionado con las acciones del sujeto sobre los objetos.

El niño que asiste a la escuela, aprende ciertas habilidades y hábitos, incorpora valores y formas de relacionarse con las personas y objetos, aprende a identificar problemas, etc. El niño en edad escolar conoce cosas nuevas y amplía sus conocimientos anteriores sobre otros, podemos decir que por lo tanto, la actividad cognoscitiva está inserta en cualquier actividad que el niño realiza; los objetos que conoce y cómo los conoce son problemáticas inherentes en su formación.

Esta teoría se basa en la hipótesis de que:

Nuestros conocimientos no provienen únicamente ni de la sensación ni de la percepción, sino de la totalidad de la acción con respecto de la cual la percepción sólo constituye la función de señalización. Lo propio de la inteligencia no es contemplar, sino transformar y su mecanismo es esencialmente operatorio. Ahora bien, como las operaciones consisten en acciones interiorizadas y coordinadas en estructuras del conjunto (reversibles, etc.), si se quiere dar cuenta de este aspecto operatorio de la inteligencia humana, es conveniente partir de la acción misma y no de la percepción sin más.⁴³

⁴³ Piaget, Jean. "Psicología y Epistemología". En *Introducción a la Epistemología*. UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlan, México, 1986, p. 15.

Al respecto, Piaget se preocupa por indagar las relaciones existentes entre el individuo y el medio; las cuales se representan en el campo del conocimiento por la lógica y la matemática, por un lado, y por el estudio de las leyes físicas, por el otro. Con respecto a la lógica y la matemática, éstas forman un conjunto de normas válidas de carácter deductivo, las leyes físicas requieren de la experimentación y de los enlaces causales para determinarlas.

La experiencia lógica (que es normativa) se remite a la contribución del sujeto, la experiencia externa (que es constativa) se ubica en la realidad objetiva.

Al observar las relaciones entre la lógica y la física se adopta la posición epistemológica intermedia entre el espíritu y el universo (entre sujeto y medio) llamada interaccionismo relativista.

Al mismo tiempo que toma del racionalismo la participación del sujeto, también acepta las influencias del medio para generar el conocimiento; de esta manera el interaccionismo se coloca en el justo medio y concibe la formación del conocimiento como una interpretación de la lógica y la experiencia humana.

En la postulación interaccionista del conocimiento, existe la dimensión constructivista que consiste en determinar los mecanismos que intervienen en la formación del conocimiento. De este modo, el conocimiento adopta diferentes formas durante su adquisición. El objeto de la epistemología genética es el estudio de la acumulación del conocimiento en las diversas etapas que atraviesa el sujeto. Durante la primera etapa en la organización del conocimiento el sujeto carece de los elementos necesarios para lograr una distinción de los objetos. Al respecto, se observa la necesidad de establecer un puente que una al sujeto con el medio ambiente. Sin lugar a dudas, ese lazo lo constituye la acción, la cual va a dar lugar a los intercambios entre el sujeto y el objeto.

Al principio, el sujeto está centrado en su propia actividad y al alcanzar la cima del desarrollo se descentra, abandonando de esta manera el egocentrismo y conquistando la objetividad y/o reciprocidad.

Piaget propone un marco conceptual psicológico para explicar el desarrollo de la inteligencia desde el nacimiento hasta la adolescencia. Dentro de este marco formula problemas sobre la naturaleza de la inteligencia infantil.⁴⁴

Para él, el desarrollo intelectual es un proceso de reconstrucción del conocimiento el proceso comienza con una estructura o una forma de pensar propia de un nivel; algún cambio externo o intrusiones en la forma ordinaria de pensar crean conflicto y desequilibrio. La persona compensa esa confusión y resuelve el conflicto mediante su propia actividad intelectual.

⁴⁴ Cfr. Piaget, Jean. *Psicología del niño*. 12ª Edición, Ed. Morata, Madrid, 1994, pp. 33-35.

Es el proceso de asimilación y acomodación los que permiten que el niño alcance progresivamente estados superiores de equilibrio (patrones de pensamiento más complejos); cuando las posibilidades para la interacción con el ambiente se extienden, el niño puede asimilar con mayor facilidad el ingreso de la información externa a un marco de referencia que no sólo se ha agrandado, sino que también se ha integrado más. Al enfrentarse de nuevo al ambiente, el niño recibe nuevos estímulos que desarrollan sus estructuras internas. De este modo el desenvolvimiento intelectual puede ser visualizado como un proceso continuo en espiral en el que el equilibrio es la fuerza motora que subyace a esta adaptación del individuo al medio ambiente. De todo esto resulta una nueva forma de pensar y estructurar las cosas, una manera que da nueva comprensión y satisfacción al sujeto. En una palabra un estado de nuevo equilibrio.

Piaget encontró que existen patrones en las respuestas infantiles a tareas intelectuales. Niños de una misma edad reaccionan de una manera similar. Por lo que Piaget clasificó los niveles del pensamiento infantil en cuatro períodos que se describen en el siguiente cuadro:

CUADRO No. 3
PERÍODOS DEL PENSAMIENTO INFANTIL

| PERÍODO | EDAD | CARACTERÍSTICAS |
|-----------------------|--------------------------------|--|
| Sensoriomotriz | De nacimiento hasta los 2 años | Coordinación de movimientos físicos preverbales y prerrepresentacional. |
| Preoperatorio | De 2 a 7 años. | Habilidad para representarse la acción mediante el pensamiento y el lenguaje; prelógico. |
| Operaciones concretas | De 7 a 11 años. | Pensamiento lógico pero limitado a la realidad física. |
| Operaciones formales | De 11 a 15 años. | Pensamiento lógico abstracto e ilimitado. |

FUENTE: Elaboración propia de acuerdo con: Cueli, José. Teorías de la Personalidad. 3ª Edición, Ed. Trillas, México, 1990, pp. 418-420.

Cada etapa incluye un período de formación, es un logro en sí mismo y sirve de punto de partida para la siguiente. El paso de un período a otro es gradual, no hay rompimiento. Las estructuras y las operaciones cognoscitivas se continúan en cada período, se conservan las del anterior y sirven de base a las transformaciones subsecuentes.

La edad en que se logra cada etapa es variable y en ello hay una influencia ambiental determinante.

Piaget destaca que sólo en la libertad se da la personalidad integrada por estructuras cognoscitivas y normas morales capaces de regular la conducta en un clima de respeto. Según sus propias palabras a la educación consiste en formar individuos capaces de una autonomía intelectual y moral que respeten esa autonomía en el prójimo, en virtud precisamente de la regla de reciprocidad que la hace legítima para ellos mismos.

El ideario pedagógico de Piaget postula que la educación es una condición formadora necesaria del propio desarrollo natural; es decir el proceso de formación del hombre requiere de un medio social adecuado para llevarse a efecto. El medio social es una de las cuatro condiciones interdependientes que originan el desarrollo cognoscitivo.

Desde este punto de vista concierne a la familia, a la institución escolar y a las escuelas en general completar la labor educativa, ya que la primera no alcanza los resultados deseables y las otras no brindan los elementos necesarios para que los educandos afronten situaciones y problemas. En estas circunstancias, se impone replantear el papel de la escuela para que se convierta en una institución formativa por excelencia, que no descuide el desarrollo intelectual y afectivo del sujeto.

Consecuentemente, la escuela tendría que convertirse en el vehículo de la formación intelectual y moral del educando para que cumpla con el gran compromiso de potenciar las capacidades del sujeto y de insertarlo en la sociedad.

David Ausubel. El Aprendizaje Significativo

La aportación fundamental de Ausubel:

ha consistido en la concepción de que el aprendizaje debe ser una actividad significativa para la persona que aprende, y dicha significatividad está directamente relacionada con la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee el alumno. Como es sabido, la crítica fundamental de Ausubel a la enseñanza tradicional reside en la idea de que el aprendizaje resulta muy poco eficaz si consiste simplemente en la repetición mecánica de elementos que el alumno no puede estructurar formando un todo relacionado. Esto sólo será posible si el estudiante utiliza los conocimientos que ya posee, aunque éstos no sean totalmente correctos.⁴⁵

David Ausubel destaca que los materiales aprendidos significativamente y por repetición se adquieren y retienen de modo diferente porque las tareas de aprendizaje potencialmente significativas son por definición, relacionables y afianzables con ideas pertinentes establecidas en la estructura cognoscitiva. Pueden relacionarse con las ideas existentes de manera que hagan factible la comprensión de varias clases de relaciones importantes (derivativas, correlativas, supraordinadas, combinatorias). La mayoría de los nuevos materiales ideativos que los discentes encuentran en un ambiente escolar son relacionables y sustancialmente con un antecedente previamente aprendido, de ideas e información significativas.

Entre categorías de aprendizaje por repetición y significativas tienen importantes consecuencias para la clase de procesos de aprendizaje y de retención. Como los materiales aprendidos por repetición no interactúan con la estructura cognoscitiva de modo sustantivo y orgánico, se aprenden y retienen de acuerdo con las leyes de asociación.

⁴⁵ Carretero, Mario. *Constructivismo y Educación*. Ed. Aique Didáctica, Argentina, 1993, p. 27.

Los resultados del aprendizaje y la retención en el caso del aprendizaje significativo, resultan influidos primordialmente por las propiedades de los sistemas ideativos, pertinentes y acumulativos, establecidos en la estructura cognoscitiva, con los cuales interactúa la tarea de aprendizaje y los cuales determinan su fuerza de disociabilidad. Los efectos de interferencia concurrentes tienen relativamente escasa influencia y poco valor explicativo en lo que respecta al aprendizaje significativo.

Las tareas de aprendizaje por repetición son relacionables a la estructura cognoscitiva de modo arbitrario y al pie de la letra. Y que por razón de esta relacionabilidad: a) los componentes ya significativos de estas tareas son percibidos como tales y con ello se facilita la tarea de aprendizaje mecánico; b) la interferencia concurrente con las tareas de aprendizaje surge desde dentro de la estructura cognoscitiva; pero la relación de la tarea de aprendizaje con los sistemas idóneos de la estructura cognoscitiva (así como la necesidad de interiorización y reproductibilidad al pie de la letra) excluye el tipo de incorporación, que incumbe a las relaciones y a las sustancias, para el aprendizaje significativo.

El **aprendizaje significativo** es aquél que logra establecer un vínculo sustantivo entre los nuevos conceptos, principios o teorías, con el bagaje cognitivo del sujeto. Para lograr que un material resulte significativo, debe poseer dos cualidades:

1. **Significatividad lógica:** se produce gracias a la coherencia estructural del material propuesto, a que los procesos se inscriban en una secuencia lógica, y a las relaciones de consecuencia que se establezcan entre los elementos del material.
2. **Significatividad psicológica:** exige que los contenidos sean comprensibles desde la estructura cognitiva del estudiante.

El **desarrollo** no se produce sin el aprendizaje significativo. Los nuevos significados inherentes a todo desarrollo, se generan en la interacción de los nuevos conocimientos con los ya existentes en la estructura cognitiva del que aprende.⁴⁶

Es mucho más fácil aprender significativamente y recordar de la misma manera la sustancia del material significativo, que memorizar este mismo material conectado de modo repetitivo y al pie de la letra.

El material que puede aprenderse significativamente (la poesía, la prosa y las observaciones de asuntos gráficos) se aprende con mucha más rapidez que las series arbitrarias de dígitos o sílabas de sentido.

La misma diferencia se aplica para las grabaciones del aprendizaje significativo: el material narrativo se aprende más rápidamente y se recuerda mejor que las ideas filosóficas más complejas.

⁴⁶ Martínez Montes, Guadalupe Teodora, et. all. "Capítulo 1. Antecedentes teóricos del enfoque comunicativo". Op. Cit., p. 51.

Un aumento de la cantidad del material por ser aprendido añade también relativamente menos tiempo de aprendizaje a las tareas significativas que a las del aprendizaje repetitivo. Testimonios experimentales es el que se deriva de estudios que demuestran que varias tareas de solución de problemas (trucos de cartas, problemas de igualar figuras geométricas, etc.), se retienen por más tiempo libre y son más transferibles cuando los sujetos aprenden los principios fundamentales en lugar de memorizar las soluciones.

Se justifica aquí la inferencia retroactiva inmediata que obviamente es mayor durante la actividad diaria que durante el sueño, es factor importante de la memoria repetitiva, pero no afecta de manera importante la retención de materiales aprendidos significativamente.

Si estudiantes bien motivados aprendieron y prestaron atención a consideraciones como la revisión y el acompañamiento óptimo, entonces sí habría buenas razones para creer que deberían retener de por vida la mayoría de las ideas más importantes que hubiesen aprendido en la escuela. Se esperaría que fuesen capaces de volver a aprender, en poco tiempo, y con relativamente pocos esfuerzos, la mayor parte de lo que hubiesen olvidado.

Se identifica al aprendizaje significativo con el aprendizaje del material significativo, y se aducen todos los argumentos mencionados en el párrafo anterior para explicar por qué la significatividad facilita el aprendizaje verbal repetitivo.

Es un proceso característico en que el significado constituye un producto o resultado del aprendizaje, en lugar de un atributo primario del contenido que se va a aprender. Así, las mismas razones que explican por qué los materiales más significativos se aprenden y retienen por repetición más fácilmente que los menos significativos, no explican necesariamente por qué el aprendizaje significativo y la retención sean superiores a sus correlatos mecánicos.

Uno de los aportes de Ausubel es identificar el discernimiento y la comprensión de relaciones con los establecimientos de huellas "estructurales" estables que son contrastadas, a su vez, con las huellas discretas, relativamente "rígidas" e inestables, establecidas por los materiales memorizados repetitivamente. Pues explica la superioridad de los procesos de aprendizaje significativo atribuyéndole una potencia superior a la representación neural de estos procesos. Se proclama, en efecto, que los procesos del aprendizaje significativo producen resultados superiores porque dan lugar a huellas más estables.

El asunto estriba en entender por qué tales procesos van asociados a huellas más estables.

Las soluciones a problemas dentro del aprendizaje significativo se retienen con más eficacia que las aprendidas de manera repetitiva, una explicación neoconductista, que comprende las relaciones reduce el volumen que tiene que recordarse convirtiendo los detalles de la tarea de aprendizaje reconstruible en el recuerdo del principio mismo. Es innegable, claro, que el volumen del material que haya de retenerse en la memoria es considerablemente menor cuando uno tiene necesidad de recordar sólo la sustancia de una proposición conexa y potencialmente significativa que cuando hay que recordar el contenido, al pie de la letra.

La mayor estabilidad del aprendizaje significativo es la que arraiga en la relacionabilidad y afianzabilidad, intencionadas y sustanciales, de los materiales aprendidos significativamente con respeto a las ideas terminantes establecidas en la estructura cognoscitiva; por tanto, no sólo hay menos contenido que aprender y recordar, sino que hay incluso una base más sólida y estable para retener el contenido que haya de asimilarse.

El tipo básico de aprendizaje significativo, del cual dependen todos los demás aprendizajes de esta clase, es el aprendizaje *de representaciones*, que consiste en hacerse del significado de símbolos solos (generalmente palabras) o de lo que éstos representan. Después de todo, las palabras solas son símbolos convencionales o compartidos socialmente, cada uno de los cuales representa un objeto, acontecimiento, situación o concepto unitarios u otro símbolo de los dominios físico, social e ideativo. Pero para cualquier *lego* lo que un símbolo significa, o representa, es primero algo completamente desconocido para él: algo que tiene que aprender. Al proceso mediante el cual aprende esto se le llama aprendizaje de representaciones, y es coextensivo con el proceso por el que las palabras nuevas vienen a representar para él los objetos o ideas correspondientes a que se refieren aquéllas (sus referentes); esto es, las palabras nuevas vienen a significar para él las mismas cosas que los referentes o a producir el mismo contenido cognoscitivo de éstos.⁴⁷

Lo anterior se desarrolla dentro de un marco psicoeducativo, puesto que la psicología educativa trata de explicar la naturaleza del aprendizaje en el salón de clases y los factores que lo influyen, estos fundamentos psicológicos proporcionan los principios para que los profesores descubran por sí mismos los métodos de enseñanza más eficaces.

Los materiales aprendidos y por repetición se adquieren y retienen de modo cualitativamente distinto porque las tareas del aprendizaje significativo son, por definición relacionables y afianzables con ideas pertinentes establecidas en la estructura cognoscitiva. Pueden relacionarse con las ideas existentes de manera que hagan factible la comprensión de varias clases de relaciones importantes (derivativas, correlativas, supraordinadas, combinatorias). La mayoría de los nuevos materiales ideativos que los discentes encuentran en un ambiente

⁴⁷ Ausubel, David P. "Significado y Aprendizaje Significativo". *Psicología Educativa. Un punto de Vista Cognoscitivo*. Ed. Trillas, México, 1978, p. 61.

escolar son relacionables, intencionados y substancialmente con un antecedente, previamente aprendido, de ideas e información significativas. De hecho, el currículo está organizado de manera deliberada de este modo para proporcionar la introducción no traumática de nuevos hechos, conceptos y proposiciones. Los materiales aprendidos por repetición, por otra parte, son entidades discretas y relativamente aisladas, relacionables con la estructura cognoscitiva sólo de manera arbitraria y al pie de la letra, lo que no permite el establecimiento de las relaciones indicadas.⁴⁸

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, ofrece en este sentido el marco apropiado para el desarrollo de la labor educativa, así como para el diseño de técnicas educacionales coherentes con tales principios, constituyéndose en un marco teórico que favorecerá dicho proceso.

2.2.2 LA PSICOLOGÍA GENÉTICO-DIALÉCTICA

A través de sus múltiples trabajos, Vigotsky llega a concluir que la complejidad de todos los procesos mentales son el resultado de la evolución de la especie humana, proceso que se estudia a través de la filogénesis; así como, de las transformaciones fisiológica, biológicas y psicológicas del individuo a través de sus diversas etapas del desarrollo social, analizados por la Ontogénesis.

Los cambios de orden filogenético y ontogenético, son orientados por las características culturales de una sociedad en particular y a través de procesos educativos, el individuo interioriza las herramientas, los signos socialmente válidos para esa cultura; en este sentido, la cultura se convierte en una parte integrante de la propia naturaleza humana.

Esta concepción revolucionaria de la cultura implica, concebirla no exclusivamente como un producto final de la interacción social, sino como un cúmulo de instrumentos estructurados por la sociedad, cada vez más complejos y sofisticados, indispensables para alcanzar las metas particulares y sociales.⁴⁹

Vigotsky trata de integrar en su unidad la complejidad y diversidad de la psique, buscando ante los diferentes problemas concretos que presenta, aquellos fenómenos y relaciones, a través de los cuales se puede ir desarrollando la unidad y la comprensión holística de lo estudiado. No se trata de presentar en complejas relaciones dialécticas a los fenómenos que habían aparecido mecánicamente separados o unidos en la historia del pensamiento psicológico, entre ellos el pensamiento y el lenguaje, las funciones psíquicas superiores, el aprendizaje y el desarrollo, y la propia comprensión de la conciencia.

En el tratamiento de todos los problemas señalados, Vigotsky parte de un hombre que insertó en su cultura y en sus relaciones sociales ésta de forma permanente interiorizando formas concretas de su actividad interactiva, las que se convierten en sistemas de signos que mediatizan y organizan el funcionamiento integral de

⁴⁸ Ibid., p. 134.

⁴⁹ Aldama, García, Galindo. "El Paradigma Sociohistórico-cultural". *Trilogía Didáctica. Vigotsky para la Construcción de Competencias*. México, 2001, pp. 24-25.

todas sus funciones psíquicas. El desarrollo de los sistemas de signos, entre los cuales se destaca de forma particular, el lenguaje, sirve de base para el desarrollo de operaciones intelectuales cada vez más complejas, que se apoyan no sólo en los sistemas actuales de comunicación del hombre, sino también y de manera esencial, en la continuidad histórica del desarrollo cultural, posible sólo por los distintos sistemas de lenguaje en que se sintetizan los logros esenciales de la cultura a través del tiempo, lo que garantiza la continuidad de su progresiva complejidad en una dimensión histórica. Así:

Su aportación más importante es la **concepción dialéctica** de la relación entre aprendizaje y desarrollo. A diferencia de la psicología cognitiva, que pone el acento en la actividad de las estructuras internas, la psicología dialéctica agrega la dimensión comunicativa del aprendizaje. Destacan el hecho de que la comunicación también juega un papel fundamental en el desarrollo de las estructuras cognitivas. Entre comunicación y desarrollo se establece una **relación dialéctica**, porque el aprendizaje se ha de producir en circunstancias concretas, insertas en un medio histórico y culturalmente constituido.

El desarrollo cognitivo no es un lugar al que se llega, sino un proceso dinámico.⁵⁰

Uno de los temas esenciales desarrollados por Vigotsky es el de la relación entre pensamiento y lenguaje, la representa a través de un sujeto que simultáneamente los va desarrollando, dentro de sus relaciones de comunicación en un espacio cultural concreto, con lo cual se separa de la división metafísica de lo interno y lo externo en la explicación de la relación entre lo psíquico y lo social. Aún cuando estas dimensiones no se identifican, el desarrollo de una implica necesariamente el desarrollo de la otra, proceso que se representa en una interrelación dialéctica sin reacciones mecánicas de antecendencia y consecuencia.

Para Vigotsky:

El **desarrollo del lenguaje** es un elemento trascendental para el aprendizaje.

Por ser el instrumento por excelencia para transmitir la experiencia histórica humana de generación en generación, el lenguaje se constituye como la herramienta del pensamiento. El desarrollo del lenguaje corre en paralelo con el de las estructuras cognitivas, pero se aprende en la comunicación. Al asimilar el lenguaje, el niño y el adulto adquieren junto con él maneras de pensar, de generalizar, incluso de regular el comportamiento. En esta concepción, el aprendizaje no puede disociarse del lenguaje y todo lo que va junto con él.⁵¹

El vínculo orgánico entre el pensamiento y el lenguaje lo desarrolla a través de la definición del significado como unidad del pensamiento verbal. En su definición sobre el concepto de "unidades de la vida psíquica", Vigotsky pretendía encontrar aquellos elementos esenciales que expresaran las cualidades del todo, permitiendo la articulación necesaria de lo diverso en construcciones teóricas, holísticas y complejas. Su interés por esta categoría muestra su clara orientación hacia una definición ontológica de la subjetividad, aun cuando su comprensión

⁵⁰ Martínez Montes, Guadalupe Teodora, et. all. "Capítulo 1. Antecedentes teóricos del enfoque comunicativo". Op. Cit., p. 52.

⁵¹ Idem.

sobre la esencialidad de las funciones psíquicas, estuviera siempre comprometida con el desenvolvimiento dinámico y dialéctico de éstas en el escenario social que caracteriza la vida del sujeto.

En relación con el concepto de unidad escribió: *Cuando hablamos de unidad nos referimos a un producto del análisis que, contrariamente al de los elementos. Conserva las propiedades básicas del total y no puede ser dividido sin perderlas.*⁵²

Vigotsky articula al pensamiento y lenguaje, no como partes que interactúan, sino como procesos que en su interrelación funcional dan lugar a una nueva expresión cualitativa de lo psíquico: el pensamiento verbal, en cuya unidad se entrelazan de forma necesaria la palabra y el pensamiento.

Vigotsky no separa al pensamiento como función del sujeto que piensa, categoría que aun cuando no la desarrolló de forma concreta en su teoría, es parte de su representación general de la psicología. En relación a su comprensión del pensamiento como proceso activo de un sujeto integral que piensa, comprometido con aspectos esenciales de su propia constitución subjetiva escribe: *Consideramos la relación entre la inteligencia y el afecto, cuya separación como objeto de estudio es el punto más débil de la psicología tradicional, puesto que hacen aparecer el objeto de pensamiento como una corriente autónoma de pensamientos que se piensan a "sí mismos", segregada de la plenitud vital de los intereses y necesidades personales, de las intenciones e impulsos del sujeto que piensa.*⁵³

Este es uno de los muchos pensamientos que, dispersos en sus diferentes trabajos, expresan la amplia y compleja representación de Vigotsky sobre el funcionamiento psicológico del hombre, misma que no pudo desarrollar de forma explícita y orgánica en los "capítulos" que logró desarrollar en su teoría concreta. En la cita anterior, Vigotsky es consciente de la relación indisoluble entre lo cognitivo y lo afectivo, así como de su expresión en el movimiento permanente de un sujeto intencional.

Del papel otorgado por Vigotsky al signo, el cual desempeña una función esencial en los aspectos que logra desarrollar más ampliamente en su teoría psicológica concreta, no puede sobrevalorarse su lugar en la comprensión general del autor, sobre el funcionamiento psicológico, depositando la definición del carácter histórico cultural de lo psíquico de forma absoluta, en la mediatización semiótica, como se observa en algunas interpretaciones provenientes del más recientemente denominado "enfoque socio-cultural", que representa una de las tendencias más actuales de continuación de las ideas de Vigotsky, tanto en la psicología como en la educación.

⁵² L.S. Vigotsky. *Pensamiento y Lenguaje*. Editora Revolucionaria, La Habana, 1967, p. 25.

⁵³ *Ibid.*, p. 44.

Vigotsky concibe el desarrollo cognoscitivo como un proceso dialéctico complejo caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma a otra, la interrelación de factores externos e internos y los procesos adaptativos que superan y vencen los obstáculos con los que se cruza el niño.

El aprendizaje sería, desde esta perspectiva, una condición necesaria para el desarrollo cualitativo de las funciones reflejadas más elementalmente a los procesos superiores. En el caso de las funciones superiores, el aprendizaje no sería algo externo y posterior al desarrollo, ni idéntico a él, sino condición previa para que este proceso de desarrollo se dé. Previa en el sentido que se requiere de la apropiación e internalización de instrumentos y signos en un contexto de interacción para que estas funciones superiores se desarrollen.

A partir de los escritos Vigotskianos sin existir un planeamiento explícito en relación al problema de las metas educativas, podría argumentarse que la educación debe promover el desarrollo sociocultural y cognoscitivo del discente.

Para Vigotsky, los procesos de desarrollo no son autónomos de los procesos educacionales, ambos están vinculados desde el primer día de vida del niño, en tanto que éste es participante de un contexto sociocultural y existen los "otros" (los padres, los compañeros, la escuela, etc.), quienes interactúan con él para transmitirle la cultura.

La cultura proporciona a los miembros de una sociedad, las herramientas necesarias para modificar su entorno físico y social, de gran relevancia para los individuos, están los signos lingüísticos (el lenguaje) que mediatizan las interacciones sociales y transforman incluso las funciones psicológicas del sujeto cognoscente (funciones psicológicas superiores). La educación (cultura) entonces, es un hecho consustancial al desarrollo humano en el proceso de la evolución histórico cultural del hombre y en el desarrollo ontogenético, genera el aprendizaje y éste a su vez al desarrollo.

Así, para los Vigotskianos, la instrucción escolar debe preocuparse menos por las conductas y conocimientos automatizados y más por aquellos en procesos de cambio.

Sin duda, pese a las dificultades que puedan presentar y a las críticas de que han sido objeto, las teorías expuestas en esta parte del capítulo, son base fundamental para el desarrollo y comprensión de la psicología educativa actual y en particular para el desarrollo de habilidades comunicativas.

2.2.3 PEDAGOGÍA CONSTRUCTIVISTA FRENTE A LA PEDAGOGÍA TRADICIONAL

En términos generales se puede decir que el constructivismo es:

La idea que mantiene el individuo –tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos-. No es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una *construcción* del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea.⁵⁴

Así, el punto común de las actuales elaboraciones constructivistas está dado por la afirmación de que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y re-interpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes.

Esto significa que conocemos la realidad a través de los modelos que construimos para explicarla, y que estos modelos siempre son susceptibles de ser mejorados o cambiados.

En las últimas décadas han emergido varios enfoques dentro del constructivismo, cada uno con su propio punto de vista acerca de cómo facilitamos mejor el proceso de construcción del conocimiento. Entre éstos podemos encontrar desde un constructivismo radical y orgánico hasta un constructivismo social y contextualizado.⁵⁵

Para el constructivista radical los alumnos aprenden a través de una secuencia uniforme de organizaciones internas, cada una más abarcadora e integrativa que sus predecesoras. Para promover el aprendizaje, el profesor o diseñador del curriculum trata de acelerar el paso de la reorganización ayudando a los estudiantes a examinar la coherencia de sus actuales formas de pensar.⁵⁶

Por otro lado, los constructivistas sociales insisten en que la creación del conocimiento es más bien una experiencia compartida que individual. La interacción entre organismo y ambiente posibilita el que surjan nuevos caracteres y rasgos, lo que implica una relación recíproca y compleja entre el individuo y el contexto.

⁵⁴ Carretero, Mario. Op. Cit., p. 21.

⁵⁵ LaCasa, Pilar. *Modelos Pedagógicos Contemporáneos*. Visor, Madrid, 1994, p. 52.

⁵⁶ López Pérez, Ricardo. "Constructivismo Radical: De Protágoras a Watzlawick". En *Tradición y cambio en la Psicopedagogía*. Ed. Careaga, Universidad de Chile, 2001, pp. 27-35.

Detrás de esta posición social y contextualista, es posible identificar una perspectiva situada, donde la persona y el entorno contribuyen a una actividad, donde la adaptación no es del individuo al ambiente sino que son el individuo y el ambiente los que se modifican mutuamente en una interacción dinámica.

Desde luego, que dentro de este constructivismo de carácter más interactivo, es posible encontrar perspectivas diversas, desde posturas neo-marxistas, pasando por la cibernética, el enfoque socio-histórico vyotskiano, hasta aquellos que rescatan el pragmatismo de Dewey.

Hasta principios de siglo, las concepciones epistemológicas realistas o empiristas, y consecuentemente las teorías del aprendizaje asociacionistas, eran dominantes en la epistemología y la psicología. Sin embargo, durante el presente siglo ha ido creciendo tanto a nivel epistemológico como psicológico, una fuerte corriente de oposición a dichas concepciones.

La teoría cognoscitiva y el enfoque sociocultural, (representado principalmente por las aportaciones de Piaget, Ausubel y Vigotsky) ofrecen grandes posibilidades a la educación de nuestro país. Aunque no se niega que hay docentes que trabajan brillantemente conforme a la metodología del enfoque sociocultural cognoscitivo (intuitiva o empíricamente), pensamos que para muchos docentes les exigirá un nuevo rol y una reconceptualización y clarificación de su práctica educativa.

Basada en el constructivismo, la pedagogía de base constructivista, también llamada operatoria, surge como una opción distinta de la pedagogía tradicional. Se la llama operatoria en alusión a las operaciones mentales de nivel cada vez más complejo que el niño realiza para comprender su mundo circundante, 'convirtiendo el universo en operable, es decir, susceptible de ser racionalizado'.

Con el fin de facilitar la comprensión de las contribuciones de la pedagogía operatoria, respecto de la tradicional, enseguida contrastamos los postulados de ambas para apreciar sus diferencias en cuanto a concepciones clave en la educación. Nuestros comentarios se refieren específicamente a cuestiones relacionadas con la enseñanza de la lengua, para asociar los postulados con el enfoque comunicativo.⁵⁷

⁵⁷ Martínez Montes, Guadalupe Teodora, et. all. "Capítulo 1. Antecedentes teóricos del enfoque comunicativo". Op. Cit., p. 53.

CUADRO No. 4

| PEDAGOGÍA TRADICIONAL | PEDAGOGÍA CONSTRUCTIVISTA |
|---|--|
| <p>1. El saber es uno e inmutable.</p> <ul style="list-style-type: none"> La lengua se presenta como un objeto estático. Se conoce a través de la descripción (gramatical, sintáctica, fonológica) que de ella han hecho los especialistas) | <p>1. El saber es consecuencia de una construcción propia en la que intervienen mecanismos internos (estructuras cognitivas) y externos (factores sociales, culturales, históricos y escolares, entre otros).</p> <ul style="list-style-type: none"> La lengua es el instrumento de comunicación por excelencia. Importa saber usarla en diferentes situaciones comunicativas. Sería absurdo presentarla como algo cuyo conocimiento podemos agotar en un momento dado. En la vida, todo individuo enfrenta situaciones inéditas en las que lo que diga y cómo lo diga será determinante. El ejercicio eficaz de la lengua es un reto que termina con la muerte del sujeto. |
| <p>2. Los conocimientos se imponen</p> <ul style="list-style-type: none"> Dar por sabidos conocimientos que el niño no ha comprendido, hace que éste sólo los repita mecánicamente y que no pueda aplicarlos en la solución de problemas, sean éstos escolares o de su vida cotidiana. | <p>2. Los nuevos conocimientos se integran con los anteriores y sirven para resolver problemas concretos.</p> <ul style="list-style-type: none"> El punto de partida para enseñar la lengua es el capital comunicativo del alumno. Por más pobre que se suponga que es, el estudiante ya posee una competencia comunicativa, cuyo dominio pueda ser hasta cierto punto inconsciente, que ha desarrollado en la escuela, pero también en el uso lingüístico cotidiano en su comunicad y por el contacto que tiene con los medios de información. Por ejemplo, al ingresar a bachillerato, dado un conjunto de textos, es capaz de identificar modos discursivos (narración, descripción, argumentación); variados géneros textuales (poema, cuenta, nota informativa, anuncio, invitación); funciones sociales que cumplen algunos textos (históricos, literarios, de geografía, divulgación científica). Esta competencia conlleva la capacidad de inferir el propósito del texto, el tipo de enunciados y enunciatario y otros elementos de la situación comunicativa, todo ello necesario para resolver problemas de producción y comprensión textual. |
| <p>3. Los errores se toman como indicio de que el conocimiento no ha sido adquirido.</p> | <p>3. Los errores juegan un papel importante en el proceso de comprensión cognitiva y de las estrategias de aprendizaje, porque son resultado de un recorrido mental en el que el sujeto reconoce el origen de los problemas y elabora estrategias para resolverlos. En esta línea trabaja la metacognición, elemento fundamental del aprender a aprender.</p> <ul style="list-style-type: none"> Si aceptamos que los procesos de comprensión y producción textuales son recurrentes, esto es, no son lineales, sino que el individuo avanza y retrocede para efectuar diversas operaciones (verificar la coherencia o la cohesión al escribir, localizar algún elemento de la lectura que haya pasado inadvertido y sea necesario para seguir el texto, etc.), los errores no pueden considerarse en su sentido tradicional, sino plantearse como problemas propios de la construcción del conocimiento y, por supuesto, de las habilidades de comprensión y producción textuales. |

Continúa...

| PEDAGOGÍA TRADICIONAL | PEDAGOGÍA CONSTRUCTIVISTA |
|--|---|
| <p>4. Los conocimientos referidos a las ciencias sociales y humanidades son presentados generalmente como principios establecidos, ajenos a todo razonamiento y, por lo tanto, inmodificables. Pareciera tratarse de productos terminados listos para ser consumidos por el alumno, sin que medie elaboración alguna de su parte.</p> | <p>4. Los conocimientos en general implican pasar por el razonamiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La historia, la literatura o la geografía, por mencionar sólo algunos ejemplos, se presentan como propuestas sujetas a comparación, raciocinio y crítica. El conocimiento social y humanístico es tan dinámico como el de las ciencias naturales y experimentales. Constantemente surgen nuevas perspectivas de análisis que permiten estudiar la cultura desde muy diversos ángulos. En la escuela se elige una perspectiva, pero ésta no se presenta como la única válida. Por lo demás, el alumno constata las diferencias a través de los trabajos de investigación documental, incluso en las posiciones que frente a la historia o la literatura tienen sus maestros. |
| <p>5. La solución presentada por el maestro es la única válida.</p> | <p>5. La solución presentada por el alumno puede ser diferente de las propuestas por el maestro, y no por ello deja de ser válida.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En cuestiones de escritura, por ejemplo, la estructura de superficie de un texto solicitado por el profesor, nunca va a ser idéntica de la que él o los demás compañeros del grupo hayan obtenido. Pensemos por ejemplo en la redacción del sentido global de un texto, solicitada inmediatamente después de una primera lectura de corrido, con una extensión predeterminada. Lo que importa que se haya captado es precisamente el sentido del texto, independientemente de las palabras con que cada quien lo exprese. Desde luego que habrá diferencias entre los escritos producidos en clase, pero éstas se comentan de manera grupal, como parte del proceso de aprendizaje. • Por ejemplo, ni qué decir que la interpretación de un poema puede variar significativamente del maestro al alumno. El horizonte de saber de cada uno, sus vivencias e ideología intervienen en cada lectura. Tratándose de un poema, la carga subjetiva aumenta, porque es un texto que apela a la sensibilidad, es decir, a la individualidad. |
| <p>6. Las palabras del adulto, sean orales o escritas, son el instrumento básico de la enseñanza.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El verbalismo es el resultado de utilizar fundamentalmente la transmisión verbal de los conocimientos. El niño no desarrolla un lenguaje conceptual y coherente, por el simple hecho de que la enseñanza no se dirige al saber usar la lengua, sino a describirla o a normarla. | <p>6. Propicia a través de diversas estrategias de enseñanza y de aprendizaje debidamente planificadas, la actividad del alumno es el centro de la clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las estrategias de enseñanza y aprendizaje son la herramienta más importante del profesor en su objetivo de propiciar el conocimiento. El diseño, aplicación y evaluación de las estrategias empleadas en el aula, son de las tareas más relevantes para un profesional de la docencia. • [...] la enseñanza debe apuntar fundamentalmente <i>no</i> a la que el alumno ya conoce o hace <i>ni</i> a los comportamientos que ya domina, sino a aquello que no conoce, no realiza o no domina suficientemente; es decir, que debe ser constantemente exigente con los alumnos y ponerlos ante situaciones que les obliguen a implicarse en un esfuerzo de comprensión y de actuación. Al mismo tiempo, <i>esa exigencia debe ir acompañada de los apoyos y soportes de todo tipo de instrumentos tanto intelectuales como emocionales, que posibiliten a los alumnos a superar esas exigencias, retos y desafíos</i> (Coll, 1999: 103) |

Continúa...

| PEDAGOGÍA TRADICIONAL | PEDAGOGÍA CONSTRUCTIVISTA |
|--|--|
| 7. La memorización es una actividad mecánica y repetitiva, con escaso o nulo valor para el aprendizaje significativo (Cfr. Coll, 1997:41) | 7. La memorización es un elemento fundamental en el aprendizaje escolar, siempre y cuando sea el resultado de un proceso comprensivo. |

FUENTE: Martínez Montes, Guadalupe Teodora, et. all. "Capítulo 1. Antecedentes teóricos del enfoque comunicativo". En *Del Texto y sus Contextos*. Ed. Edêre, México, 2002, pp. 53-56.

También es conveniente estudiar a los teóricos del enfoque sociocultural y cognoscitivo, aplicándolo en la práctica docente con el propósito de lograr un aprendizaje significativo en las instituciones educativas en particular y en todo el país en general.

Por ello, a continuación se exponen los aspectos más relevantes de la teoría de Piaget, Ausubel y Vigotsky, que son los principales representantes de esos enfoques.

2.3 ENFOQUE COMUNICATIVO

En las últimas décadas han sido desarrolladas diversas teorías que se han utilizado exitosamente como fundamento en las metodologías y técnicas para la enseñanza.

Por otra parte, el docente necesita desarrollar permanentemente técnicas que respondan mejor a los requerimientos actuales de comunicación e información de los discentes.

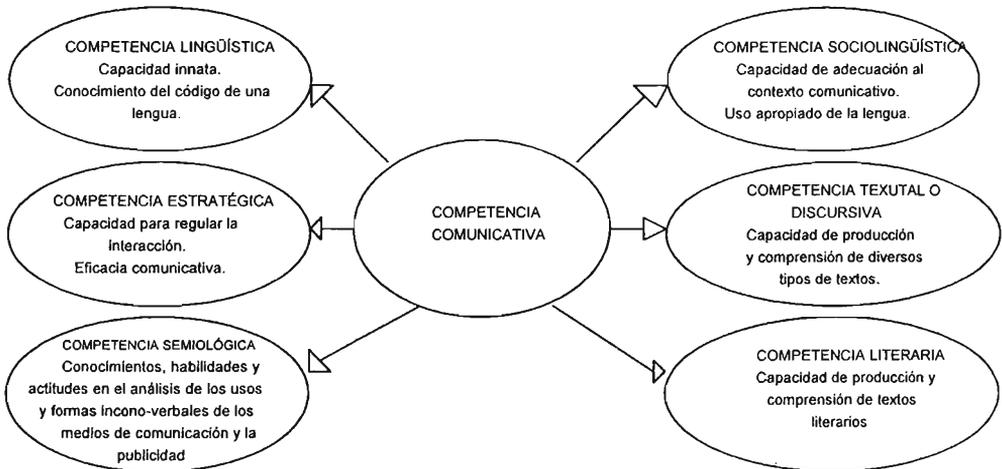
Retomando estas propuestas teóricas y buscando responder mejor a los requerimientos prácticos de la escuela, se retomará el *enfoque comunicativo* en la enseñanza. Con la implementación de este enfoque se promueve en el docente la utilización de técnicas de enseñanza variadas y en el discente se logran aprendizajes más efectivos.

2.3.1 COMPETENCIA COMUNICATIVA

Construyen la noción de competencia comunicativa como una propuesta que incluye la competencia gramatical dando sugerencias de que ambas competencias debieran enseñarse por separado o que la competencia gramatical debiera siempre adquirirse previamente. Como bien se ve, en esa época estaban por definirse algunas de las más interesantes aportaciones al estudio de la lengua y, más específicamente, al trabajo de carácter didáctico; sin embargo, persistía la idea de separar una competencia de la otra y no se soñaba siquiera en integrarlas.

Pero si estamos trabajando en el aula con un enfoque comunicativo, hay que conjugar de manera necesaria y consciente tanto los aspectos que pertenezcan a la competencia gramatical como a la sociolingüística. Carlos Loms en su libro *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras* explica en el siguiente diagrama la

inclusión de otras competencias que en conjunto redondean lo que se conoce como competencia comunicativa.⁵⁸



FUENTE: Lomas, Carlos. "Como enseñar a hacer cosas con las palabras". Ed. Paidós, Vol. I. p. 37, Citado por Martínez Montes, Guadalupe Teodora, et. all. "Capítulo 1. Antecedentes teóricos del enfoque comunicativo" En *Del Texto y sus Contextos*. Ed. Edêre, México, 2002, p. 75.

Como se observa, la competencia comunicativa requiere de:

Competencias lingüísticas, entendidas como aplicación de los conocimientos teóricos sobre las unidades lingüísticas y reglas de funcionamiento, a las habilidades de comprensión y expresión. Así dice Searle, en **Actos de habla**: "Hablar un lenguaje es tomar parte en una forma de conducta altamente compleja, gobernada por reglas. Aprender y dominar el lenguaje es aprender y haber dominado esas reglas (...) El conocimiento de cómo hablar un lenguaje incluye el dominio de un sistema de reglas que hace que mi uso de los elementos de ese lenguaje sea regular y sistemático."⁵⁹

Así, se congojan las competencias lingüísticas, estratégicas, semiológicas, sociolingüísticas, textuales y literarias para dar lugar a la competencia comunicativa.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 76.

⁵⁹ Catuogno, María; Inchausti, Beatriz; Naviera, Liliana. "Experiencias docentes enfoque comunicativo y enseñanza de la gramática, Espacio Psicopedagógico". <http://www.jinuj.com.ar/espagramatica2.htm>

2.3.2 ENFOQUE COMUNICATIVO Y SU RELACIÓN CON LA GRAMÁTICA

El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua abre perspectivas más amplias y ambiciosas sobre los diversos usos de la lengua; nos permite considerarla no sólo respecto a sus estructuras (gramática, léxico), sino, fundamentalmente, a partir de las funciones comunicativas que cumple en un contexto social y cultural determinado. En el enfoque comunicativo, además de conocer y tener en consideración las formas lingüísticas, se avanza hacia el trabajo que los usuarios *hacen* con esas formas cuando se encuentran en una situación comunicativa determinada.⁶⁰

El enfoque comunicativo del aprendizaje de las lenguas, no se limita al modo de su presentación de los contenidos, el término debe extenderse a las prácticas de clase, debe favorecerse el aprendizaje gramatical por medio de las interacciones y las discusiones entre los alumnos a propósito de las reglas de la lengua. Existe por tanto verdaderamente materia, para interacciones, pero el procedimiento suscita resistencias de numerosos profesores que piensan que los alumnos no pueden "estructurar" por sí mismos sus conocimientos de manera eficaz y que es necesario estructurárselos, dándoles reglas previamente analizadas, lo que evita una "perdida de tiempo".

Es necesario preguntarse lo que significan desde el punto de vista del aprendizaje estas dos posiciones: a) el método que consiste en dar reglas previamente analizadas como materia de aprendizaje, fundado en la convicción de que este se lleva a cabo mediante la imitación y la transferencia dirigida. b) El enfoque que propone el descubrimiento y el reajuste progresivo de las reglas y que está basado en una teoría de tipo constructivista.

Nos parece preferible este último enfoque porque tratándose de una gramática del sujeto que aprende, el objetivo de éste se apropie de las reglas que se vuelven operativas para él. Debe por tanto pasar por etapas de construcción de estas reglas y nada nos prueba que el punto de vista de un lingüista o de un profesor sea operativo para los sujetos que aprenden y se encuentran, en etapas diferentes de su aprendizaje.

Así, la reflexión gramatical deberá considerarse como un componente adicional del aprendizaje de la lengua y no como un instrumento único e inamovible que no concuerda en ningún sentido con las condiciones de movilidad, de flexibilidad que la lengua tiene y exige de usuarios componentes. El sentido de inclusión y la combinación de enfoques es lo que dará su verdadera dimensión a una enseñanza comunicativa: interdependencia entre texto y contexto, esquemas convencionales con elementos de adecuación, eliminación de la idea de uso "correcto" por adecuación de la lengua a los diversos usos y contextos.⁶¹

⁶⁰ Ibid., pp. 69-70.

⁶¹ Martínez Montes, Guadalupe Teodora, et. all. "Capítulo 2. El enfoque comunicativo". Op. Cit., p. 71.

2.3.3 PRINCIPIOS RECTORES DEL ENFOQUE COMUNICATIVO

De acuerdo con Michael Canale y Merrill Swain (1996:79), los principios rectores para un enfoque comunicativo son los siguientes:

- La competencia comunicativa se compone al menos de competencia gramatical, competencia sociolingüística y estrategias de comunicación o competencia estratégica. El primer objetivo de un enfoque comunicativo deberá ser el de facilitar la integración de estos tres tipos de conocimiento y su adquisición por el aprendiz.
- Un enfoque comunicativo debe partir de las necesidades de comunicación del aprendiz y dar respuesta a las mismas. Resulta de particular importancia basar el enfoque comunicativo en las variedades de la lengua que el aprendiz se encontrará con mayor probabilidad en el marco de situaciones comunicativas reales. En el ámbito escolar, esas situaciones las define el currículum.
- Responder a necesidades comunicativas auténticas en situaciones reales. La exposición del alumno a situaciones de comunicación realistas resultará crucial si nuestro deseo es que la competencia comunicativa le lleve a lograr la confianza en la comunicación.
- Permitir que infieran connotaciones y valores sociales implícitos en los enunciados.⁶²

El Enfoque Comunicativo acentúa la adquisición de *estrategias* que permitan la comprensión y producción de textos, tanto orales como escritos e incluso iconoverbales. Sin embargo, el desarrollo de las habilidades de comprensión y producción de textos de ninguna manera será suficiente si los estudiantes no logran reflexionar acerca de los diversos usos lingüísticos y comunicativos que les permitan la *educación* de su expresión en situaciones y *contextos* variados.⁶³

Este enfoque, o perspectiva teórico-práctica, supone el uso y dominio de una lengua cualquiera como un instrumento elemental de comunicación. El aprendizaje de una lengua tiene como meta principal el intercambio de información. Este supuesto fundamental: la prioridad de las habilidades comunicativas, tiene antecedentes históricamente pragmáticos que suponen que el aprendizaje está condicionado por una necesidad real de comunicación. La enseñanza se centra, por lo tanto, en el desarrollo de habilidades de comprensión y expresión oral y escrita. La práctica docente y la dinámica del aula tienden a simular o reproducir situaciones reales de comunicación, tendientes a capacitar al sujeto de aprendizaje para un desempeño ulterior en un entorno real de comunicación o medio natural de interacción.

⁶² Ibid., p. 76.

⁶³ Ibid., p. 64.

La SEP considera que el enfoque comunicativo reúne las características metodológicas necesarias para apoyar efectivamente el desarrollo integral del educando. El enfoque comunicativo traslada la atención de lo que es el lenguaje a lo que se hace con el lenguaje, determinando así los contenidos a enseñar, el papel de los discentes y del docente, el tipo de materiales y los procedimientos y técnicas que se utilizan.⁶⁴

En este enfoque el discente es el eje del proceso educativo. Se privilegian las relaciones docente-discente, discente-discente, discente-entorno. La construcción del aprendizaje se lleva a cabo a partir de situaciones significativas.

El enfoque comunicativo retoma varias de las técnicas ya conocidas por el docente, pero ahora con un objetivo comunicativo.

El enfoque comunicativo para la enseñanza puede apoyarse en diversas técnicas, como las técnicas grupales que permiten al discente establecer comunicación y participación desde las primeras clases.

El papel del profesor en el nuevo programa sufre un gran cambio: se le pide que ejerza un control menos riguroso, que reconozca que el discente es capaz de participar proponiendo nuevas situaciones, elaborando materiales o creando diálogos, entre otras actividades. El profesor es el "facilitador" del aprendizaje y como tal es el organizador de las actividades de clase. Una de sus principales responsabilidades es proponer situaciones donde se establezca la comunicación y procurar tener los recursos para que ésta se lleve a cabo. Aquí cabe señalar que una actividad se considera comunicativa cuando reúne tres requisitos:⁶⁵

- Necesidad de información. Una persona posee información que su(s) interlocutor(es) ignora(n).
- Elección. El que comunica escoge qué decir y cómo decirlo.
- Retroalimentación. La verdadera comunicación tiene siempre un propósito. El que habla puede evaluar si su propósito fue alcanzado o no, según la reacción de su interlocutor. El que escribe tiene que organizar su mensaje de una cierta manera para asegurar que éste se comprenda.

Este programa busca que el discente participe y se involucre realmente en su aprendizaje, que reflexione, proponga, imagine, organice, cree, diseñe materiales, en fin, que comparta la responsabilidad del proceso educativo.

Precisamente es en este proceso educativo donde la comunicación juega un papel trascendental como parte de la reforma integral de la educación, corresponde al profesionista que se desempeñe en la educación desarrollar un análisis exhaustivo

⁶⁴ Secretaría de Educación Pública. *Plan y Programas de Estudio. Educación Básica*. México, 2001.

⁶⁵ Idem.

de este proceso comunicativo y en particular en el presente trabajo este análisis se desarrollará bajo el método sistémico ya que:

- A nivel metodológico el análisis sistémico se propone explicar la organización del objeto de estudio (habilidades comunicativas).
- El requisito del objeto de estudio para que haya análisis sistémico es que el objeto posea alguna organización (que sea un sistema a nivel real).

Así, el enfoque comunicativo que plantea y sustenta el desarrollo de habilidades comunicativas fundamentales (leer, hablar, escribir y escuchar), puede ser estudiado sistemáticamente porque es un objeto organizado de estudio y sus componentes han sido seleccionados, se distinguen y se relacionan entre sí.

2.3.4 EL TEXTO Y SUS PROPIEDADES

Daniel Cassany dice que un texto es "cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en una comunicación"⁶⁶ mientras un teórico fundamental de la lingüística del texto como Enrique Bernández plantea que el texto "es la unidad lingüística comunicativa fundamental productivo de la actividad verbal humana. Se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia".⁶⁷

Un texto es comunicativo en tanto sea una acción o actividad que se realiza con fines comunicativos; de carácter pragmático, en cuanto se produce en una situación concreta, y que tenga también un orden o estructura que obedezca a reglas propias de la situación comunicativa.

Cualquier comunicación que se realice en un determinado sistema de signos es un texto en tanto discurso cifrado en uno o varios códigos que ofrece una unidad de comunicación concluida y autónoma. Son textos una fotografía, un filme, una obra pictórica, un ballet, una obra musical, un telegrama, una conversación telefónica, un poema.

Para fines didácticos, con frecuencia se equiparan discurso y texto, aunque bien se sabe que hay matices que los distinguen.

Asimismo, cuando nos referimos a texto, estamos considerando las llamadas propiedades textuales: adecuación, coherencia, cohesión, aspectos gramaticales. Cada una de estas propiedades recorrer distintas zonas de la organización textual y tienen un sentido en colectivo, es decir, adquieren significado en cuanto totalidad y no como elementos aislados.

La adecuación se relaciona con el registro, con el dialecto; la coherencia con el contenido, con la información, con la progresión temática; la cohesión nos da las

⁶⁶ Cassany, Daniel. Op. Cit., p. 313.

⁶⁷ Bernández, Enrique. *Introducción a la lingüística del texto*. Ed, Espasa Calpe, Madrid, 1982, p. 85.

conexiones entre frases y entre párrafos. Por su lado, la gramática trabaja sobre la formación de las frases, la presentación o distribución espacial es lo relativo a la ejecución formal del texto y al canal que se utiliza para la comunicación. Finalmente están los recursos retóricos con los que adicionalmente se da sentido a la globalidad del texto.⁶⁸

A continuación se describen las características de cada una de las propiedades del texto.

- *Adecuación*. Implica el conocimiento, el dominio de la diversidad lingüística, los giros de las regiones o clases sociales, las variaciones textuales que otorgan la geografía, la historia, los grupos sociales. Pero además, es fundamental para considerar la adecuación la situación de comunicación, las formas de interrelación de los hablantes, el canal de comunicación (oral o escrito) y el registro (formal, informal). Un hablante es adecuado a la situación de uso de la lengua cuando de entre todas las soluciones lingüísticas eligen la más apropiada para esta situación en particular.
- *Coherencia*. Es el dominio temático de la información. Se debe decidir qué información es pertinente y cuál no, además debe discernirse el orden, la precisión, la estructura de cómo se comunica. La lingüística del texto tiene entre los grandes aportes para el enfoque comunicativo las nociones de coherencia y cohesión; el trabajo con estas dos propiedades es altamente redituable en el aula y logra que los estudiantes se apropien de consideraciones de organización textual en las que comúnmente reparaban poco, tanto en el proceso de hablar como en el de escribir.
- *Cohesión*. Implica el uso de articulaciones gramaticales, de vínculos que hacen posible la articulación del texto, tales como la puntuación, el uso de sinónimos, la repetición, los conectores. Es una propiedad textual que tiene un sentido básicamente gramatical que afecta la formulación superficial del texto, aunque integrada al conjunto de propiedades es de alta significación. Otras formas de cohesión son la anáfora, la elipsis, la deixis, la entonación, las relaciones semánticas entre palabras y algunos mecanismos paralingüísticos que ayudan a cohesionar un texto. Hay cohesión en un texto si se consigue la unión entre las partes conseguidas con diversos mecanismos lingüísticos de los que son esenciales los marcadores textuales o conectores.
- *La gramática*. Será soporte de las necesidades de adecuación, coherencia y cohesión con las cuales se construye el texto. Como ya dijimos la gramática no está de ninguna manera peleada con el enfoque comunicativo pero su papel es acotado por los usos comunicativos del texto.
- *La estilística*. Es un añadido a los elementos previos que logra vestir al texto; es la capacidad expresiva, la variación lingüística, la riqueza, pero también la

⁶⁸ Martínez Montes, Guadalupe Teodora, et. all. "Capítulo 2. El enfoque comunicativo". Op. Cit., pp. 77-78.

calidad y la precisión con que se construye un texto. Además de lo anterior se añaden otros recursos sintácticos de construcción, figuras retóricas.

- *La presentación.* En esta fase se recuperan todos los aspectos previos relacionados con el canal mediante el cual se genera la comunicación, ya sea un texto oral o uno escrito".⁶⁹

2.3.5 EL CONTEXTO

La comunicación tiene siempre lugar en un contexto discurso y sociocultural y con un propósito que la orienta; se ejerce en la cotidianidad con diversas limitaciones propias del plano de la actuación e implica el uso de un lenguaje auténtico en el cual se incluyen los propósitos por lograr de acuerdo con el efecto que produzca en los enunciatarios.

El significado social de la comunicación puede variar de acuerdo con los distintos contextos discursivos y socioculturales en los que se produce; la comunicación conlleva siempre un proceso de cooperación, una negociación permanente del significado social por parte de los participantes involucrados.

Sería imposible un acercamiento productivo y cabal al texto si omitimos el papel, la importancia del contexto. Si omitimos el origen de una enunciación, los enunciatarios, las relaciones entre enunciados y enunciatario, la intención comunicativa, el escenario en el que surge la enunciación, el propósito de un texto.

Cuando hablamos de contexto hablamos de considerar todas las marcas que sirven para identificar un texto, marcas como el género, la distribución de la información o estructura, qué información se comparte con el enunciatario, cuál puede inferirse, cuál es nueva. Para identificar el contexto participan enunciatarios y enunciatarios en un diálogo, en una forma que se construye como lugar de encuentro entre los hablantes.

Cairney destaca que "dejar de lado el contexto equivale a eliminar un factor clave para la construcción del significado".⁷⁰ El contexto influye en todos los niveles de la situación comunicativa. Todos los textos se producen en contextos específicos y están configurados por la cultura y por el entramado social en el que surgen. El contexto es parte sustancial de la interpretación textual, tanto en los niveles de comprensión como en los de producción, pues en todos los casos se crean significados que construyen los hablantes.

Una de las dificultades más evidentes de los estudiantes ante el análisis de la situación comunicativa de un texto es la detección e interpretación de los aspectos contextuales, pues hay muchos trabajos que no han rebasado la noción más pobre de contexto que atiende básicamente al escenario en el cual se producen los

⁶⁹ Ibid., pp. 78-80.

⁷⁰ Cairney, T.H. *Enseñanza de la comprensión lectora*. Ed. Morata, Madrid, 1996, p. 33.

textos (lugar y fecha) sin considerar como elemento contextual, por ejemplo, el conocimiento social compartido que poseen quienes intercambian una comunicación.

El contexto debe forzosamente atender a los participantes en la situación comunicativa, a sus acciones de comunicación (verbales y no verbales), a las características del entorno físico que resulten de relevancia y a los aspectos que produce la acción verbal.⁷¹

Para motivos prácticos y didácticos, hay autores como Manuel Cerezo que plantean que el contexto puede ser entendido de dos maneras.⁷²

- *Contexto discursivo o entorno lingüístico.* Compuesto por los elementos que constituyen el mensaje, por ejemplo, las palabras que preceden y siguen a un fragmento de un enunciado verbal. El contexto discursivo proporciona datos para saber qué acepciones son las que hay que activar para entender adecuadamente el mensaje.

Es claro que si el estudiante tiene un léxico limitado o desconoce los usos de ciertas palabras en determinadas situaciones, esta zona del contexto será una limitante para la adecuada comprensión del texto.

- *Contexto circunstancial.* Se refiere a todos los elementos físicos y culturales que acompañan la emisión y recepción del mensaje, elementos espaciales, temporales y rituales que concurren en el momento de emisión o de recepción de un texto. La circunstancia es el marco en el que discurre la comunicación.

2.3.6 HABILIDADES LINGÜÍSTICAS

Las habilidades lingüísticas se refieren a las capacidades para comunicarse adecuadamente.

Hay habilidades en la comunicación dos son de -producción (hablar y escribir) y las otras dos son de comprensión (leer y escuchar). La fidelidad en la habilidad lingüística se determina de dos maneras.

- Afectan la capacidad analítica en lo que respecta a nuestros propósitos. (David. K. Berlo); es decir las capacidades para poder expresar algo cuando uno se comunica.
- Afectan la capacidad para en codificar mensajes que expresan nuestra intención. (David. K. Berlo).

⁷¹ Martínez Montes, Guadalupe Teodora, et. all. "Capítulo 2. El enfoque comunicativo". Op. Cit., pp. 80-81.

⁷² Cfr. Cerezo Arriaza, Manuel. *Texto, Contexto y Situación*. Ed. Anagrama, Barcelona, 1997, p. 21.

Los dos puntos anteriores son de suma importancia ya que de ellos depende que el mensaje sea en codificado y decodificado perfectamente, para ello es necesario tener una buena ortografía, en caso de un mensaje escrito sólo por mencionar un ejemplo. Aquí entra lo que es el pensamiento. El pensamiento necesita de símbolos mentales e imágenes (Platón) así cuando se piensa en el mundo físico sólo se evoca lo que uno tiene en la mente y se representa todo lo que ha sido captado por los ojos; entonces el pensamiento es una manipulación de símbolos, unidades, imágenes que se halla ligado (no todas las veces) a las experiencias vividas, hablando de ello Sapir y Whorf, llevaron a cabo una teoría de que el lenguaje humano afecta la percepción y el pensamiento; es decir si el lenguaje de una persona es muy amplio o en su defecto es limitado se determina en parte de lo que la persona ve, lo que piensa, y de como toma decisiones.

Se puede decir entonces que las habilidades comunicativas básicas son: leer, escribir, hablar y escuchar.

- **LEER**

Leer significa "pasar la vista por lo escrito o impreso, para enterarse del contenido. Enseñar o explicar un profesor sobre un texto. Ejecutar una obra musical leyéndola. Penetrar en el interior de alguien por lo que exteriormente aparece".⁷³

Cuando se lee con esos niveles de conciencia, se está ante la adquisición, además de diversos conocimientos, de autonomía, de desenvolvimiento personal. Pero la lectura es una actividad cognitiva compleja que implica el uso competente de un conjunto de estrategias que promuevan nuevos aprendizajes.⁷⁴

La dimensión comunicativa de la lectura se plantea, según autores como Carlos Lomas y Teresa Colomer en algunas de las siguientes premisas:

- Las formas de uso del lenguaje en las distintas situaciones comunicativas y por qué se configura un texto en tanto que unidad superior a la frase.
- La adaptación a una sociedad urbana y postindustrial que exige su uso constante en la vida cotidiana, la potenciación del conocimiento y el acceso a la experiencia literaria.
- El proceso de lectura es un continuo que empieza antes de la escolarización, puesto que a través de la presencia social del escrito, los niños llegan a la escuela con conocimientos sobre un tema.
- El significado de entender los textos que se proponen, qué capacidades y conocimientos requieren del lector y qué características textuales favorecen o dificultan la comprensión lectora.

⁷³ Monterde, Francisco. *Diccionario Porrúa de la Lengua Española*. Ed. Porrúa, México, 1992, p. 434.

⁷⁴ Martínez Montes, Guadalupe Teodora, et. all. "Capítulo 2. El Enfoque Comunicativo". En *Op. Cit.*, p. 84.

- Leer textos con significado, utilizar la lectura como un instrumento integrado en las tareas educativas o atender las diferentes habilidades de base (percepción, memoria, etc.), implicadas en el aprendizaje, más allá del simple trabajo sobre el desciframiento.
- Aprender a leer a través de la programación de ejercicios o aprender a leer leyendo constituyeron dos tendencias didácticas de relación variable y detectable todavía hoy.
- Relacionar el uso de la lectura con la enseñanza de formas de adoptar la comprensión de todo tipo de textos (narrativos, expositivos, argumentativos, instructivos, entre otros) y con el entrenamiento de actividades específicas.
- Leer es un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir tanto de la información que proporciona el texto como de los conocimientos del lector. A la vez, leer implica realizar una serie de razonamientos para controlar el progreso o estancamiento de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensibles que se producen durante la lectura.

También Teresa Colomer habla de la interrelación entre: el lector, el texto y el contexto, relación esencial para el enfoque comunicativo tanto en los aspectos de comprensión como de producción textual.

- El *lector* incluye los conocimientos que éste posee en un sentido amplio, es decir, todo lo que es y sabe sobre el mundo, así como todo lo que hace durante la lectura para entender el texto.
- El *texto* se refiere a la intención del autor, al contenido de lo que dice y a la forma en que se ha organizado su mensaje.
- El *contexto* comprende las condiciones de la lectura, tanto las que fija el propio lector (su intención, su interés por el texto, etc.), como las derivadas del entorno social, que en el caso de la lectura escolar son normalmente las que fija el enseñante.⁷⁵

La lectura es requisito indispensable para la educación, esencial para la vida de la razón. El arte de leer bien está íntimamente ligado al de pensar bien.

Para leer bien es necesario, entre otras cosas: leer cada palabra de diversos modos hasta llegar al significado exacto que quiso darle el autor; leer entre líneas; captar ambigüedades e insinuaciones; sopesar las oraciones, revisar la puntuación; estar muy atento a las divisiones del autor, tanto en lo que se refiere a los párrafos como en lo referente a los capítulos de una obra.

Uno de los significados de leer es pensar o suponer. Para leer bien hay que explicar el texto. Existen dos criterios para medir nuestra habilidad de lectura: a)

⁷⁵ Ibid., pp. 84-86.

Basados en la *dificultad* de la tarea, ya que todo libro exige algo a un lector. b). Basados en los *resultados*, la cantidad de *compensación* de lo que el escritor haya propuesto.⁷⁶

“Hay muchas clases de lectura y diversos grados de habilidad para leer. El saber leer bien es una habilidad especial. No todos los que leen lo saben hacer. Saber leer requiere ante todo voluntad y paciencia”.⁷⁷

La lectura puede definirse como la extracción de información a partir de imágenes visuales, lo que significa que se leen tanto las imágenes como las palabras. Es fácil ver cómo se aplica esto a las palabras; el ojo explora a lo largo de una línea escrita haciendo pausas frecuentes para asimilar unas pocas palabras. Sólo pueden manejarse cuatro o cinco palabras en cada una de estas pausas, que representan en realidad un área pequeña, como lo confirmará si echa un vistazo al espacio que abarcan cuatro palabras en una línea de este texto.

El área que ocupa una ilustración normalmente es más grande que la que ocupa una palabra. Para que el lector pueda extraer información de esta área más grande, su ojo debe explorar la imagen haciendo pausas frecuentes para asimilar la información. La información que se asimila en todas las pausas se sintetiza después en un todo significativo, en forma muy similar a como se extrae el contenido de las palabras que constituyen un enunciado.

De estos dos tipos de imágenes, las palabras-símbolos son más básicas para una comunicación gráfica efectiva. El lenguaje es, después de todo, el medio principal de comunicación humana, y las palabras desempeñan un papel importante en la acción de pensar y en la toma de decisiones.⁷⁸

• ESCRIBIR

Escribir significa “representar las palabras o las ideas con letras u otros signos. Trazar las notas u otros signos de música. Componer libros, discursos u obras musicales. Comunicar a uno por escrito alguna cosa”.⁷⁹

Cuando se adquiere el código escrito significa un paso fundamental y de avance del desarrollo de las capacidades cognitivas superiores, ingresar al ejercicio de la reflexión, de la crítica, de la toma de conciencia es ingresar a un mundo en el cual la lectura eficiente lleva hacia la consecución de un desarrollo amplio del pensamiento.

Es el proceso de transmitir mensajes por medio de la escritura.

Las palabras se representan gráficamente mediante símbolos de diversas formas llamados *letras*. Estas letras y las palabras que forman se llaman *símbolos* porque nada en ellas puede relacionarse con los objetos o ideas que representan. El símbolo representa algo más debido a una convención; es decir, un acuerdo entre sus usuarios.⁸⁰

⁷⁶ Mata, Oscar. Et. All. La Lectura. 2 Edición, UNAM, México, 1986, p. 21.

⁷⁷ Del Valle de Montejano, Margarita y Pérez Gutiérrez, Leticia. "La Lectura". *Metodología de la Lectura*. ITESM-CEMPAE, México, 1988, p. 58.

⁷⁸ Turnbull, Arthur T. y Baird, Russell, N. "Comunicación Gráfica, Presente y Futuro". *Comunicación Gráfica*. Ed. Trillas, México, 1996, pp. 13-14.

⁷⁹ Monterde, Francisco. Op. Cit., pp. 297.

⁸⁰ Turnbull, Arthur T. y Baird, Russell, N. Op. Cit., p. 13.

En términos generales se puede decir que un informe o trabajo escrito es el relato, descripción, explicación de algún hecho o evento, que se da como respuesta a las preguntas que nos hemos formulado en torno a él.

Sin embargo, en un sentido más estricto y hablando del tipo de trabajo o informe escrito que te es solicitado en la escuela se puede decir que se trata de un estudio de cierta extensión y profundidad, acerca de algún tema que exige un juicio valorativo o una opinión de tu parte.⁸¹

Uno de los teóricos más propositivos en las consideraciones de la lengua respecto a la escritura, Daniel Cassany (1997: 258), plantea algunos de los elementos esenciales de los pasos que se siguen o deberían seguirse al contexto con la habilidad de escribir:

- Considerar procesos reflexivos de la selección y ordenación de la información, generación de ideas, revisión, reformulación.
- Que se descubra el interés, el placer y los beneficios que le proporcionará la expresión escrita; el poder de los signos gráficos, la creación de cuentos e historias, la posibilidad de comunicarse a distancia.
- Que las actitudes para la expresión escrita están directamente relacionadas con la escritura y con el placer de leer.
- Que se dé relieve a los aspectos de coherencia, cohesión, originalidad.
- Que se reflexione acerca de lo que se escribe, hacer borradores cuantas veces sea necesario para obtener claridad en el texto de acuerdo al propósito con el cual se planteó su escritura.
- Al hacer borradores replantearse la necesidad de buscar y ordenar ideas. Revisar y autocorregir sin tener prisa.
- En la escritura importa tanto el producto como los procesos para llegar a éste.⁸²
- **HABLAR**

Hablar significa:

Proferir palabras o articulaciones para darse a entender. Conversar. Perorar. Tratar, convenir. Expresarse de un modo u otro. Emplear uno y otro idioma para hacerse entender. Comunicarse, tratarse una persona con otra.⁸³

⁸¹ *Guía del Estudiante. Preparación de Informes Escritos.* UNAM-SEP, México, 1986, p. 7.

⁸² Martínez Montes, Guadalupe Teodora, et. all. "Capítulo 2. El Enfoque Comunicativo". Op. Cit., p. 89.

⁸³ Monterde, Francisco. Op. Cit., pp. 369.

Desde el punto de vista de la lingüística, se ha definido “la *lengua* como sistema de expresiones convencionales usado por una comunidad, y el *habla* como el uso individual del sistema”.⁸⁴

Daniel Cassany (1997) dice que la vida contemporánea exige un nivel de comunicación oral tan alto como de comunicación escrita. De allí que poner los acentos en situaciones de uso específicas (exponer, narrar, describir, argumentar) implica el trabajo con una serie de microhabilidades que permiten planificar el discurso, conducirlo según el propósito, negociar significados, en síntesis, producir.

Asimismo, Carlos Lomas (1999) plantea que hablar está íntimamente ligado al desarrollo de la capacidad discursiva del estudiante. En la producción de textos orales intervienen los elementos propios del escenario escolar, pero también una serie de diversos factores sociales que ‘condicionan el desigual acceso de las personas a determinados registros, sociolectos, estilos, habilidades lingüísticas’. Hay múltiples factores que condicionan la actuación comunicativa del hablante y que van desde las relaciones de poder, las desigualdades sociales, la imagen pública del enunciador, el grado de intimidad en el cual se hace la producción oral, tanto como elementos propiamente relacionados con el tema, el propósito, o la organización textual.

Cuando se habla (igual que cuando se escribe) se produce en forma discursiva, es decir, contextualizada, que condiciona tanto lo que se dice como la interpretación de lo dicho.⁸⁵

• ESCUCCHAR

Escuchar significa “prestar atención a lo que se oye. Dar oídos, atender un aviso, consejo o sugerión”.⁸⁶

Generalmente una persona no escucha todo lo que piensa haber oído. Carol Roach y Nancy Wyatt (1988) señalan que ‘escuchar no es una actividad natural, tampoco es una actividad pasiva como mucha gente lo asume; la gran mayoría de nosotros no somos gente con gran habilidad para escuchar. Oír es algo natural, es un proceso automático’ (en Gudykunst, 1994, p. 131). Por otro lado, el texto *Comunicación Básica* del ITESM señala que ‘escuchar’ es la contraparte psicológica del proceso fisiológico de ‘oír’; lo que es más, lo define como una compleja operación psicológica, a través de la cual ‘los bits de información (unidades mínimas) y partes de símbolos codificados; señales percibidas por el sistema central y el sistema nervioso autónomo, son transformados en mensajes comprensibles’ (1984, pp. 13-14).

Algunos textos coinciden (aunque varíen en los porcentajes) en que aun cuando una persona piensa que escuchó con cuidado, sólo captó realmente 50% de lo que oyó. Después de dos días sólo podrá recordar la mitad de eso ó 25% del mensaje original. Estos datos impactan de manera directa en el contexto educativo de tal modo que a partir de aquí cabría la pregunta: ¿Cuánto de lo dicho en clase sí se retendrá en la mente de los discentes? No es el momento de hablar del rediseño de la práctica docente en términos de lamedor forma de aprender de los estudiantes, pues ése es tema de otro especialista. Es el tiempo de cuestionar el valor del aprendizaje significativo, el que es atendido y responde a las necesidades del discente, el que a través de la retroalimentación efectiva se ha ido

⁸⁴ De Saussure, Ferdinand. *Curso de Lingüística General*. Ed. Alianza, México, 1989, p. i.

⁸⁵ Citados en: Martínez Montes, Guadalupe Teodora, et. all. “Capítulo 2. El enfoque comunicativo”. En *Op. Cit.*, pp. 93-94.

⁸⁶ Monterde, Francisco. *Op. Cit.*, p. 298.

transformando cotidianamente; ahí reside la problemática central, la cual impacta tanto dentro como fuera del salón de clases.⁸⁷

Por otro lado, cabe destacar que los programas de estudio deben enfatizar la necesidad de ofrecer a los discentes situaciones de aprendizaje que les permitan seguir desarrollando, paulatina y simultáneamente, sus habilidades comunicativas y lingüísticas, en las modalidades orales y escritas, y que se caracterizan por:

- ser instancias dialógicas, activas, participativas en las que discentes y discentes construyan conocimientos a partir de sus conocimientos previos;
- vincularse con el entorno sociocultural del alumnado y sus respectivos grupos familiares;
- corresponder a la etapa de madurez afectiva, cognitiva y biológica, y a las necesidades e intereses del alumnado;
- articularse con las habilidades desarrolladas por niñas y niños al cursar los niveles anteriores;
- incorporar diversas instancias de evaluación formativa: autoevaluación, coevaluación y observación del o de la docente, durante los procesos de aprendizaje.

Se distinguen diversos componentes o núcleos temáticos, relacionados con el desarrollo de las habilidades comunicativas:

2.3.7 ESTRATEGIAS

Se trabaja con estrategias para lograr la adecuada comprensión (leer y escuchar) y producción de textos (hablar y escribir) que dan pie a la generación de lectores y escritores autónomos, capaces de interactuar con textos de muy diversa índole. El uso, la apropiación, la construcción de estrategias para comprender y producir propicia seres autónomos en su relación con el texto, seres capaces de inquirir sobre sus propios avances de conocimiento, de cuestionar lo aprendido y hasta de modificarlo; las estrategias permiten a los usuarios de la lengua transferir sus aprendizajes a otras situaciones, a otros contextos.⁸⁸

Se distinguen diversas estrategias relacionadas con el desarrollo de las habilidades comunicativas:

⁸⁷ Elizondo Torres, Magdalena. *Asertividad y Escucha Activa en el Ámbito Académico*. 2ª Edición, Ed. Trillas, México, 1999, p. 102.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 97.

- **La comunicación oral en sus dos modalidades:**

ESCUCHAR comprensivamente textos orales surgidos en situaciones de audición o de conversaciones formales e informales.

HABLAR, produciendo textos orales coherentes, de acuerdo con la diversas situaciones comunicativas formales o informales en que se encuentren hablantes y oyentes.

Es necesario seguir priorizando el desarrollo de estas dos habilidades orales, de ellas depende el buen desarrollo de las demás habilidades comunicativas y lingüísticas, las que al ser activadas de modo integrado, se retroalimentan unas a otras y, además, colaboran significativamente en el desarrollo del pensamiento.

- **La comunicación escrita en sus dos modalidades:**

LEER en forma comprensiva y creativa, en diversas situaciones comunicativas, diferentes tipos de textos informativos, publicitarios, humorísticos, historietas,... y de textos literarios sugeridos en el Programa de Estudio o escogidos por los propios discentes y discentas.

Se recomienda utilizar al máximo las Bibliotecas de Aula.

ESCRIBIR, es decir, producir diferentes tipos de textos informativos, funcionales, textos literarios, en diversas situaciones comunicativas y con distintos propósitos.

Se recomienda que la producción de textos escritos esté estrechamente vinculada a temas procesados, previamente, en situaciones de comunicación oral, de modo que éstas sirvan de sustento y faciliten la escritura individual y/o grupal, en cuanto proceso de recodificación de significados.

2.3.8 TIPOLOGÍA TEXTUAL

El problema de la tipologización textual ha ocupado y ocupa actualmente un importante espacio, tanto dentro de los estudios de Teoría Literaria como de los de la Teoría del Texto, puesto que la especificidad del tema no se limita únicamente al ámbito literario, sino que abarca el estudio de toda clase de textos, poéticos o no, dado que todos ellos se encuentran urgentemente necesitados de un marco teórico que los defina y delimite, por encima de los conceptos meramente intuitivos que conciernen a la competencia pragmático-textual del receptor, y que todos poseemos en mayor o menor grado. Dicha competencia nos permite discernir, sin aparente dificultad pero también sin garantía científica, entre una y otra clase de textos, o, para expresarlo en términos de T. v.Dijk (1), entre las distintas **superestructuras** que configuran nuestro concepto pre-teórico del texto al que nos enfrentamos.⁸⁹

⁸⁹ Forgas Berdet, Esther. "Un esbozo de tipologización". Universidad Rovira i Virgili. Tarragona <http://pizarro.fll.urv.es/continguts/hispanica/profes/public/fabula.htm>

Por su parte, la Teoría del Texto, ha intentado, desde su particular perspectiva, una caracterización de todos los textos posibles que pudiera ser a la vez **homogénea, rigurosa, y monotípica**, tarea que no está resultando en absoluto fácil, y que ha llevado a teóricos preocupados tradicionalmente del tema, como H.Isenberg, a concluir en una de sus últimas publicaciones que, después de varios intentos infructuosos de enunciar una formulación universalmente válida para la tipologización textual, "para una descripción tipológico-textual exhaustiva de textos concretos se presupone (se ha de presuponer) la existencia de un **sistema de clasificación complejo** que incluye varias tipologías".⁹⁰

Si aceptamos éste supuesto, aceptaremos también que dicho sistema estará basado en la interactuación de varias de las **tipologías textuales** básicas, ligadas tanto a una **base de tipologización** adecuada como a un **campo de aplicación** específico, y, puesto que los tipos de texto de una tipología textual explícita "han de ser definidos en relación con una base de tipologización y la elección de la base de tipologización determina en gran medida la índole de toda la tipología textual", deberemos deducir que es de importancia capital en la tipologización textual la elección cuidadosa y pertinente de los modelos de **base de tipologización**.

Dado, además, que, como continúa señalando el mismo Isenberg, "no sabemos casi nada sobre cómo ha de constituirse un sistema complejo de clasificación de textos", por el momento, ni la Teoría Literaria, ni la Poética, ni la Teoría del Texto parecen poseer aún la clave de un modelo único de aplicación universal. No obstante, se pueden destacar los siguientes tipos de textos:

⁹⁰ Cfr. H. Isenberg. "Cuestiones fundamentales de tipología textual". En E. Bernárdez (comp.) *Lingüística del texto*, Arco Libros, Madrid, 1987, p. 128.

**CUADRO No. 5
TIPOS DE TEXTO**

| TIPOS | INTENCIÓN COMUNICATIVA | MODELOS | ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS | ESTRUCTURA | FUNCIONES |
|------------------|--|--|---|---|------------------------------------|
| Descriptivos | Detallan, presentan y sitúan objetos. Cómo es: | Descripciones en novelas, cuentos, cartas. Catálogos. Guías turísticas. Libros de viaje. Suplementos semanales. Reportajes. Diarios. | Adjetivos Complementos nominales Predicados nominales Adverbios y preposiciones de lugar. | Presentación general. Detallismo con orden. | Referencial, poética. |
| Narrativos | Relatan hechos, acciones, acontecimientos Qué pasa | Noticias periodísticas. Novelas y cuentos Cómicos. Textos de historia. Biografías. Memorias. Diarios. | Verbos de acción. Variedad de tiempos. Conectores cronológicos. Sustantivos. Adjetivos. Adverbios de lugar. | Presentación. Nudo. Desenlace. | Referencial, poética |
| Conversacionales | Representan por escrito conversaciones. Qué dicen. | Manuales de idiomas. Diálogos de cuentos y novelas. Piezas teatrales. Entrevistas. Debates y mesas redondas. | Frases breves. Yuxtaposición y coordinación. Diversidad de entonación. Interjecciones, interrogaciones, elipsis. Onomatopeyas. | Saludo. Desarrollo de un tema. Despedida. | Referencial Apelativa Fática |
| Instructivos | Dan instrucciones, recomiendan operaciones, indican procedimientos. Cómo se hace. | Instrucciones, uso. Primeros auxilios. Recetas de cocina. Publicidad. Normas de seguridad. Campañas preventivas. | Oraciones imperativas. Perífrasis verbales de obligación. Segunda persona. Conectores de orden. | Esquema | Apelativa. Referencial |
| Predictivos | Anticipación de hechos. Qué pasará. | Previsiones meteorológicas. Prospecciones socioeconómicas y políticas. Programas electorales. Horóscopos. | Verbos en futuro. Conectores temporales. Adverbios de probabilidad y locuciones (tal vez, quizá). | Temporalización. Hipótesis. Argumentos. Conclusiones. | Apelativa |
| Explicativos | Hacen comprender un tema. Por qué es así. | Libros de texto. Libros y artículos divulgativos. Enciclopedias, diccionarios. | Conectores explicativos. Conectores de causa y consecuencia. Conectores ordenadores. | Presentación, desarrollo. Conclusión. (Resumen) | Referencial |
| Argumentativos | Expresan opiniones para convencer. Qué pienso. | Artículos de opinión. Crítica de prensa. Discursos. Publicidad. Ensayos. | Parecidos a los explicativos. Silogismos, razonamiento. | Semejantes a los explicativos. | Apelativa |

| TIPOS | INTENCIÓN COMUNICATIVA | MODELOS | ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS | ESTRUCTURA | FUNCIONES |
|----------|---|--|--|---|---|
| Poéticos | Impacta formalmente en el receptor. Cómo se dice | Publicidad. Poesía. Creación literaria | Figuras retóricas. Repeticiones. Juegos de palabras. Imperativos. | Estructuras originales y sorprendentes. | Poética Apelativa metalingüística |

FUENTE: Tipos de texto. http://www.ieslaasuncion.org/castellano/tipos_de_textos.htm

Así la tipología textual, la que elijamos para trabajar en el aula ya que los estudiosos no se ponen de acuerdo sobre una sola, debe ser un instrumento de análisis, de clasificación y de ninguna manera un eje inamovible de selección de contenidos o de ordenación de textos.⁹¹

⁹¹ Martínez Montes, Guadalupe Teodora, et. all. "Capítulo 2. El enfoque comunicativo". Op. Cit., p. 99.

CAPÍTULO 3 EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE LA ASIGNATURA DE TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I Y II DEL BACHILLERATO PROPEDÉUTICO ESTATAL

Para poder reestructurar los programas de Lectura y Redacción del Bachillerato propedéutico estatal, es necesario realizar antes una evaluación de tales programas a fin de identificar los alcances y limitaciones de los programas actuales.

Así, después de haber expuesto las características más relevantes sobre el Bachillerato lo que sirve como referencia para el estudio, es necesario proceder ahora a considerar los elementos esenciales sobre la evaluación de programas, considerando algunos teóricos para dar sustento a la investigación.

En primer lugar se hacen algunas consideraciones sobre el objetivo de evaluación, posteriormente se expone el modelo para la evaluación de programas describiendo la estructura del modelo utilizado en los programas de la materia de lectura y redacción del Bachillerato propedéutico estatal; enseguida se hace referencia a los instrumentos de evaluación y por último, se presentan los resultados obtenidos.

3.1 OBJETIVO DE LA EVALUACIÓN

En primer lugar, es necesario tener en consideración que el término evaluación se refiere a "la acción de juzgar, de inferir un juicio a partir de cierta información, desprendida directa o indirectamente de la realidad evaluada o bien, atribuir o negar cualidades y calidades al sujeto u objeto evaluado".⁹²

De igual manera, la evaluación se puede considerar como "la aplicación sistemática de los procedimientos de la investigación social para juzgar o mejorar la planificación, la verificación, la efectividad o la eficacia de programas sociales de salud, educación, bienestar comunitario y otros".⁹³

De esta definición se deduce que el objeto de la evaluación lo constituyen los programas en general y dentro de ellos se encuentran por supuesto los programas educativos.

Referida al campo de la educación, la evaluación recae en diferentes sujetos u objetos como son todas las figuras que intervienen, así como el sistema educativo globalmente, considerando la administración escolar, el personal docente, los procedimientos interactivos de aula, las instalaciones, etc.⁹⁴

⁹² *Guía de Fundamentos y Estrategias Metodológicas del Nivel Medio Superior*, Cap. VII. "Evaluación", México, 1997, p. 204.

⁹³ Rossi, Peter y Howard E. Freeman. *Evaluación. Un Enfoque Sistemático para Programas Sociales*. Ed. Trillas, México, 1998 p.14

⁹⁴ *Guía de Fundamentos y Estrategias... Op. Cit.*, p. 204.

Tiene que ver con el seguimiento y registro de los procesos de implementación del plan y programas de estudio para su reflexión teórica, valorativa y propositiva; lo cual posibilita la consolidación del sistema curricular vigente en términos de la pertinencia y validez de los componentes conceptuales y metodológicos, respecto de los sujetos protagonistas del proceso formativo.

La actualización de contenidos disciplinarios del Bachillerato General representa una tarea reveladora dada la vertiginosa y creciente producción de conocimientos como de técnicas en la época contemporánea; la realización de tal actualización constituye una tarea que sólo será factible con el involucramiento de la comunidad académica del Bachillerato General.⁹⁵

En este orden de ideas cabe señalar que actualmente la evaluación sistemática de los programas de acción dirigidos y organizados es ampliamente utilizada como parte esencial de la modernización y actualización educativa.

La evaluación educativa es:

proceso donde se recaba toda la información que fundamente juicios de valor que sirvan de base para decidir sobre la planeación de las estrategias de enseñanza, las adecuaciones en el trabajo docente y los criterios para la acreditación, todo ello dentro del marco de la propuesta de trabajo que caracteriza a nuestro bachillerato.⁹⁶

Así, por medio de la evaluación, se recaba, analiza e interpreta la información acerca de las necesidades, aplicaciones y trascendencia de las acciones programáticas con lo que se busca el mejoramiento de las condiciones sociales y educativas.

La fase de evaluación ha sido, sigue siendo y será una preocupación central de los docentes, independientemente del nivel educativo y de la disciplina a su cargo. Sin embargo, no es posible hablar de evaluación de los contenidos de aprendizaje sin remitirnos a las estrategias de enseñanza adoptadas y ejecutadas por el docente.

Tradicionalmente, el análisis de los resultados de la evaluación de contenidos curriculares —sobre todo cuando son negativos— se ha centrado en 'revisar' el rol del alumno, la eficacia de la tecnología, de los métodos, procedimientos..., siempre evadiendo el análisis del papel que desempeña el docente como gestor del proceso de comunicación de los contenidos de aprendizaje.

Esta ausencia, está siendo cubierta por los enfoques didácticos contemporáneos —de origen latinoamericano—, que tienen su fundamento en las corrientes constructivistas, mismas que además proponen evaluar procesos mentales, más que la memorización de fragmentos de teoría científica; por lo tanto, el problema para los docentes comprometidos con la didáctica constructivista es más difícil de resolver, por las dificultades inherentes a una transferencia de la teoría, a la elaboración de técnicas específicas para evaluar el proceso de construcción de conocimientos socialmente validados.⁹⁷

⁹⁵ *Plan Maestro, México, Bases y Líneas de Trabajo para el Bachillerato General 2001-2005*, Cap. 2. "Programa de Desarrollo Curricular", agosto 2001, p. 29.

⁹⁶ *Guía de Fundamentos y Estrategias...* Op. Cit., p. 208.

⁹⁷ Aldama García, Galindo. "Introducción". *Trilogía Didáctica*. México, 2001, p. 3.

Un aspecto importante es que las evaluaciones pueden realizarse por diversos motivos, en relación con el objeto de estudio, centrándose principalmente en aspectos tales como:

- para juzgar el valor de los programas en marcha y para estimar la utilidad de los intentos por mejorarlos.
- para evaluar la utilidad de los programas actualizados y las iniciativas.
- para incrementar la efectividad de la conducción de los programas, de su administración, entre otros.

Ahora bien, algunas evaluaciones pueden ser integrales y contemplar todas las características o aspectos de un programa, mientras que otras están dirigidas hacia algunas de ellas. Así, para delimitar el objetivo de evaluación se comienza por referir las condiciones de implantación y de actualización. Posteriormente se describe en qué consiste el programa mediante el proceso que se llevará a cabo, por último, se identifican los supuestos que habrán de evaluarse.

En cualquier caso se busca la respuesta más válida y confiable posible dentro de los marcos políticos y éticos, así como de las limitaciones impuestas por el tiempo, los recursos humanos o financieros.

Por tanto, el objetivo de la evaluación en aquello que se estudia en particular — como un programa, un proyecto o un material de instrucción— se debe examinar exhaustivamente, de manera que la forma del objetivo considerado en la evaluación se pueda identificar con claridad, y los recursos disponibles permitan, en lo posible, una evaluación integral que comprendan todos los elementos de los programas educativos.⁹⁸

Así, la evaluación de los programas de Lectura y Redacción del Bachillerato Propedéutico Estatal tiene como propósito responder a las siguientes interrogantes:

- ¿Se están logrando los propósitos del Bachillerato Propedéutico Estatal?
- ¿Se están logrando los objetivos planeados para esta asignatura?
- ¿Están los alumnos en condiciones favorables para proseguir en el aprendizaje?
- ¿Están adecuadamente diseñados los planes de estudio?
- ¿Son congruentes a la realidad los objetivos propuestos?
- ¿Qué aspectos de los programas de Lectura y Redacción se pueden reestructurar?

La propia evaluación, al respecto, quedaría definida como el conjunto de operaciones que tienen por objeto determinar y valorar los logros alcanzados por los alumnos y el maestro en el proceso enseñanza-aprendizaje, con respecto a los objetivos planteados en el Sistema Curricular del Bachillerato Propedéutico Estatal.⁹⁹

⁹⁸ Rossi, Peter y Howard E. Freeman. Op. Cit., p. 11.

⁹⁹ Guía de Fundamentos y Estrategias... Op. Cit., p. 205.

De esta forma, la identificación y estudio del objetivo de evaluación constituye la base para una adecuada evaluación de programas.

3.2 ENFOQUE Y MODELO PARA LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

No se puede decir que los estudios de evaluación sigan un enfoque o modelo en particular.

No obstante, Wortman¹⁰⁰ ha desarrollado un modelo que es ampliamente utilizado en la evaluación de programas y que comprende tres elementos básicos que son: componentes de la organización social, conceptos técnicos y procesos evaluativos.

En el área referente a los componentes de la organización social se identifica a los diversos grupos que interactúan dentro de una organización social en el inicio, realización y evaluación de un programa.

En relación a los conceptos teóricos se ubican los fenómenos a evaluar; tales como: los valores, teorías y objetivos, la elaboración y operación de programas, la selección de sujetos así como la recopilación y análisis de datos.

Por último, en el rubro de los procesos evaluativos se sitúan las acciones de retroalimentación correspondientes a la evaluación sumativa y formativa, de la validez interna y externa, además de la validez de la construcción y de las conclusiones.

Dicho modelo representa el sistema de evaluación de programas o investigación evaluativa que se concibe como un campo interdisciplinario y puede ser aplicado en general en la búsqueda de relaciones causa-efecto.

En el modelo el proceso de evaluación parte en todos los casos de los resultados y se diferencian según el fenómeno al que se orientan, es decir, según las relaciones que se investiguen.

Cabe señalar, que el concepto de programa ocupa el punto central del modelo por lo que resulta de utilidad para los propósitos de la investigación pues lo que interesa evaluar es precisamente un programa pero dado que se trata de los programas del Bachillerato Propedéutico Estatal, además del modelo general presentado es conveniente señalar la estructura del modelo en que se basa la actualización de programas y su correspondiente actualización en dicho sistema educativo.

En este sentido, cabe destacar que existen distintos factores que caracterizan a las instituciones educativas, factores que a su vez, las diferencian entre sí, uno de

¹⁰⁰ Cfr. Wortman P.M. *Evaluation research Á psychological perspective*. *American Psychologist*. No 30. 1995. pp. 562-575.

ellos es la manera en que organiza el conocimiento en programas de estudio, así como la concepción que se tiene de éstos.

El programa de estudios es la prefiguración de las acciones que profesores y alumnos han de realizar para que estos últimos desarrollen los aprendizajes propuestos dentro del marco del plan de estudios. De aquí que también pueda ser visto como una propuesta mínima de aprendizaje.¹⁰¹

Asimismo se concibe como un instrumento cuya función consiste en facilitar el logro de determinados aprendizajes. De esta forma, el programa vincula la planeación curricular con la operación, convirtiéndose en la unidad del plan de estudios. Dicha vinculación se da en la medida en que en el Programa se refleja la captación de los determinantes curriculares y se traducen en directrices para la actuación de maestros y alumnos, éstos deben ser interpretados y convertidos en acciones reales por el profesor.

Asimismo el programa de estudios es una concreción de la intencionalidad educativa de la institución.

Cabe destacar que:

El enfoque de la evaluación debe atender correctamente al modelo curricular, con la consideración de que el plan de estudios del Bachillerato Propedéutico Estatal propone, por lo que habrá de atender a los elementos considerados como fundamentales en el modelo. Dentro del proceso evaluativo deberá tenerse en cuenta los proyectos que complementan el trabajo docente, para lo cual mencionamos:

Entendiendo las competencias como los elementos que conforman el desarrollo académico e intelectual del alumno.¹⁰²

| | | | |
|---|--|---|--|
| <p>1. Competencias</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saberes - Valores - Praxis - Percepción | <p>2. Metodología Básica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sesión bibliográfica - Métodos de proyectos - Ensayos - mapas o redes conceptuales | <p>3. Trabajo docente (concepto de enseñanza y aprendizaje)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actitud del docente - Carga horaria - Características de las alumnos - Recursos materiales | <p>4. Acreditación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Normatividad - Recuperación de asignaturas - Tipo de evaluación |
|---|--|---|--|

FUENTE: *Guía de Fundamentos y Estrategias Metodológicas del Nivel Medio Superior, Capítulo VII. Evaluación, México, 1997, p. 209.*

Así, la estructura del modelo de evaluación en el contexto del Bachillerato Propedéutico Estatal referente a los programas de Lectura y Redacción comprende fundamentalmente los siguientes elementos: características generales de la asignatura, competencias, metodología, trabajo docente y acreditación.

¹⁰¹ Díaz Barriga. *Un Enfoque Metodológico para la Elaboración de Programas de Estudio en perfiles Educativos*. No. 10, México, UNAM, CICA, octubre-diciembre 1990.

¹⁰² *Guía de Fundamentos y Estrategias... Op. Cit., p. 209.*

A continuación se describe cada uno de estos elementos, considerando algunos aspectos generales en relación a su importancia y actualización dentro de los programas.

3.2.1 CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA ASIGNATURA

Dentro de las características generales de la asignatura que se deben tomar en cuenta en la evaluación de los programas, se destacan las siguientes:

- *DATOS DE IDENTIFICACIÓN Y PRESENTACIÓN*

Los datos de identificación y presentación constituyen el primer punto del modelo y son de gran importancia para la caracterización del programa y la determinación de objetos específicos de estudio.

La identificación y presentación de los programas representan la base para su evaluación, en donde se dará prioridad a los aspectos que tienen un mayor peso en la formación de los alumnos y en la eficiencia del programa.

- *UBICACIÓN*

La ubicación de una materia y de sus asignaturas, está referida a tres dimensiones del plan de estudios que, en su conjunto, impregnan y dan dirección a su carácter. Estas áreas son:

- * El área curricular a la que corresponden la materia y sus asignaturas.

El plan curricular del bachillerato propedéutico estatal por cuatro áreas básicas que son: ciencias sociales y humanidades, matemáticas, ciencias naturales y experimentales y el área de lenguaje y comunicación a la que corresponde la materia de Lectura y Redacción y sus asignaturas.

La ubicación en esta área implica que las asignaturas deben propiciar que el alumno desarrolle las habilidades lógicas y metodológicas necesarias para la producción de conocimientos y que, a partir de éstas, se apropie constructivamente de los conocimientos básicos correspondientes al campo del Lenguaje y la Comunicación como un recurso para la concientización e interpretación de las diversas manifestaciones de la cultura —entre las que se cuentan las producciones de estos mismos campos—, que le permita asumir una postura crítica ante el conocimiento y una actitud responsable y participativa en la comprensión y solución de algunos problemas de su entorno natural y social.

- * El campo de conocimiento del que forman parte.

Los campos de conocimiento son una ordenación convencional que agrupa a aquellos saberes y haceres que comparten entre sí determinadas regularidades

por ejemplo: poseer un mismo objeto de estudio, reconocer una serie de principios compartidos y aplicar un conjunto determinado de reglas, entre otras posibilidades. Cada uno de los campos de conocimiento está regido por una intención que lo delimita, establece los criterios de organización de sus contenidos, delinea las posibles variedades de su enseñanza y define la razón de ser de la misma, es decir, la utilidad que la reportará al estudiante en su vida cotidiana y, en particular, en su desarrollo escolar.

Con base en lo anterior, los campos buscan romper la visión parcializada y enciclopédica del conocimiento y tratan de ofrecer al estudiante una perspectiva integral, que organiza a las diversas disciplinas a partir de sus elementos comunes y le permita reconocer las semejanzas y diferencias, las fronteras, las problemáticas compartidas y los campos de aplicación de las mismas.

* El orden temporal que corresponde a la materia y a sus asignaturas dentro del plan de estudios, es decir el semestre en que se imparten.

Esto determina las relaciones de la asignatura con las otras que componen la materia y con otras del plan de estudios, a la vez que permite caracterizar a la población a la que está dirigida, según su rango de edad, sus conocimientos, antecedentes y sus posibles intereses y necesidades.

La información anterior, al contextualizar a la asignatura en su relación con el plan de estudios, debe apoyar al profesor en el conocimiento del mismo y en las labores de planeación y ejecución de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje. Por ello, los programas de las asignaturas deben incluir una descripción detallada de las dimensiones del plan de estudios referidas y de la forma como éstas caracterizan a la asignatura.

3.2.2 INTENCIÓN Y COMPETENCIAS

La intención de la materia delimita sus grandes bloques de contenido (lo que se trataría en cada asignatura) y define las metas a las que se desea llegar con su enseñanza. Asimismo y con base en lo anterior, explica la razón de ser, sentido y función que la materia tiene respecto al campo de conocimiento, las competencias específicas y a la estructura general del plan de estudios como totalidad, así como la utilidad que la reportaría al estudiante en su vida diaria y, en particular, en su desarrollo escolar.

Como se puede observar, la intención de la materia alude en su definición a dos aspectos: el primero permite al profesor entender el papel que desempeña la materia al interior del plan de estudios y captar su razón de ser en el contexto de la propuesta académica del Bachillerato Propedéutico, el segundo caracteriza a la materia en relación con los elementos formativos que ésta aporta al estudiante para su desarrollo personal y escolar.

Para el primer aspecto se requiere que en la intención se justifique la inclusión de la materia en el plan de estudios, en tanto su razón académica de ser, la influencia recíproca entre la materia y en campo de conocimiento y la función que aquella cubre, especificando los elementos que se amplían y/o profundizan en su desarrollo.

El segundo aspecto se refiere a la relevancia que tiene el estudio de la materia para la formación del estudiante, haciendo alusión al tipo de competencias, conocimientos, habilidades y/o actitudes que obtendrían al participar en la misma.

La intención de cada asignatura se deriva directamente de la intención de la materia y delimita los grandes bloqueos de contenido de la asignatura (lo que se verá en cada unidad, así como las metas educativas a las que se desea llegar con su enseñanza). En particular, esta intención debe explicitar y justificar la especificidad de la asignatura, dada por la configuración particular de sus contenidos y la función que se le asigna respecto a la materia. Asimismo, debe identificar los aprendizajes que se espera lograr en el estudiante, en relación con el manejo de los contenidos que les son propios.

La definición de la intención de asignatura remite a los mismos dos aspectos, el primero relativo a los elementos contextuales que sirven al maestro para el ejercicio del programa y un segundo referido a los aprendizajes esperados y que deben orientar el diseño de la evaluación sumativa.

3.2.3 METODOLOGÍA BÁSICA

También hay que tomar en cuenta la perspectiva o punto de vista desde el cual se estructuran algunos contenidos de un campo de conocimiento, con el propósito de ser enseñados, en este sentido, el enfoque delimita en núcleo organizado de los contenidos de la materia y de sus asignaturas, prefigurando sus unidades temáticas, estableciendo la manera como deberá desarrollarse su enseñanza y las formas de apropiación que los estudiantes tendrán para con las mismas.

La base fundamental para afrontar dicha tarea la constituye el conocimiento, entendiendo que ésta se construye a través de un proceso de interacción múltiple y diversa entre sujeto y objeto.

Se puede entender a los campos de conocimiento como demarcaciones que se hacen entre un conjunto de prácticas sociales como son las disciplinas, interdisciplinas, técnicas, artes, etc., incluyendo en los límites de dicha demarcación aquellas que comparten entre sí determinadas regularidades. Para efectos del bachillerato, los campos de conocimiento pueden referirse a cualquiera de aquellas manifestaciones de la cultura que, ordenadas y sistematizadas para su comprensión, sean significativas para la vida personal y escolar del estudiante.

Con fines didácticos la intención recoge algunos contenidos del campo de conocimiento y el enfoque establece sus límites y características principales, a partir de lo cual los organiza para su enseñanza, respetando la estructura propia de la disciplina a la que corresponden, en congruencia con una concepción teórica-metodológica definida. La metodología asociada a esta concepción es un puente que enlaza a la disciplina con su didáctica, ya que ésta última debe retomar, y eventualmente recrear, el proceso constructivo que dio origen al conocimiento.

Para las áreas curriculares, lo anterior implica la construcción de aquel enfoque metodológico que, por su vigencia y valores formativos, sea el más pertinente, dadas la ubicación e intención de la materia. La ubicación de hecho, es el encuadre que determina al enfoque de la materia, mientras que la intención es el elemento que le imprime su dirección.

- *BIBLIOGRAFÍA*

La bibliografía del programa está constituida por la relación de libros, artículos de libros, revistas, periódicos, documentos, etc., que se requiere para apoyar el logro de los objetivos del programa.

La bibliografía es un componente esencial en el proceso educativo, ya que en ocasiones, es ella quien determina la orientación de las actividades que maestros y alumnos realizarán, también su ausencia podría ser determinada de las estrategias didácticas a seguir.

Sólo deberán mencionarse en el programa aquellas referencias consideradas como básicas procurando que cada una abarque la mayor proporción posible de contenidos.

- *CONTENIDOS-OBJETIVOS DE OPERACIÓN*

Los contenidos de los programas son: los conceptos, principios, métodos, habilidades y actitudes, correspondientes a un campo de conocimiento y disciplina que, delimitados por la intención y estructurados por el enfoque metodológico, constituyen la base de los aprendizajes propuestos para la materia.

Los objetivos de operación son elementos programáticos cuya función es orientar la operación de los contenidos, precisando los límites de amplitud y profundidad dentro de los que deberán ser abordados y dando dirección al proceso de interacción entre contenidos, profesores y alumnos. En este sentido, los contenidos y los objetivos, vistos como una unidad dinámica, puntualizan lo que debe enseñarse e indican con cierto grado de particularidad, el cómo y el para qué de cada contenido específico.

Es necesario considerar la congruencia que la estructuración de contenidos (presentada en unidades, temas y subtemas), debe guardar con el enfoque, así como la contribución que los objetivos brindan para el logro de la intención de la

asignatura. De acuerdo al servicio que prestan para la consecución de los aprendizajes propuestos, los contenidos participan con diversas funciones en el logro de la intención de la asignatura, pudiendo entonces ser de apoyo, enlace e integración, entre otros.

Por su parte, los objetivos se conforman señalando el "Qué", el "Cómo" y el "Para qué" de los contenidos, en donde:

El *qué* hace referencia a los aprendizajes que el alumno debe alcanzar sobre determinado contenido, este elemento de los objetivos concreta aquellos aprendizajes que en un nivel de generalidad mayor se indican en la intención de la materia y en las de cada asignatura, es decir, de la razón de ser a los aprendizajes particulares dentro de cada asignatura.

El *cómo* hace referencia a las acciones que el estudiante realizará para interactuar con el contenido, este elemento de los objetivos debe reflejar el enfoque didáctico de la materia y a la vez debe estar acorde con la estructura del campo de conocimiento en cuestión.

El *para qué* establece las relaciones entre los aprendizajes a desarrollar en distintos niveles al interior de la asignatura y/o en otras asignaturas, así como la utilidad que dicho aprendizaje reportará al estudiante.

Así este elemento de los objetivos da cuenta de la relación de los aprendizajes pretendidos por la asignatura entre sí y con los desarrollados por las otras asignaturas de la materia, así como de las posibles aplicaciones que el estudiante hará en su vida cotidiana.

3.2.4 TRABAJO DOCENTE

- *ACTITUD DEL DOCENTE*

En el marco de la reforma curricular, el docente está muy lejos de ser considerado como el transmisor de conocimientos, rol que lo caracterizaba en antiguos modelos de prácticas pedagógicas. Hoy la demanda de la sociedad y del nuevo modelo académico del Bachillerato Propedéutico, exige un docente con sentido crítico con respecto a sí mismo, a los contenidos culturales y al contexto social; que sea objetivo, democrático, y con vocación de servicio, tienda al trabajo cooperativo y se comprometa con la institución y sus alumnos; que se sienta parte viva de la comunidad en que actúa, que se esfuerce por alcanzar una conducta racional, científica, con preferencia por el orden y la sistematización, y, que por sobre todo, sea muy creativo para poner su formación experiencial al servicio de la institución y del estudiante que educa y/o forma.

Al docente le compete el diseño puesto en práctica, evaluación y ajuste permanente de acciones adecuadas para el desarrollo integral del estudiante a

través de la promoción del aprendizaje y la construcción de saberes, debilidades y actitudes de los sujetos en formación. Este rol requiere de profesionales que con su formación científica y pedagógica, asuman su actitud de compromiso social e institucional para ser capaces de elaborar líneas de intervención que surjan de interpretar realidades, definir problemas, actuar dentro de márgenes que no sean absolutos y ante situaciones específicas, únicas e irrepetibles.

- *ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS*

Las estrategias didácticas se refieren a las actividades que profesores y estudiantes podrán desarrollar durante el curso para lograr los aprendizajes prescritos en la intención de la asignatura. En ellas se incluyen reflexiones respecto a las posibles vinculaciones de los contenidos planteados en el programa con los aspectos cognoscitivos y afectivos que determinan el aprendizaje de los estudiantes.

Las estrategias didácticas se derivan del enfoque metodológico y desarrollan ampliamente su propuesta didáctica, centrándose en las funciones que ésta supone para el profesor y para los estudiantes. Asimismo, estas estrategias han de ser congruentes con la intencionalidad educativa de la Institución, la cual se manifiesta en postulator que remiten, permanentemente, a la formación de sujetos críticos, participativos y capaces de asumir una postura responsable ante ellos mismos y ante la sociedad.

Lo anterior supone una concepción de aprendizaje que postula la interacción del sujeto con el objeto de estudio y prioriza la construcción de conocimientos sobre la acumulación y la crítica de información.

Es importante destacar que las estrategias didácticas propuestas deben permitir un amplio margen de libertad y creatividad para el profesor en la planeación y desarrollo de sus clases, por ello, estas estrategias deben presentar reflexiones generales en torno al abordaje de los contenidos y no tanto acciones específicas de detalle sobre los procedimientos, las técnicas y los medios que se utilizarán en el desarrollo de cada tema, ya que esto es responsabilidad del profesor al momento de operar en programa.

- *CARGA HORARIA*

Este elemento se refiere al tiempo empleado para abordar cada objetivo de operación.

En los programas es muy importante definir los tiempos necesarios para lograr los objetivos educativos establecidos, para lo cual se requiere la estimación de tiempo para cumplir con cada parte del programa precisando en número total de horas que se requiere para ello así como su distribución en el tiempo.

Ahora bien, el modelo de evaluación, en este elemento centra su atención en determinar si el tiempo utilizado para abordar el tema, corresponde con el señalado en el programa. Esto es muy importante pues permite entre otras cosas lo siguiente:

- Seguir un orden en la ejecución de los trabajos.
- Conocer el trabajo realizado y el pendiente de ejecutar.
- Conocer las discrepancias entre tiempo programado y el que realmente fue utilizado en cada unidad.
- Imponer las medidas necesarias con oportunidad, cuando existan discrepancias de consideración.
- Considerar situaciones imprevistas y tomar decisiones al respecto.

3.2.5 ACREDITACIÓN

- *SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN*

Las sugerencias de evaluación se presentan por unidad o incluyen los contenidos del programa a evaluar considerando conocimientos, habilidades y actitudes.

Contienen además una propuesta de cómo evaluarlo en la que se especifican las acciones que deberá ejecutar el estudiante para demostrar el aprendizaje. Estas sugerencias se presenta para las tres modalidades, diagnóstico, formativo y sumativo.

En la evaluación diagnóstica se deberán indicar los contenidos antecedentes al programa, necesario para que los estudiantes aborden sin dificultad los objetivos de la asignatura.

En la evaluación formativa, se identifican los contenidos que evidencian el avance y las dificultades que se van presentando en el proceso de aprendizaje y la pertinencia de las estrategias didácticas.

En la evaluación sumativa los contenidos seleccionados, son aquéllos considerados como integradores, ya que su función es identificar el logro de los objetivos del programa. Es importante tener en cuenta que ésta es la única modalidad de la evaluación que tiene valor para la acreditación de la asignatura el cual es determinado por las academias, que son la forma en la que en el Bachillerato Propedéutico trabajan los docentes para determinar entre otras cosas los momentos, contenidos e instrumentos para las distintas modalidades de evaluación.

En el contexto del constructivismo, las características de una evaluación dinámica son las siguientes:

- Rescata la evaluación como generadora de información, respecto de la calidad de los procesos de enseñanza.
- Orienta los resultados de la evaluación, para que el docente recapacite sobre su propuesta de enseñanza (metodología, técnicas, recursos, preparación profesional, actitudes, etc.).
- Considera que los verdaderos aprendizajes requieren tiempo para consolidarse, para relacionar diversos temas o problemas.
- El verdadero aprendizaje se presenta fuera del aula, la escuela o del sistema educativo.
- Permite tomar conciencia de las implicaciones de la enseñanza en los aprendizajes.
- Es parte del proceso didáctico que permite tomar conciencia de los aprendizajes adquiridos/construidos (alumnos).
- No es la última etapa del proceso, ni un proceso permanente, es DINÁMICA.
- Como proceso de transferencia, requiere de PENSAR bien la estructuración de su objeto.
- Como producción intelectual, se realiza en momentos particulares, debidamente planeados, del proceso enseñanza/construcción, no todos los momentos son propicios para evaluar.
- En su sentido didáctico, está orientada a la construcción del conocimiento. Permite superar la fiebre por evaluar.
- Considera el desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores que previamente se han "practicado" en clase.
- Requiere de pensar una organización y planeación de lo contenidos científicos curriculares.
- Los objetos de evaluación se construyen.
- Implica corresponsabilidad entre alumnos/docentes/directivos.
- La EVALUACIÓN DINÁMICA pretende diluir las fronteras del proceso de enseñar y aprender...¹⁰³

3.2.6 ORGANIZACIÓN DE RESULTADOS

El último aspecto que es importante considerar en relación a la evaluación de los programas, es la organización y presentación de los resultados obtenidos de acuerdo con las fuentes de información disponibles.

La organización de los datos tiene por objeto facilitar el mecanismo para proceder a la evaluación de resultados, por lo que el evaluador debe proceder a agruparlo de tal manera, que le sirvan de guía para formular sus conclusiones.

¹⁰³ Aldama García, Galindo. "Conceptualización Teórica que Fundamenta la Propuesta de Evaluación Dinámica". Ibid., pp. 22-23.

Los datos obtenidos en las fuentes de información seleccionadas, así como sus apreciaciones personales, serían las determinantes para que el investigador haga una justa evaluación de los programas estudiados, requisito que debe llenar satisfactoriamente a fin de considerar los problemas importantes y que consecuentemente, merecen mayor atención para una correcta solución.

Los resultados son la conclusión a que ha llegado el evaluador después de haber organizado los resultados de las evaluaciones que efectúan y de algunos casos, cuando se detecten problemas, de la evaluación deberán derivarse propuestas de solución a los problemas, además de mejoras a los programas.

Es difícil poder precisar normas rígidas para encauzar el criterio que debe seguirse para solucionar problemas, pero para una buena decisión hace falta una percepción clara y precisa de los programas y limitaciones, así como usar sentido común, juicio, imparcialidad, imaginación.

3.2.7 FUENTES DE INFORMACIÓN

Otro elemento muy importante en la evaluación de programas la constituye las fuentes de información, las cuales son necesarias para llevar a cabo cualquier tipo de evaluación.

En efecto existen muchas fuentes de información, para la evaluación de programas, las cuales incluyen elementos tales como individuos y grupos, documentos y películas, cintas de sonido y video, entre otras. En los estudios evaluativos pueden emplearse una o varias de estas fuentes pero generalmente es conveniente seleccionar diversas fuentes de manera que se pueda comparar la información que proporciona cada una de ellas y lograr mayor confiabilidad, en los resultados.

Así se ha establecido como norma que "las fuentes de información se deben describir detalladamente, de manera que la adecuación de la información se pueda medir".¹⁰⁴

Así los evaluadores deben documentar e informar qué fuentes de información utilizarán, el criterio y método de selección, los medios utilizados para derivar de éstas la información, asimismo, es importante definir los criterios para seleccionar ciertas fuentes de una población de interés más amplia.

Esto es importante para permitir que otros determinen la adecuación de las fuentes como respuesta a las dudas evaluativas.

Ahora bien, las fuentes de información utilizadas en la evaluación de programas pueden dividirse en información cuantitativa y en información cualitativa.

¹⁰⁴ Joins Committee on Standards for Educational Evaluation. Normas de Evaluación para Programas, proyectos y material educativo. Ed. Trillas, México, 1998, p. 120.

La información cuantitativa se refiere a hechos presentados en números y su análisis consiste en el proceso de acopio, organización, manejo y validación de la información para resolver ciertas preguntas acerca del objeto.

En muchas evaluaciones se genera información cuantitativa que incluye aspectos tales como la medición del aprovechamiento de los estudiantes, y la medición de las características del programa, del proyecto y de materiales de instrucción que se evalúan. Estos datos deben analizarse de manera que se organicen, resuman, interpreten e informen, estas cantidades y mediciones, para que su significado resulte claro.

El análisis cuantitativo permite apoyar diversas conclusiones, ya que comprende hechos e interpretaciones de forma narrativa, más que numérica.

Este tipo de información puede obtenerse de muy diversas fuentes tales como entrevistas —estructuradas o no estructuradas-, observaciones -participativas o no participativas—, audiencias, documentos, registros y procedimientos de recopilación de datos de diversos tipos.

Su análisis comprende el proceso de recopilación, análisis e interpretación cualitativa de la información sobre el objeto de evaluación que responderán a las preguntas particulares sobre ese objeto.

Si la información cualitativa se analiza adecuadamente se puede derivar un conjunto de categorías consideradas necesarias y suficientes para documentar, ejemplificar y responderá las preguntas de la evaluación.

La norma de evaluación es que "la información cualitativa de una evaluación se debe analizar apropiada y sistemáticamente para asegurar que las interpretaciones sean fundamentadas".¹⁰⁵

El aspecto esencial de esta norma es el esfuerzo consciente para evitar conclusiones equivocadas mediante métodos de análisis inapropiado que pueden llevar a conclusiones prematuras o verificaciones inadecuadas de los resultados.

El cualquier caso, es conveniente que la evaluación de programas se lleve a cabo mediante una adecuada combinación de fuentes de información que consideren tanto datos cualitativos como cuantitativos.

¹⁰⁵ Ibid., p. 143.

3.3 PROGRAMAS DE ESTUDIO VIGENTES DE TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I Y II

3.3.1 TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I

La asignatura de Taller de Lectura y Redacción I se ubica en el primer semestre del Bachillerato Propedéutico Estatal y se desarrolla en tres unidades, con las cuales se pretende que el discente adquiera las habilidades necesarias para expresar su pensamiento de manera oral y escrita en los ámbitos académicos y extraacadémicos, logrando así la destreza de comunicarse eficientemente ante cualquier situación de la vida.

La materia en cuestión es muy importante, ya que resulta esencial la lectura y la redacción de textos. No sólo en lo académico, lo cual queda implícito, sino en lo extraacadémico. Sabemos que para cualquier materia se requiere de saber leer, y leer en el sentido estricto de la palabra, no “leer” como mera decodificación de signos gráficos, sino ese leer donde se aprende, donde se generan nuevos mecanismos cognoscitivos que permiten la evolución de los alumnos dentro de los aprendizajes que encontrará en futuras escuelas (Universidad, Normal, Tecnológico) o en trabajos, cualquiera que éste sea. Por ello esta materia es pilar dentro de la curricula del Bachillerato propedéutico Estatal.

Sabemos que la lectura va de la mano con la escritura, por ello se insiste en que los alumnos aprendan a expresarse correctamente ya por escrito ya oralmente, pues dentro de cualquier formación, académica o laboral, es imprescindible para que se desempeñe óptimamente, y lograr así una evolución cognitiva integral que permita asimilar e internalizar los conocimientos de otras materias.

Además al formarles la lectoescritura, se pretende que los alumnos desarrollen el autoaprendizaje, el aprendizaje colaborativo, la meta comprensión lectora y sucedáneos, pues el fin es dotarles de las herramientas (léase: capacidades y destrezas) necesarias para un rendimiento eficiente respecto a los conocimientos de otras materias del mismo nivel y para futuros conocimientos propios de nivel superior.

Bajo una óptica de educación integral, la materia de Taller de Lectura y Redacción I debe poseer los siguientes aspectos para desarrollar las habilidades de lecto-escritura y de formación personal en los alumnos:

- El desarrollo del autoaprendizaje, tanto en la lectura como en la redacción.
- La autoevaluación del autoaprendizaje.
- Un aprendizaje amplio y profundo de los conocimientos.
- El compromiso con la comunidad y con el país.
- Las actividades de aprendizaje colaborativo.
- El uso de tecnologías de la información y de la comunicación.

- Desarrollar la interdisciplinariedad a nivel lectura, escritura y expresión oral, procurando canalizar los conocimientos y la evaluación a los procesos más que a los productos.

A continuación se presenta la estructura conceptual de los programas vigentes, señalando los temas en cada una de las unidades que integran la asignatura y las fuentes correspondientes; además de la estructura metodológica considerando la secuencia, profundidad y horizontalidad; así como las estrategias de aprendizaje y el proceso de evaluación.

Datos de identificación

| AREA CURRICULAR | | | | | | | | | |
|--------------------------|---------------------------------|----------------|---|---------------------|--|--|---|--------------|----|
| Lengua y comunicación | | | | | | | | | |
| ASIGNATURA | Taller de Lectura y Redacción I | | | | SEMESTRE | 1° | | | |
| No. CREDITOS | 7 | HORAS TEÓRICAS | 18 | HORAS PRÁCTICAS | 61 | No. DE UNIDADES | 3 | No. DE TEMAS | 20 |
| ANTOLOGÍAS | Por Definir | | | CUADERNO DE TRABAJO | Necesario, apoyado por una restomatía. | | | | |
| ASIGNATURAS ANTECEDENTES | | | ASIGNATURAS SIMULTANEAS | | | ASIGNATURAS CONSECUENTES | | | |
| Español 3 (secundaria) | | | Métodos de investigación I. Álgebra I. Lógica. Antropología. Etimologías. Computación. | | | Taller de lectura y redacción II Métodos de Investigación II. Álgebra II Filosofía. Historia Universal. Artes Visuales. Fundamentos de la cognición. | | | |

INTRODUCCION

La asignatura de TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN UNO se ubica en el primer semestre del Bachillerato Propedéutico Estatal y se desarrolla en tres unidades, con las cuales se pretende que el discente adquiera las habilidades necesarias para expresar su pensamiento de manera oral y escrita en los ámbitos académicos y extraacadémicos, logrando así la destreza de comunicarse eficientemente ante cualquier situación de la vida.

La materia en cuestión es, en demasía, importante, ya que resulta esencial la lectura y la redacción de textos. No sólo en lo académico, lo cual queda implícito, sino en lo extraacadémico. Sabemos que para cualquier materia se requiere de saber leer, y leer en el sentido estricto de la palabra, no "leer" como mera decodificación de signos gráficos, sino ese leer donde se aprende, donde se generan nuevos mecanismos cognoscitivos que permiten la evolución de los alumnos dentro de los aprendizajes que encontrará en futuras escuelas (Universidad, Normal, Tecnológico) o en trabajos, cualquiera que éste sea. Por ello esta materia es pilar dentro de la curricula del Bachillerato propedéutico Estatal.

Sabemos que la lectura va de la mano con la escritura, por ello se insiste en que los alumnos aprendan a expresarse correctamente ya por escrito ya oralmente, pues dentro de cualquier formación, académica o laboral, es imprescindible para que se desempeñe óptimamente, y lograr así una evolución cognitiva integral que permita asimilar e internalizar los conocimientos de otras materias.

Además al formarles la lectoescritura, se pretende que los alumnos desarrollen el autoaprendizaje, el aprendizaje colaborativo, la meta comprensión lectora y sucedáneos, pues el fin es dotarles de las herramientas (léase: capacidades y destrezas) necesarias para un rendimiento eficiente respecto a los conocimientos de otras materias del mismo nivel y para futuros conocimientos propios de nivel superior.

Enfoque y Competencias Académicas

ENFOQUE EN EL PLAN DE ESTUDIOS

Bajo una óptica de educación integral, la materia de TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I debe poseer los siguientes aspectos para desarrollar las habilidades de lecto escritura y de formación personal en los alumnos:

- El desarrollo del autoaprendizaje, tanto en la lectura como en la redacción.
- La autoevaluación del autoaprendizaje.
- Un aprendizaje amplio y profundo de los conocimientos.
- El compromiso con la comunidad y con el país.
- Las actividades de aprendizaje colaborativo.
- El uso de tecnologías de la información y de la comunicación.
- Desarrollar la interdisciplinariedad a nivel lectura, escritura y expresión oral, procurando canalizar los conocimientos y la evaluación a los procesos más que a los productos.

COMPETENCIAS ACADÉMICAS

- Expresarse correcta y eficientemente en forma oral y escrita, así como aplicar estrategias que lo capaciten para el auto aprendizaje.
- Internalizar el uso de estrategias y modelos de lectura para lograr la meta comprensión de los diferentes textos existentes.
- Comprender la estructura gramatical del lenguaje utilizado, sea oral o escrito.
- Redactar textos escritos con orden, concisión y coherencia.
- Aplicar la comprensión lectora como herramienta de mejora en la ortografía y redacción.
- Adquirir la habilidad de auto corrección de textos aplicando eficazmente las reglas ortográficas y omitiendo los errores más frecuentes.
- Aplicar los conocimientos adquiridos en el ámbito académico (materias simultáneas y subsiguientes) y en los extraacadémicos para comprender la finalidad del lenguaje.
- Fomentar la expresión oral correcta en eventos sociales de relevancia.

Estructura Conceptual (B)

| UNIDAD / OBJETIVOS | TEMAS / CONTENIDOS | FUENTES (AUTOR, AÑO, PÁGINAS) |
|--|---|--|
| <p>UNIDAD UNO: SIGNOS DE PUNTUACIÓN Y LENGUAJE.</p> <p>Objetivo General: Los alumnos adquirirán los conocimientos básicos sobre la puntuación y los factores que intervienen en el lenguaje.</p> | <p>Reflexiones sobre la importancia de un Taller de Lectura y Redacción.</p> <p>• Diagnóstico y valoración de conocimientos previos</p> <p>1. Signos de puntuación.</p> <p>1.1.1. El punto.</p> <p>1.1.2. Los dos puntos.</p> <p>1.1.3. Los puntos suspensivos.</p> <p>1.1.4. La coma.</p> <p>1.1.5. El punto y coma.</p> <p>1.1.6. Los signos de exclamación.</p> <p>1.1.7. Los signos de interrogación.</p> <p>1.1.8. El guión mayor.</p> <p>1.1.9. El guión menor.</p> <p>1.1.10. Las comillas.</p> <p>1.1.11. El paréntesis.</p> <p>1.1.12. Los corchetes.</p> <p>1.2. El acento.</p> <p>1.2.1. Reglas de acentuación.</p> <p>1.2.2. Tipos de acentos.</p> <p>1.2.3. Clasificación de las palabras según el acento.</p> | <p>www.lenguaje.com/secciones/ortografia/reglas_acento.htm</p> <p>www.geocities.com/szamora.geo/index.htm</p> <p>Maqueo, Ana María, <u>Redacción</u>.p.13-44</p> <p>www.rae.es</p> <p>www.roble.pnic.es/msanto1/ortografia/vicios</p> <p>Roca Pons.J. <u>El lenguaje</u>. pp. 1-4.</p> <p>www.geocities.com/athens/oracle6807/index.html</p> <p>Baena Paz, Guillermina. <u>Redacción práctica</u>. pp. 38-97.</p> <p>Arizmendi Domínguez, Martha E. et al, <u>Taller de lectura y redacción I</u>. pp. 72-78.</p> |

Estructura Conceptual (B)

| UNIDAD / OBJETIVOS | TEMAS / CONTENIDOS | FUENTES (AUTOR, AÑO, PÁGINAS) |
|--------------------|--|--|
| <p>UNIDAD UNO:</p> | <p>1.3. Lenguaje 1.3.1. Funciones del lenguaje. 1.3.2. Emotiva 1.3.3. Conativa 1.3.4. Poética 1.3.5. Metalingüística 1.3.6. Fática 1.3.7. Referencial</p> <p>1.4. Lengua y Habla 1.4.1. Modismos: 1.4.2. Refrán, 1.4.3. Albur, 1.4.4. Jerga o argot, 1.4.5. Spanglish.</p> <p>1.5. Vicios de dicción: 1.5.1. Barbarismos, 1.5.2. Anfibología, 1.5.3. Cacofonía, 1.5.4. Pleonasmio. 1.5.5. Redundancia. 1.5.6. Solecismo.</p> <p>1.6. El diálogo. 1.6.1. Tipos: Directo e indirecto 1.6.2. Formas derivadas: Monólogo y Soliloquio.</p> | <p>Roca Pons.J. <u>Op. cit.</u>, pp. 1-4.</p> <p>Arizmendi Dominguez Martha E., et al, <u>Op.cit.</u>, Pp.13-14.</p> <p>www.geocities.com/athens/oracle6807/index.html</p> <p>Jakobson, Roman, <u>Ensayos de lingüística general</u>, pp. 347-395.</p> <p>Arizmendi Domínguez, Martha E. et al, <u>Op. cit.</u>, pp. 72-78.</p> <p>www.elcastellano.com/gramatic.html</p> <p>Maqueo, Ana María, <u>Op. cit.</u>,p.187-196</p> <p>Arizmendi Domínguez, Martha E. et al, <u>Op. cit.</u>, pp. 73-88.</p> |

Estructura Conceptual (B)

| UNIDAD / OBJETIVOS | TEMAS / CONTENIDOS | FUENTES (AUTOR, AÑO, PÁGINAS) |
|--|---|--|
| <p>UNIDAD DOS: HERRAMIENTAS PARA MEJORAR LA LECTURA.</p> <p>Objetivo General: El alumno conocerá, dominará y aplicará las estrategias de la lectura para mejor comprender textos literarios, científicos, informativos y críticos.</p> | <p>2.1. Nociones generales. 2.1.1. Definición de lectura. 2.1.2. Ventajas de la lectura.</p> <p>2.2. Estrategias de la lectura: 2.2.1. Muestreo, 2.2.2. Predicción, 2.2.3. Anticipación, 2.2.4. Inferencia, 2.2.5. Confirmación, 2.2.6. Auto corrección.</p> <p>2.3. Modelos de comprensión lectora: 2.3.1 Lectura interactiva creativa. 2.3.2. Lectura en progresión. 2.3.3. Lectura directa. 2.3.4. Lectura compartida.</p> <p>2.4. Funciones de la lectura: 2.4.1. Placer. 2.4.2. Aplicación práctica. 2.4.3. Información específica. 2.4.4. Ideas generales. 2.4.5. Evaluación crítica.</p> | <p>Ladrón de Guevara, Moisés. <u>Leer es aprender</u>. Pp. 52-63.</p> <p>Gómez P. Margarita. <u>Desarrollo lingüístico y curricular escolar</u>. Pp. 75-85.</p> <p>Cuero Antolín, Israel, <u>Lectura interactiva creativa</u>, pp.12-25.</p> <p>Sole, I. <u>Estrategias de lectura</u>. Cap. VI.</p> <p>Alonso, J. <u>Motivación y aprendizaje en el aula</u>. Cap. V.</p> <p>www.jalisco.gob.mx/srias/educación/dirrseed</p> |

Estructura Conceptual (B)

| UNIDAD / OBJETIVOS | TEMAS / CONTENIDOS | FUENTES (AUTOR, AÑO, PÁGINAS) |
|---|---|---|
| <p>UNIDAD TRES: DE LA PALABRA A LA ORACIÓN</p> <p>Objetivo General: Los alumnos adquirirán las herramientas necesarias para redactar oraciones correctas y coherentes</p> | <p>3.1. Propiedad y exactitud de las palabras.</p> <p>3.1.1. Uso correcto de grafías.</p> <p>3.1.2. Connotación y denotación.</p> <p>3.1.3. Sinónimos y antónimos.</p> <p>3.1.4. Parónimos y homófonos.</p> <p>3.2. Enunciados bimembres.</p> <p>3.2.1. Sujeto:</p> <p>3.2.2. Artículo,</p> <p>3.2.3. Sustantivo,</p> <p>3.2.4. Adjetivo,</p> <p>3.2.5. Construcción adjetiva,</p> <p>3.2.6. Aposición.</p> <p>3.3. Predicado:</p> <p>3.3.1. Verbo,</p> <p>3.3.2. Objeto directo,</p> <p>3.3.3. Objeto indirecto,</p> <p>3.3.4. Circunstanciales: modo, tiempo y lugar;</p> <p>3.3.5. Adverbios,</p> <p>3.3.6. Predicativo.</p> <p>3.4. Oraciones compuestas:</p> <p>3.4.1. Yuxtapuestas,</p> <p>3.4.2. Coordinadas y</p> <p>3.4.3. Subordinadas.</p> | <p>www.lenguaje.com/secciones/ortografia/reglasb.htm</p> <p>Ortega, Wenceslao. <u>Redacción y composición. Técnicas y prácticas.</u> Pp. 157-159.</p> <p>www.campus-oei.org/na1234.html</p> <p>www.geocities.com/athens/oracle/6807/</p> <p>Beristáin, Elena <u>Gramática estructural de la lengua española.</u> pp.60-416.</p> <p>Ibidem, pp. 427-512.</p> |

Estructura Metodológica (A)

| TEMAS | SECUENCIA | PROFUNDIDAD | HORIZONTALIDAD |
|---|---|---|--|
| <p>UNIDAD UNO.</p> <p>1.1. Signos de puntuación.</p> <p>1.1.1. El punto.</p> <p>1.1.2. Los dos puntos.</p> <p>1.1.3. Los puntos suspensivos.</p> <p>1.1.4. La coma.</p> <p>1.1.5. El punto y coma.</p> <p>1.1.6. Los signos de exclamación.</p> <p>1.1.7. Los signos de interrogación.</p> <p>1.1.8. El guión mayor.</p> <p>1.1.9. El guión menor.</p> <p>1.1.10. Las comillas.</p> <p>1.1.11. El paréntesis.</p> <p>1.1.12. Los corchetes.</p> <p>1.2. El acento.</p> <p>1.2.1. Reglas de acentuación.</p> <p>1.2.2. Tipos de acentos.</p> <p>1.2.3. Clasificación de las palabras según el acento.</p> <p>1.3. Lenguaje</p> <p>1.3.1. Funciones del lenguaje.</p> <p>1.3.2. Emotiva</p> <p>1.3.3. Conativa</p> <p>1.3.4. Poética</p> <p>1.3.5. Metalingüística</p> <p>1.3.6. Fática</p> <p>1.3.7. Referencial.</p> | <p>Como se puede observar la secuencia del programa de Taller de Lectura y Redacción uno ofrece una solución para remediar los problemas de redacción que tanto aquejan a nuestros alumnos.</p> <p>Se inicia con el estudio de los signos de puntuación y la acentuación para que los alumnos desde el inicio del curso posean las capacidades y destrezas necesarias que un Taller de Lectura y Redacción requiere.</p> <p>La unidad la complementan los temas de las funciones del lenguaje, lengua, habla, modismos, vicios de dicción y el diálogo, que son esenciales para los alumnos, pues los contextualizan sobre el lenguaje oral fomentando su reflexión, y así, mejorarla.</p> <p>La idea central estriba en que los alumnos fusionen los temas para cimentar la correcta expresión oral y escrita.</p> | <p>Observación: cada uno de los temas requiere desde la conceptualización, la práctica hasta la meta comprensión para que se puedan dar los aprendizajes significativos que requiere la materia para poder ser funcional dentro de la vida académica y extra académica.</p> | <p>Etimologías.</p> <p>- Cómo Intervienen las palabras en la formación del lenguaje.</p> |

Estructura Metodológica (A)

| TEMAS | SECUENCIA | PROFUNDIDAD | HORIZONTALIDAD |
|--|---|---|--|
| <p>UNIDAD UNO.</p> <p>1.4. Lengua y Habla 1.4.1. Modismos: 1.4.2. Refrán, 1.4.3. Albur, 1.4.4. Jerga o argot, 1.4.5. Spanglish.</p> <p>1.5. Vicios de dicción: 1.5.1. Barbarismos, 1.5.2. Anfibología, 1.5.3. Cacofonía, 1.5.4. Pleonasma, 1.5.5. Redundancia. 1.5.6. Solecismo.</p> <p>1.6. El diálogo. 1.6.1. Tipos: Directo e indirecto 1.6.2. Formas derivadas: Monólogo y Soliloquio.</p> | <p>Al estudiar las formas del modismo y los vicios de dicción se pretende que los alumnos conozcan cómo se expresan y paulatinamente corrijan tal situación... Y por qué no... que corrijan a quienes se encuentran cerca de ellos. Es decir que trasladen lo aprendido académicamente al mundo extra-académico.</p> <p>La unidad la corona el diálogo, con sus respectivas formas derivadas, pues allí el docente deberá verificar lo aprendido en temas anteriores: la correcta expresión oral y escrita.</p> | <p>Observación: cada uno de los temas requiere desde la conceptualización, la práctica hasta la meta comprensión para que se puedan dar los aprendizajes significativos que requiere la materia para poder ser funcional dentro de la vida académica y extra académica.</p> | <p>Etimologías.</p> <p>- Cómo intervienen las palabras en la formación del lenguaje.</p> |

Estructura Metodológica (A)

| TEMAS | SECUENCIA | PROFUNDIDAD | HORIZONTALIDAD |
|---|---|-------------|---|
| <p>UNIDAD DOS.</p> <p>TEMAS:</p> <p>2.1. Nociones generales.</p> <p>2.1.1. Definición de lectura.</p> <p>2.1.2. Ventajas de la lectura.</p> <p>2.2. Estrategias de la lectura:</p> <p>2.2.1. Muestreo,</p> <p>2.2.2. Predicción,</p> <p>2.2.3. Anticipación,</p> <p>2.2.4. Inferencia,</p> <p>2.2.5. Confirmación,</p> <p>2.2.6. Auto corrección.</p> <p>2.3. Modelos de comprensión lectora:</p> <p>2.3.1. Lectura interactiva creativa.</p> <p>2.3.2. Lectura en progresión.</p> <p>2.3.3. Lectura directa.</p> <p>2.3.4. Lectura compartida.</p> <p>2.4. Funciones de la lectura:</p> <p>2.4.1. Placer.</p> <p>2.4.2. Aplicación práctica.</p> <p>2.4.3. Información específica.</p> <p>2.4.4. Ideas generales.</p> <p>2.4.5. Evaluación crítica.</p> | <p>Esta unidad inicia con elementos teóricos esenciales de la lectura para luego abordar estrategias y modelos de que sustenten la comprensión lectora. Los temas aquí presentados deben ser tratados con más práctica que teoría y siempre bajo la supervisión del maestro.</p> <p>La secuencia es evolutiva, de menos a más. Se intenta que los discentes procuren niveles de lectura que les permitan aprender a aprender. Primero deben comprender qué leen, para luego saber cómo están logrando la comprensión de la lectura. Por ello esta unidad está dedicada al tópico en cuestión.</p> | | <p>* Métodos y técnicas de investigación I.</p> <p>- Toda la unidad II, el proyecto de investigación.</p> |

Estructura Metodológica (A)

| TEMAS | SECUENCIA | PROFUNDIDAD | HORIZONTALIDAD |
|--|--|-------------|--|
| <p>UNIDAD TRES.</p> <p>3.1. Propiedad y exactitud de las palabras.</p> <p>3.1.1. Uso correcto de grafías.</p> <p>3.1.2. Connotación y denotación.</p> <p>3.1.3. Sinónimos y antónimos.</p> <p>3.1.4. Parónimos y homófonos.</p> <p>3.2. Enunciados bimembres.</p> <p>3.2.1. Sujeto:</p> <p>3.2.2. Artículo,</p> <p>3.2.3. Sustantivo,</p> <p>3.2.4. Adjetivo,</p> <p>3.2.5. Construcción adjetiva,</p> <p>3.2.6. Aposición.</p> <p>3.3. Predicado:</p> <p>3.3.1. Verbo,</p> <p>3.3.2. Objeto directo,</p> <p>3.3.3. Objeto indirecto,</p> <p>3.3.4. Circunstanciales: modo, tiempo y lugar;</p> <p>3.3.5. Adverbios,</p> <p>3.3.6. Predicativo.</p> <p>3.4. Oraciones compuestas:</p> <p>3.4.1. Yuxtapuestas,</p> <p>3.4.2. Coordinadas y</p> <p>3.4.3. Subordinadas.</p> | <p>Esta unidad, en apariencia extensa, parte del estudio de la palabra hasta llegar a las oraciones compuestas. La finalidad de tal disposición obedece a que los alumnos, amén de cometer errores de acentuación y puntuación, adolecen de errores al escribir palabras (uso de grafías) y aún más; de coherencia entre oraciones cortas (sean simples o compuestas. Por ello se respeta esta unidad, pues así los alumnos practicarán la redacción de ideas coherentes que desemboquen en textos claros.</p> | | <p>* Etimologías:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La palabra. - El origen de las palabras en Español. - Evolución que han sufrido las palabras. <p>* Lógica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Idea o concepto. <p>- Unidad III (todos los temas)</p> <p>* Métodos y técnicas de investigación I.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Toda la unidad II, el proyecto de investigación. |

Estructura Metodológica (B)

| TEMAS | ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE | PROCESO DE EVALUACIÓN |
|---|---|--|
| <p>UNIDAD UNO.</p> <p>1. Signos de puntuación.</p> <p>1.1.1. El punto.</p> <p>1.1.2. Los dos puntos.</p> <p>1.1.3. Los puntos suspensivos.</p> <p>1.1.4. La coma.</p> <p>1.1.5. El punto y coma.</p> <p>1.1.6. Los signos de exclamación.</p> <p>1.1.7. Los signos de interrogación.</p> <p>1.1.8. El guión mayor.</p> <p>1.1.9. El guión menor.</p> <p>1.1.10. Las comillas.</p> <p>1.1.11. El paréntesis.</p> <p>1.1.12. Los corchetes.</p> <p>1.2. El acento.</p> <p>1.2.1. Reglas de acentuación.</p> <p>1.2.2. Tipos de acentos.</p> <p>1.2.3. Clasificación de las palabras según el acento.</p> <p>1.3. Lenguaje</p> <p>1.3.1. Funciones del lenguaje.</p> <p>1.3.2. Emotiva</p> <p>1.3.3. Conativa</p> <p>1.3.4. Poética</p> <p>1.3.5. Metalingüística</p> <p>1.3.6. Fática</p> <p>1.3.7. Referencial.</p> | <p>- Se recomienda la práctica constante de la puntuación y acentuación en escritos elaborados por los alumnos..</p> <p>- Mapa Conceptual sobre los signos de puntuación.</p> <p>- Construir carteles donde se ejemplifiquen los tipos de lenguaje con aplicación a la vida cotidiana.</p> <p>- Aprendizaje basado en problemas:</p> <p>* Se les presenta a los estudiantes un problema (el uso cotidiano de las funciones del lenguaje) Los estudiantes (en equipos) organizan sus ideas y el conocimiento previo relacionados con el problema y tratan de definir la naturaleza de éste.</p> <p>* A través de discursos, los estudiantes hacen preguntas sobre aspectos específicos del problema que no les ha quedado del todo claros. El grupo se encarga de anotar estas preguntas. Los alumnos definen lo que saben y lo que no saben.</p> <p>* Los estudiantes clasifican, en orden de importancia, las cuestiones a investigar que se generan por medio de las preguntas de la sesión. Deciden cuáles serán investigadas. Se asesoran con el profesor.</p> <p>* Cuando los estudiantes vuelven a juntarse en grupo, exploran las preguntas previamente establecidas integrando su nuevo conocimiento al contexto del problema.</p> <p>- Analizar películas, obras de teatro, programas de T.V., de radio en función del lenguaje.</p> | <p>- Escala Mapa Conceptual (ver anexo).</p> <p>- Escala del aprendizaje basado en problemas:</p> <p>* Se involucra en el problema.</p> <p>* Razona de manera efectiva, adecuada y creativa.</p> <p>* Es capaz de monitorear y evaluar su propia capacidad de logro.</p> <p>* Reconoce sus fallas en la adquisición de conocimientos y habilidades para corregirlas.</p> <p>* Colabora de manera efectiva en el equipo de trabajo.</p> <p>- La evaluación del análisis a películas y demás ítems estará en función del criterio del profesor, tomando en cuenta el uso del Debate como mecanismo primario de aprendizaje y evaluación.</p> |

Estructura Metodológica (B)

| TEMAS | ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE | PROCESO DE EVALUACIÓN |
|--|---|---|
| <p>UNIDAD UNO.</p> <p>1.4. Lengua y Habla 1.4.1. Modismos: 1.4.2. Refrán, 1.4.3. Albur, 1.4.4. Jerga o argot, 1.4.5. Spanglish.</p> <p>1.5. Vicios de dicción: 1.5.1. Barbarismos, 1.5.2. Anfibología, 1.5.3. Cacofonía, 1.5.4. Pleonasma. 1.5.5. Redundancia. 1.5.6. Solecismo.</p> <p>1.6. El diálogo. 1.6.1. Tipos: Directo e indirecto 1.6.2. Formas derivadas: Monólogo y Soliloquio.</p> | <p>- Articular una obra de teatro (socio drama) con los elementos del tema los "modismos" en función del método de proyectos.</p> | <p>- Escala socio-drama:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Preparación: 2.0. (investigación del equipo, asesorías con el profesor) * Contenido: 3.0 (hay elementos suficientes del tema, manejan términos técnicos, hay coherencia) * Desenvolvimiento: 2.0. (seguridad, expresión verbal correcta) * Explicación: 3.0. (fundamentan su trabajo, ejemplifican, relacionan el tema con la realidad) * Escala del aprendizaje basado en problemas: <ul style="list-style-type: none"> { Se involucra en el problema. { Razona de manera efectiva, adecuada y creativa. { Es capaz de monitorear y evaluar su propia capacidad de logro. { Reconoce sus fallas en la adquisición de conocimientos y habilidades para corregirlas. { Colabora de manera efectiva en el equipo de trabajo. |

Estructura Metodológica (B)

| TEMAS | ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE | PROCESO DE EVALUACIÓN |
|---|---|---|
| <p>UNIDAD DOS.</p> <p>2.1. Nociones generales. 2.1.1. Definición de lectura 2.1.2. Ventajas de la lectura</p> <p>2.2. Estrategias de la lectura: 2.2.1. Muestreo, 2.2.2. Predicción, 2.2.3. Anticipación, 2.2.4. Inferencia, 2.2.5. Confirmación, 2.2.6. Auto corrección.</p> <p>2.3. Modelos de comprensión lectora: 2.3.1. Lectura interactiva creativa. 2.3.2. Lectura en progresión. 2.3.3. Lectura directa. 2.3.4. Lectura compartida.</p> <p>2.4. Funciones de la lectura: 2.4.1. Placer. 2.4.2. Aplicación práctica. 2.4.3. Información específica. 2.4.4. Ideas generales. 2.4.5. Evaluación crítica.</p> | <p>- Mapa conceptual (la metodología está especificada en la escala)</p> <p>- Practicar las estrategias de lectura en cuentos cortos. (sugerencia: El libro de la imaginación de Edmundo Valadés)</p> <p>- Guiar a los alumnos en la práctica de los modelos de comprensión lectora con ejercicios exprofesos. El mecanismo de los modelos de comprensión lectora da pauta a su operación (metodología) y su evaluación.</p> <p>- Redactar textos cortos, cuentos, anécdotas... que representen las funciones del lenguaje.</p> <p>- Mapas mentales.</p> <p>- Sopa de letras. - Sopa de sílabas. - Analizar periódicos, revistas, películas, - Fomentar la creación de Talleres de lectura y de gacetas periodísticas elaboradas por los mismos alumnos.</p> | <p>- Escala Mapa conceptual: * Lectura y subrayado de palabras clave. * Elaboración de Fichas o resúmenes (opcional) * Jerarquizar en columnas. * Elaborar borrador de Mapa Conceptual. * Exposición escrita y oral del mapa conceptual.</p> <p>- Aquí la evaluación se debe hacer sobre la marcha, revisando que los alumnos comprendan en su totalidad las estrategias de lectura. Se sugiere una estrategia por cuento para re-explicar y ponderar dudas en la aplicación.</p> <p>- En los modelos de lectura se sugiere evaluar no el producto de la lectura sino el proceso, es decir si el alumno está consciente de los mecanismos que operó para llevar a cabo el modelo de lectura. Apegarse a los criterios y/o pasos que establece cada modelo.</p> |

Estructura Metodológica (B)

| TEMAS | ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE | PROCESO DE EVALUACIÓN |
|--|--|--|
| <p>UNIDAD TRES.</p> <p>3.1. Propiedad y exactitud de las palabras.</p> <p>3.1.1. Uso correcto de grafías.</p> <p>3.1.2. Connotación y denotación.</p> <p>3.1.3. Sinónimos y antónimos.</p> <p>3.1.4. Parónimos y homófonos.</p> <p>3.2. Enunciados bimembres.</p> <p>3.2.1. Sujeto:</p> <p>3.2.2. Artículo,</p> <p>3.2.3. Sustantivo,</p> <p>3.2.4. Adjetivo,</p> <p>3.2.5. Construcción adjetiva,</p> <p>3.2.6. Aposición.</p> <p>3.3. Predicado:</p> <p>3.3.1. Verbo,</p> <p>3.3.2. Objeto directo,</p> <p>3.3.3. Objeto indirecto,</p> <p>3.3.4. Circunstanciales: modo, tiempo y lugar;</p> <p>3.3.5. Adverbios,</p> <p>3.3.6. Predicativo.</p> <p>3.4. Oraciones compuestas:</p> <p>3.4.1. Yuxtapuestas,</p> <p>3.4.2. Coordinadas y</p> <p>3.4.3. Subordinadas.</p> | <p>- Sesión Bibliográfica.</p> <p>Nota: debe apegarse a lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizarlos en equipos de cuatro como máximo. - Cada equipo debe investigar su tema, comprenderlo y preparar su tema con asesoría del profesor. - Exponer el tema al grupo. <p>- Dominó de conceptos.</p> <p>- Lectura interactiva-creativa.</p> <p>Redacciones de textos según la aplicabilidad (que sean de creación personal y lúdicos)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprender a construir oraciones simples y compuestas con el Paradigma de procesos de Margarita A. de Sánchez: - Se muestran estímulos (gráficos, verbales etc) - El maestro, desempeñando el papel de mediador, a través de preguntas y estrategias de análisis e interacción verbal genera la participación de los estudiantes para guiarlos a la resolución de la tarea planteada previamente. - Se le da nombre a la tarea realizada. - El procedimiento se expresa con palabras para conceptualizarlo; proceso de concientización. - Se realizan prácticas para reforzar el procedimiento. - Se propicia el mataconocimiento. <p>Se invita a la transferencia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar oraciones unimembres y bimembres en textos diversos utilizando un retroproyector. | <ul style="list-style-type: none"> - En los ejercicios de Tipos de lectura se debe calificar la relación teoría – práctica, aunado a los elementos de redacción y ortografía. <p>- Sesión Bibliográfica:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Pertinencia de la información. * Estructura de las fichas. * Análisis de las fichas. * Exposición. <p>- La evaluación del paradigma de procesos propone evaluar el aprendizaje de los procedimientos mentales. La evaluación se puede hacer con exámenes escritos en donde se solicite la solución de tareas similares a las que se practicaron. En algunos casos se plantean ítems que requieren una integración de procedimientos.</p> <p>- Para evaluar la representación-constructiva se utilizará la escala del socio drama.</p> |

3.3.2 TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN II

La asignatura de Taller de Lectura y Redacción II representa las bases cognitivas académicas y extraacadémicas, ya que su estructura temática pondera las habilidades de expresión oral y escrita, además de las de comprensión lectora. Éstas sirven de pilares para la adquisición de conocimientos de las materias paralelas y subsecuentes, así como el desenvolvimiento preciso en contextos familiares y sociales que no tienen que ver con el salón de clase, por ello resulta esencial estudiarla y detenerse en las estrategias que mejor formen a los discentes en tales competencias. Tal disposición temática requiere de una organización óptima donde las estrategias y saberes armonicen procedimientos funcionales en contextos mentales compartidos para operatizar funciones de meta cognición. En tal sentido se analizan los elementos participantes en la denominación de administración escolar, la cual sistematiza el hecho educativo para que los discentes aprendan a hacer y aprendan a aprender con la última finalidad de formar competencias superiores en los participantes: competencias estratégicas, cognitivas y de meta cognición.

Esto se logrará con la evolución misma del programa, ya que el curso le da más importancia a la producción de escritos por parte del discente, fortaleciendo su capacidad para plantear sus conocimientos de una forma clara y precisa. Esto habla bien de los objetivos de ambos cursos: el que los discentes aprendan a expresarse correctamente en forma oral y escrita.

Este curso inicia con el estudio del párrafo para que los discentes conozcan y manejen esta herramienta en todas las asignaturas que cursa. Las otras unidades están estructuradas para que se logre un manejo cabal del lenguaje escrito en los ejercicios que se proponen. Así, se parte del estudio de las formas escritas expositivas que son base de todo escrito, esto con la finalidad de practicar la escritura y mejorarla paso a paso.

El programa lo corona “la narración”, que es el tema donde confluyen todos los temas antes mencionados, pues allí se podrán re-estudiar los temas vistos con anterioridad, pero en su fase práctica.

La asignatura de Taller de Lectura y Redacción II se ubica en el segundo semestre del Bachillerato General y se desarrolla en cinco unidades, con las cuales se pretende que el discente adquiera las habilidades necesarias para expresar su pensamiento de manera oral y escrita en los ámbitos académicos y extraacadémicos, logrando así la destreza de comunicarse eficientemente ante cualquier situación de la vida.

Los temas que se incluyen en cada una de las unidades de la asignatura de Taller de Lectura y Redacción II son los siguientes:

Datos de Identificación

| | | | | | | | |
|-----------------------|----------------------------------|----------------|----|---------------------|---|-----------------|----|
| AREA CURRICULAR | | | | | | | |
| Lengua y Comunicación | | | | | | | |
| ASIGNATURA | Taller de lectura y Redacción II | | | | | SEMESTRE | 2° |
| No. CREDITOS | 7 | HORAS TEÓRICAS | 18 | HORAS PRÁCTICAS | 61 | No. DE UNIDADES | 5 |
| | | | | | | No. DE TEMAS | 21 |
| ANTOLOGÍAS | Por Definir | | | CUADERNO DE TRABAJO | Necesario, apoyado por una crestomatia. | | |

ASIGNATURAS ANTECEDENTES

Métodos de investigación I.
Lógica.
Antropología.
Etimologías.

ASIGNATURAS SIMULTÁNEAS

Taller de Lectura y Redacción II
Métodos de Investigación II.
Álgebra II
Filosofía.
Historia Universal.
Artes Visuales.
Fundamentos de la Cognición.

ASIGNATURAS CONSECUTENTES

Literatura I

INTRODUCCION

La asignatura de Taller de Lectura y Redacción II representa las bases cognitivas académicas y extraacadémicas, ya que su estructura temática pondera las habilidades de expresión oral y escrita, además de las de comprensión lectora. Estas sirven de pilares para la adquisición de conocimientos de las materias paralelas y subsecuentes, así como el desenvolvimiento preciso en contextos familiares y sociales que no tienen que ver con el salón de clase, por ello resulta esencial estudiarla y delenterse en las estrategias que mejor formen a los discentes en tales competencias. Tal disposición temática requiere de una organización óptima donde las estrategias y saberes armonicen procedimientos funcionales en contextos mentales compartidos para operatizar funciones de meta cognición. En tal sentido se analizan los elementos participantes en la denominación de administración escolar, la cual sistematiza el hecho educativo para que los discentes aprendan a hacer y aprendan a aprender con la última finalidad de formar competencias superiores en los participantes: competencias estratégicas, cognitivas y de meta cognición.

Esto se logrará con la evolución misma del programa, ya que el curso le da más importancia a la producción de escritos por parte del discente, fortaleciendo su capacidad para plantear sus conocimientos de una forma clara y precisa. Esto habla bien de los objetivos de ambos cursos: el que los discentes aprendan a expresarse correctamente en forma oral y escrita.

Este curso inicia con el estudio del párrafo para que los discentes conozcan y manejen esta herramienta en todas las asignaturas que cursa. Las otras unidades están estructuradas para que se logre un manejo cabal del lenguaje escrito en los ejercicios que se proponen. Así, se parte del estudio de las formas escritas expositivas que son base de todo escrito, esto con la finalidad de practicar la escritura y mejorarla paso a paso.

El programa lo corona "la narración", que es el tema donde confluyen todos los temas antes mencionados, pues allí se podrán re-estudiar los temas vistos con anterioridad, pero en su fase práctica.

ENFOQUE EN EL PLAN DE ESTUDIOS

La asignatura de Taller de Lectura y Redacción II se ubica en el segundo semestre del Bachillerato General y se desarrolla en cinco unidades, con las cuales se pretende que el discente adquiera las habilidades necesarias para expresar su pensamiento de manera oral y escrita en los ámbitos académicos y extraacadémicos, logrando así la destreza de comunicarse eficientemente ante cualquier situación de la vida.

COMPETENCIAS ACADÉMICAS

- A través de la lectura de textos aplicar estrategias para la comprensión de los mismos y así desarrollar habilidades cognitivas necesarias en la vida académica de los discentes.
- Mediante la praxis de los contenidos del programa valorar la importancia de la comunicación y de las funciones del lenguaje en el proceso de lecto-escritura, así como en el dominio de los elementos de una narración.
- Las destrezas que se inducen en el discente desembocarán en la redacción coherente de textos de creación personal, así como el mejoramiento de su expresión oral.
- Las habilidades que se emprenden repercutirán en el desarrollo de capacidades de síntesis y reflexión, las cuales están en función de la lecto escritura, que son susceptibles de aplicarse en las demás áreas del conocimiento.
- Con la práctica metódica de ESTRATEGIAS de redacción y de comprensión lectora planeadas en el curso mejorar y perfeccionar la expresión oral y escrita.

Estructura Conceptual (B)

| UNIDAD / OBJETIVOS | TEMAS / CONTENIDOS | FUENTES (AUTOR, AÑO, PÁGINAS) |
|---|--|--|
| <p>UNIDAD No. 1: EL PÁRRAFO.</p> <p>Construir párrafos, considerando su estructura, características y tipología para componer textos.</p> | <ul style="list-style-type: none">1.1. Definición.1.2. Características<ul style="list-style-type: none">1.2.1. Unidad1.2.2. Coherencia.1.3. Elementos de transición.<ul style="list-style-type: none">1.3.1. De unión.1.3.2. De causa-efecto.1.3.3. De comparación.1.3.4. De contraste.1.3.5. De ejemplo.1.3.6. De síntesis.1.3.7. De tiempo.1.4. Tipos de párrafo.<ul style="list-style-type: none">1.4.1. Iniciales.1.4.2. Intermedios.1.4.3. Finales. | <p>Martinez Lira, Lourdes. <u>De la Oración al Párrafo</u>, p. 11-109</p> <p>www.billiken.ar/secciones/ lengua/bsl.01.html</p> <p>Maqueo, Ana María, <u>Redacción</u>, p.109</p> <p>Arizmendi Domínguez, Martha Elia, <u>et al, Taller de Lectura y Redacción</u> pp. 160-169.</p> |

Estructura Conceptual (B)

| UNIDAD / OBJETIVOS | TEMAS / CONTENIDOS | FUENTES (AUTOR, AÑO, PÁGINAS) |
|--|---|--|
| <p>UNIDAD No. DOS: EL ENSAYO.</p> <p>Aprender a redactar un ensayo apegado a los criterios de instrumentación y relacionarlo con las formas de expresión afines.</p> | <ul style="list-style-type: none">2.1. Definición.2.2. Características.<ul style="list-style-type: none">2.2.1. Variedad y libertad temática.2.2.2. Originalidad.2.2.3. Ciencia y Literatura.2.2.4. Madurez.2.2.5. Tono polémico.2.2.6. Subjetividad.2.2.7. Estilo.2.3. Forma y clasificación del ensayo.<ul style="list-style-type: none">2.3.1. Título.2.3.2. Forma.2.3.3. Extensión.2.3.4. Clasificación.2.4. El ensayo y las formas de expresión afines.<ul style="list-style-type: none">2.4.1. El ensayo y la novela.2.4.2. El ensayo y la carta.2.4.3. El ensayo y la autobiografía.2.4.4. El ensayo y la prosa didáctica.2.4.5. El ensayo y el tratado.2.4.6. El ensayo y el artículo de crítica.2.4.7. El ensayo y el artículo costumbrista. | <p>Salcedo Aquino, José Manuel. <u>Redacción e Investigación</u>, pp. 17-37.</p> <p>Arizmendi Domínguez, Martha Elia, et al, <u>Taller de Lectura y Redacción II</u>, pp. 15-120.</p> <p>Maqueo Ana María, <u>Op. cit.</u>, pp. 187-196.</p> <p>Vivaldi Martín Gonzalo, <u>Curso de Redacción</u>, pp.24-57.</p> <p>López Chávez, Juan, <u>Lenqua y Literaturas Hispánicas</u>, pp.341-355.</p> <p>Gómez Martínez José Luis, <u>Teoría del Ensayo</u>, pp. 7 – 89.</p> <p>www.cde.ca.gov/cdepress/brochure_pdfs/Grade_4_Sp.pdf</p> |

Estructura Conceptual (B)

| UNIDAD / OBJETIVOS | TEMAS / CONTENIDOS | FUENTES (AUTOR, AÑO, PÁGINAS) |
|-----------------------------------|--|---|
| <p>UNIDAD No. DOS: EL ENSAYO.</p> | <p>2.5. Partes del ensayo. 2.5.1. Introducción. 2.5.2. Desarrollo. 2.5.3. Conclusiones.</p> <p>2.6. Problemas más frecuentes en la redacción. 2.6.1. Queísmo. 2.6.2. Uso y abuso de las palabras: 2.6.2.1. Cosa. 2.6.2.2. Algo. 2.6.2.3. Esto. 2.6.2.4. Eso. 2.6.3. Idiotismo. 2.6.4. Digresión. 2.6.5. Redundancia. 2.6.6. Anfibología.</p> | <p>Arizmendi Dominguez, Martha Elia, et al, <u>Op.cit.</u>, pp. 194.</p> <p>López Chávez, Juan, <u>Lenqua y Literaturas Hispánicas</u>, pp.341-355.</p> <p>Maqueo Ana María, <u>Op. cit.</u>, pp. 187-196.</p> <p>Vivaldi Martí Gonzalo, <u>Op. cit.</u>, pp.24-57.</p> <p>Baena paz Guillermina, <u>Redacción Práctica</u>, pp. 38-42.</p> <p>www.cde.ca.gov/cdepress/brochure_pdfs/Grade_4_Sp.pdf</p> |

Estructura Conceptual (B)

| UNIDAD / OBJETIVOS | TEMAS / CONTENIDOS | FUENTES (AUTOR, AÑO, PÁGINAS) |
|--|---|---|
| <p>UNIDAD No. TRES: TIPOS DE ESCRITURA.</p> <p>Comprender las diversas formas de escritura para su redacción correcta.</p> | <p>3.1. Escritura Familiar. 3.1.1. Recado. 3.1.2. Carta.</p> <p>3.2. Escritura Institucional. 3.2.1. Oficio. 3.2.2. Memorandum. 3.2.3. Circular.</p> <p>3.3. Escritura Periodística. 3.3.1. Características del periódico. 3.3.2. Géneros periodísticos. 3.3.2.1. Editorial. 3.3.2.2. Reportaje. 3.3.2.3. Artículo. 3.3.2.4. Crónica. 3.3.2.5. Columna. 3.3.2.6. Entrevista.</p> <p>3.4. Escritura doctrinaria. 3.4.1. Oratoria social. 3.4.2. Oratoria religiosa. 3.4.3. Arenga.</p> | <p>Ortiz Dueñas, Teodoro, <u>Gramática Estructural, Ortografía, Redacción</u>. Pp.211-216.</p> <p><u>Ibid.</u>, pp. 217-247.</p> <p>Arizmendi Domínguez, Martha Elia, et al, <u>Op.cit.</u>, pp. 122-145.</p> <p><u>Ibid.</u>, pp. 154-174.</p> <p>Medina Carballo, Manuel, <u>Taller de Lectura y Redacción</u>, pp. 25-48.</p> <p>Arizmendi Domínguez, Martha Elia, et al, <u>Op.cit.</u>, pp. 175-183.</p> |

Estructura Conceptual (B)

| UNIDAD / OBJETIVOS | TEMAS / CONTENIDOS | FUENTES (AUTOR, AÑO, PÁGINAS) |
|--|--|---|
| <p>UNIDAD No. CUATRO: LA NARRACIÓN.</p> <p>Identificar los elementos de la narración para aplicarlos en diferentes tipos de textos.</p> | <ul style="list-style-type: none">4.1. Definición de narración.4.2. Elementos de la narración.<ul style="list-style-type: none">4.2.1. Narrador.4.2.2. Ambiente: psicológico, físico.4.2.3. Acción.4.2.4. Tiempo.4.2.5. Espacio.4.2.6. Personajes.<ul style="list-style-type: none">4.2.6.1. Principales.4.2.6.2. Secundarios.4.2.6.3. Incidentales.4.2.7. Recursos técnicos.<ul style="list-style-type: none">4.2.7.1. Descripción.4.2.7.2. Diálogo.4.2.7.3. Monólogo.4.2.7.4. Soliloquio.4.2.7.5. Figuras literarias.4.3. Formas de Narración.<ul style="list-style-type: none">4.3.1. Fábula.4.3.2. Leyenda.4.3.3. Cuento.4.3.4. Novela. | <p>Vivaldi, martin. <u>Op. cit.</u>, pp.378-431.</p> <p>Baena Paz, Guillermina, <u>Op. cit.</u>, pp. 125-127.</p> <p>http://roble.pntic.mec.es/~msanto1/engua/narrar.htm</p> <p>Arizmendi Dominguez, Martha Elia, et al, <u>Op. cit.</u>, pp. 21-23.</p> <p><u>Ibid.</u>, p. 24.</p> <p><u>Ibid.</u>, p. 25.</p> <p>Wellek y Warren, <u>Teoría Literaria</u>, pp.25-53.</p> <p>Biblioteca de Consulta Microsoft Encarta 2002 (2003)</p> |

Estructura Metodológica (A)

| TEMAS | SECUENCIA | PROFUNDIDAD | HORIZONTALIDAD |
|---|--|---|--|
| <p>UNIDAD No. 1: EL PÁRRAFO.</p> <p>1.1. Definición.</p> <p>1.2. Características</p> <p> 1.2.1. Unidad</p> <p> 1.2.2. Coherencia.</p> <p>1.3. Elementos de transición.</p> <p> 1.3.1. De unión.</p> <p> 1.3.2. De causa-efecto.</p> <p> 1.3.3. De comparación.</p> <p> 1.3.4. De contraste.</p> <p> 1.3.5. De ejemplo.</p> <p> 1.3.6. De síntesis.</p> <p> 1.3.7. De tiempo.</p> <p>1.4. Tipos de párrafo.</p> <p> 1.4.1. Iniciales.</p> <p> 1.4.2. Intermedios.</p> <p> 1.4.3. Finales.</p> | <p>La secuencias de la propuesta (rediseño) del programa de Taller de Lectura y Redacción II, es obvia, ya que se parte del estudio del párrafo, primero, para contextualizar a los alumnos en los temas vistos en el semestre anterior. Esto tiene como finalidad continuar los conocimientos adquiridos con antelación y se canaliza el aprendizaje hacia la redacción de textos.</p> <p>Luego se continua con el ensayo, donde se pretende que los alumnos aprendan a instrumentarlo mediante la redacción correcta de sus ideas. Aunque la unidad aparente ser teórica por la excesiva carga de temas, es deber del maestro buscar estrategias que encaminen a los alumnos a la practica del ensayo.</p> | <p>Observación: cada uno de los temas requiere desde la conceptualización, la práctica hasta la meta comprensión para que se puedan dar los aprendizajes significativos que requiere la materia para poder ser funcional dentro de la vida académica y extra académica.</p> | <p>La horizontalidad de cada uno de los temas de Taller de Lectura y Redacción dos con las demás materias simultaneas estriba en que aquí se establecen los parámetros de redacción para los trabajos académicos que se exigen en dichas materias.</p> |

Estructura Metodológica (A)

| TEMAS | SECUENCIA | PROFUNDIDAD | HORIZONTALIDAD |
|---|--|---|--|
| <p>UNIDAD No. 2: EL ENSAYO</p> <p>2.1. Definición.</p> <p>2.2. Características.</p> <p>2.2.1. Variedad y libertad temática.</p> <p>2.2.2. Originalidad.</p> <p>2.2.3. Ciencia y literatura.</p> <p>2.2.4. Madurez.</p> <p>2.2.5. Tono polémico.</p> <p>2.2.6. Subjetividad.</p> <p>2.2.7. Estilo.</p> <p>2.3. Forma y clasificación del ensayo.</p> <p>2.3.1. Título.</p> <p>2.3.2. Forma.</p> <p>2.3.3. Extensión.</p> <p>2.3.4. Clasificación.</p> <p>2.4. El ensayo y las formas de expresión afines.</p> <p>2.4.1. El ensayo y la novela.</p> <p>2.4.2. El ensayo y la carta.</p> <p>2.4.3. El ensayo y la autobiografía.</p> <p>2.4.4. El ensayo y la prosa didáctica.</p> <p>2.4.5. El ensayo y el tratado.</p> <p>2.4.6. El ensayo y el artículo de crítica.</p> <p>2.4.7. El ensayo y el artículo costumbrista.</p> | <p>Las unidades siguientes, aunque esenciales en su sentido teórico, apoyarán, la fijación de las habilidades y destrezas necesarias para expresarse correctamente por escrito.</p> <p>Aún más, la última unidad, La narración, es donde se reúnen todos los temas de Taller de Lectura y Redacción, pues conglomera el aprendizaje logrado con los temas ya estudiados, además de ser necesario para iniciar literatura, en el tercer semestre.</p> | <p>Observación: cada uno de los temas requiere desde la conceptualización, la práctica hasta la meta comprensión para que se puedan dar los aprendizajes significativos que requiere la materia para poder ser funcional dentro de la vida académica y extra académica.</p> | <p>La horizontalidad de cada uno de los temas de Taller de Lectura y Redacción dos con las demás materias simultáneas estriba en que aquí se establecen los parámetros de redacción para los trabajos académicos que se exigen en dichas materias.</p> |

Estructura Metodológica (A)

| TEMAS | SECUENCIA | PROFUNDIDAD | HORIZONTALIDAD |
|--|---|---|--|
| <p>UNIDAD No. 2: EL ENSAYO</p> <p>2.5. Partes del ensayo. 2.5.1. Introducción. 2.5.2. Desarrollo. 2.5.3. Conclusiones.</p> <p>2.6. Problemas más frecuentes en la redacción. 2.6.1. Queísmo. 2.6.2. Uso y abuso de las palabras: 2.6.2.1 Cosa. 2.6.2.2. Algo. 2.6.2.3. Esto. 2.6.2.4. Eso. 2.6.3. Idiotismo. 2.6.4. Digresión. 2.6.5. Redundancia. 2.6.6. Anfibología.</p> | <p>Además, cada grupo temático está estructurado de tal manera que los alumnos aprendan desde lo infimo hasta lo complejo, facilitándoles los aprendizajes y el desarrollo de las competencias que se pretenden formar.</p> <p>Obsérvese cómo los contenidos de cada unidad van de menos a más, ya que los alumnos al ingresar a la preparatoria no poseen el conocimiento previo necesario para estudiar los temas como lo sugería el anterior programa de estudios.</p> <p>De esta manera solventamos el problema de hacer "paréntesis" en la práctica cotidiana.</p> | <p>Observación: cada uno de los temas requiere desde la conceptualización, la práctica hasta la meta comprensión para que se puedan dar los aprendizajes significativos que requiere la materia para poder ser funcional dentro de la vida académica y extra académica.</p> | <p>La horizontalidad de cada uno de los temas de Taller de Lectura y Redacción dos con las demás materias simultaneas estriba en que aquí se establecen los parámetros de redacción para los trabajos académicos que se exigen en dichas materias.</p> |

Estructura Metodológica (A)

| TEMAS | SECUENCIA | PROFUNDIDAD | HORIZONTALIDAD |
|--|--|---|--|
| <p>UNIDAD No. TRES:</p> <p>3.1. Escritura Familiar. 3.1.1. Recado. 3.1.2. Carta.</p> <p>3.2. Escritura Institucional. 3.2.1. Oficio. 3.2.2. Memorandum. 3.2.3. Circular.</p> <p>3.3. Escritura Periodística. 3.3.1. Características del periódico. 3.3.2. Géneros periodísticos. 3.3.2.1. Editorial. 3.3.2.2. Reportaje. 3.3.2.3. Artículo. 3.3.2.4. Crónica. 3.3.2.5. Columna. 3.3.2.6. Entrevista.</p> <p>3.4. Escritura doctrinaria. 3.4.1. Oratoria social. 3.4.2. Oratoria religiosa. 3.4.3. Arenga.</p> | <p>Un elemento esencial del Taller de lectura y Redacción dos lo representa la Unidad tres, pues se aboca a temas que los alumnos pueden trasladar a su vida extra académica</p> | <p>Observación: cada uno de los temas requiere desde la conceptualización, la práctica hasta la meta comprensión para que se puedan dar los aprendizajes significativos que requiere la materia para poder ser funcional dentro de la vida académica y extra académica.</p> | <p>La horizontalidad de cada uno de los temas de Taller de Lectura y Redacción dos con las demás materias simultaneas estriba en que aquí se establecen los parámetros de redacción para los trabajos académicos que se exigen en dichas materias.</p> |

Estructura Metodológica (A)

| TEMAS | SECUENCIA | PROFUNDIDAD | HORIZONTALIDAD |
|---|-----------|---|--|
| <p>UNIDAD No. CUATRO:</p> <p>4.1. Definición de narración.</p> <p>4.2. Elementos de la narración.</p> <p>4.2.1. Narrador.</p> <p>4.2.2. Ambiente: psicológico, físico...</p> <p>4.2.3. Acción.</p> <p>4.2.4. Tiempo.</p> <p>4.2.5. Espacio.</p> <p>4.2.6. Personajes.</p> <p>4.2.6.1. Principales.</p> <p>4.2.6.2. Secundarios.</p> <p>4.2.6.3. Incidentales.</p> <p>4.2.7. Recursos técnicos.</p> <p>4.2.7.1. Descripción.</p> <p>4.2.7.2. Diálogo.</p> <p>4.2.7.3. Monólogo.</p> <p>4.2.7.4. Soliloquio.</p> <p>4.2.7.5. Figuras literarias.</p> <p>4.3. Formas de Narración.</p> <p>4.3.1. Fábula.</p> <p>4.3.2. Leyenda.</p> <p>4.3.3. Cuento.</p> <p>4.3.4. Novela.</p> | | <p>Observación: cada uno de los temas requiere desde la conceptualización, la práctica hasta la meta comprensión para que se puedan dar los aprendizajes significativos que requiere la materia para poder ser funcional dentro de la vida académica y extra académica.</p> | <p>La horizontalidad de cada uno de los temas de Taller de Lectura y Redacción dos con las demás materias simultaneas estriba en que aquí se establecen los parámetros de redacción para los trabajos académicos que se exigen en dichas materias.</p> |

Estructura Metodológica (B)

| TEMAS | ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE | PROCESO DE EVALUACIÓN |
|---|--|---|
| <p>UNIDAD No. 1:</p> <p>1.1. Definición.</p> <p>1.2. Características 1.2.1. Unidad 1.2.2. Coherencia.</p> <p>1.3. Elementos de transición. 1.3.1. De unión. 1.3.2. De causa-efecto. 1.3.3. De comparación. 1.3.4. De contraste. 1.3.5. De ejemplo. 1.3.6. De síntesis. 1.3.7. De tiempo.</p> <p>1.4. Tipos de párrafo. 1.4.1. Iniciales. 1.4.2. Intermedios. 1.4.3. Finales.</p> | <p>- Mapa conceptual.</p> <p>- Formar párrafos a partir de ideas sueltas que lo lleven a generar ideas relacionadas.</p> <p>- Recortar un texto en párrafos, desordenarlo y pedir que lo re-ordenen siguiendo la lógica del escrito.</p> <p>- Identificar los tipos de párrafo existentes en "Es que somos muy pobres" de Juan Rulfo o cualquier otro texto literario.</p> | <p>- Escala Mapa conceptual (ver anexo 1)</p> <p>- Las actividades de meta comprensión acerca del párrafo se co-evalúan de la siguiente manera: se realiza la actividad en temas o equipos de cuatro alumnos, se da un tiempo prudente, luego se intercambian las tareas y bajo las instrucciones del maestro se evalúan los trabajos. Se emite una calificación justificándola. El maestro utiliza este momento para retroalimentar.</p> <p>- Mapa mental. (La evaluación es con la escala del Mapa Conceptual)</p> <p>- Ejercicios prácticos realizados en equipos de cuatro personas a modo de Proyecto Educativo (Ver escala en anexo).</p> <p>- La evaluación del ensayo se realiza conforme se desarrolla el trabajo en el aula y respetando la escala (ver anexo)</p> |

Estructura Metodológica (B)

| TEMAS | ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE | PROCESO DE EVALUACIÓN |
|--|--|---|
| <p>UNIDAD No. 2:</p> <p>2.1. Definición.</p> <p>2.2. Características.</p> <p>2.2.1. Variedad y libertad temática.</p> <p>2.2.2. Originalidad.</p> <p>2.2.3. Ciencia y literatura.</p> <p>2.2.4. Madurez.</p> <p>2.2.5. Tono polémico.</p> <p>2.2.6. Subjetividad.</p> <p>2.2.7. Estilo.</p> <p>2.3. Forma y clasificación del ensayo.</p> <p>2.3.1. Título.</p> <p>2.3.2. Forma.</p> <p>2.3.3. Extensión.</p> <p>2.3.4. Clasificación.</p> <p>2.4. El ensayo y las formas de expresión afines.</p> <p>2.4.1. El ensayo y la novela.</p> <p>2.4.2. El ensayo y la carta.</p> <p>2.4.3. El ensayo y la autobiografía.</p> <p>2.4.4. El ensayo y la prosa didáctica.</p> <p>2.4.5. El ensayo y el tratado.</p> <p>2.4.6. El ensayo y el artículo de crítica.</p> <p>2.4.7. El ensayo y el artículo costumbrista.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Mapa mental. (Instrumentación de pasos similar al Mapa Conceptual) - Sopa de letras. - Trípticos. - Periódico Mural. - Consejo de redacción. - Comic's. - Instrumentación de un Ensayo, paso a paso, dentro del salón de clase, para guiar a los alumnos en su construcción, además de corregir los trabajos. - Sesión Bibliográfica por equipos, para abarcar cada una de las formas de expresión y en mesa redonda exponer cada uno de los temas. | <ul style="list-style-type: none"> - Escala Mapa conceptual (ver anexo 1) - Las actividades de meta comprensión acerca del párrafo se co-evalúan de la siguiente manera: se realiza la actividad en ternas o equipos de cuatro alumnos, se da un tiempo prudente, luego se intercambian las tareas y bajo las instrucciones del maestro se evalúan los trabajos. Se emite una calificación justificándola. El maestro utiliza este momento para retroalimentar. - Mapa mental. (La evaluación es con la escala del Mapa Conceptual) - Ejercicios prácticos realizados en equipos de cuatro personas a modo de Proyecto Educativo (Ver escala en anexo). - La evaluación del ensayo se realiza conforme se desarrolla el trabajo en el aula y respetando la escala - La escala de la Sesión Bibliográfica está al final del documento. |

Estructura Metodológica (B)

| TEMAS | ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE | PROCESO DE EVALUACIÓN |
|--|--|--|
| <p>UNIDAD No. 2:</p> <p>2.5. Partes del ensayo. 2.5.1. Introducción. 2.5.2. Desarrollo. 2.5.3. Conclusiones.</p> <p>2.6. Problemas más frecuentes en la redacción. 2.6.1. Queísmo. 2.6.2. Uso y abuso de las palabras: 2.6.2.1 Cosa. 2.6.2.2. Algo. 2.6.2.3. Esto. 2.6.2.4. Eso. 2.6.3. Idiotismo. 2.6.4. Digresión. 2.6.5. Redundancia. 2.6.6. Anfibología.</p> | <p>- Ejercicios de reconocimiento. (En textos preparados con errores y con el uso de un retroproyector instar a los alumnos a identificar los errores para su corrección)</p> <p>- Ejercicios de redacción. (Se sugiere que los alumnos redacten un texto de media cuartilla como mínimo y apliquen los conocimientos adquiridos para corregirlo)</p> <p>- Corrección estilística. (Aprovechando el ensayo elaborado procurar que los alumnos detecten los errores y los corrijan, siempre bajo la supervisión del maestro, quien debe guiar al alumno para que aprenda a auto corregirse)</p> | <p>- La evaluación de este tipo de ejercicios se realiza conforme se desarrolla el trabajo en el aula (evaluación continua) y es deber del maestro ponderar los criterios de evaluación.</p> |

Estructura Metodológica (B)

| TEMAS | ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE | PROCESO DE EVALUACIÓN |
|---|--|---|
| <p>UNIDAD No. 3:</p> <p>3.1. Escritura Familiar. 3.1.1. Recado. 3.1.2. Carta.</p> <p>3.2. Escritura Institucional. 3.2.1. Oficio. 3.2.2. Memorandum. 3.2.3. Circular.</p> <p>3.3. Escritura Periodística. 3.3.1. Características del periódico. 3.3.2. Géneros periodísticos. 3.3.2.1. Editorial. 3.3.2.2. Reportaje. 3.3.2.3. Artículo. 3.3.2.4. Crónica. 3.3.2.5. Columna. 3.3.2.6. Entrevista.</p> <p>3.4. Escritura doctrinaria. 3.4.1. Oratoria social. 3.4.2. Oratoria religiosa. 3.4.3. Arenga.</p> | <p>- Sesión Bibliográfica: esta estrategia puede trabajarse en equipos de cinco personas, asignando a dos equipos el mismo tema para confrontar en clase los resultados a través de un debate.</p> <p>- Proyecto: Periódico estudiantil. Aquí lo que se pretende en los alumnos es la práctica de los géneros periodísticos</p> <p>- Concurso de Oratoria: se parte desde la elaboración misma de los discursos, en forma individual, hasta la participación de los alumnos en un concurso en el aula (TODOS PARTICIPAN)</p> <p>NOTA: ESTA ACTIVIDAD PUEDE GENERAR UN CONCURSO A NIVEL ESCOLAR DONDE SE MUESTREN LAS HABILIDADES LOGRADAS.</p> <p>- Se recomienda que los alumnos redacten ejemplos de cada una de las formas de escritura, donde se evalúe lo referente al tema (aspecto estructural-teórico) y la ortografía.</p> | <p>- La Sesión Bibliográfica se evalúa conforme la escala propuesta</p> <p>- El Proyecto educativo se evalúa conforme la escala propuesta</p> <p>- Esta actividad se evalúa al interior del salón, primero con la revisión de discursos (aplicar criterios de redacción) luego, con la participación de los alumnos en el concurso, para lo cual se usan las escalas que cada Supervisión escolar posee para tales eventos.</p> |

Estructura Metodológica (B)

| TEMAS | ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE | PROCESO DE EVALUACIÓN |
|--|---|--|
| <p>UNIDAD No. 4:</p> <p>4.1. Definición de narración.</p> <p>4.2. Elementos de la narración.</p> <p>4.2.1. Narrador.</p> <p>4.2.2. Ambiente: psicológico, físico...</p> <p>4.2.3. Acción.</p> <p>4.2.4. Tiempo.</p> <p>4.2.5. Espacio.</p> <p>4.2.6. Personajes.</p> <p>4.2.6.1. Principales.</p> <p>4.2.6.2. Secundarios.</p> <p>4.2.6.3. Incidentales.</p> <p>4.2.7. Recursos técnicos.</p> <p>4.2.7.1. Descripción.</p> <p>4.2.7.2. Diálogo.</p> <p>4.2.7.3. Monólogo.</p> <p>4.2.7.4. Soliloquio.</p> <p>4.2.7.5. Figuras literarias.</p> <p>4.3. Formas de Narración.</p> <p>4.3.1. Fábula.</p> <p>4.3.2. Leyenda.</p> <p>4.3.3. Cuento.</p> <p>4.3.4. Novela.</p> | <p>- Mapa Conceptual.</p> <p>- Identificar los elementos de la narración en "El fantasma de Canterville" de Oscar Wilde o cualquier otro cuento literario.</p> <p>- Redactar cuentos (actualización de clásicos) respetando las sugerencias para construir un texto y los elementos de la narración.</p> <p>- P.B.L. (Aprendizaje basado en problemas): Radionovela y/o montaje audiovisual, donde equipos de ocho o más personas, utilicen cada uno de los temas estudiados en la unidad para dar forma al producto final.</p> | <p>- La lectura interactiva-creativa se evalúa desde la obtención del material de lectura (verificar estrategia en el programa de Taller de Lectura y redacción uno) hasta la elaboración del mapa Mental, el cual debe ceñirse a la escala del mapa Conceptual (ver escala en el Anexo)</p> <p>- Las composiciones se co-evalúan respecto a:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estructura; que cubra el criterio estudiado. 2. Ortografía; debe tener el mínimo de faltas de ortografía. 3. Redacción; coherencia, brevedad y claridad. <p>- Método de proyectos: proyecto educativo sobre el Fanzine (ver escala en ANEXO)</p> <p>NOTA: El boletín escolar se evalúa como proyecto educativo.</p> |

3.4 INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

Otra de las formas para criticar los programas de estudio vigentes es constatar si efectivamente los objetivos que propone se cumplen.

Es decir el programa de Taller de Lectura y Redacción I, pretende:

- **UNIDAD UNO: SIGNOS DE PUNTUACIÓN Y LENGUAJE**

Objetivo General: Los alumnos adquirirán los conocimientos básicos sobre la puntuación y los factores que intervienen en el lenguaje.

- **UNIDAD DOS: HERRAMIENTAS PARA MEJORAR LA LECTURA**

Objetivo General: El alumno conocerá, dominará y aplicará las estrategias de la lectura para mejor comprender textos literarios, científicos, informativos y críticos.

- **UNIDAD TRES: DE LA PALABRA A LA ORACIÓN**

Objetivo General: Los alumnos adquirirán las herramientas necesarias para redactar oraciones correctas y coherentes.

Y el programa de Lectura y Redacción II, pretende los siguientes objetivos por unidad:

- **UNIDAD UNO: EL PÁRRAFO**

Construir párrafos, considerando su estructura, características y tipología para componer textos.

- **UNIDAD DOS: EL ENSAYO**

Aprender a redactar un ensayo apegado a los criterios de instrumentación y relacionarlo con las formas de expresión afines.

- **UNIDAD TRES: TIPOS DE ESCRITURA**

Comprender las diversas formas de escritura para su redacción correcta.

- **UNIDAD CUATRO: LA NARRACIÓN**

Identificar los elementos de la narración para aplicarlos en diferentes tipos de textos.

Y el perfil de egreso del área a la que pertenece la materia de Taller de Lectura y Redacción dicta las siguientes competencias académicas:

• TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I

- * Expresarse correcta y eficientemente en forma oral y escrita, así como aplicar estrategias que lo capaciten para el auto aprendizaje.
 - * Internalizar el uso de estrategias y modelos de lectura para lograr la meta comprensión de los diferentes textos existentes.
 - * Comprender la estructura gramatical del lenguaje utilizado, sea oral o escrito.
 - * Redactar textos escritos con orden, concisión y coherencia.
- Aplicar la comprensión lectora como herramienta de mejora en la ortografía y redacción.
- Adquirir la habilidad de auto corrección de textos aplicando eficazmente las reglas ortográficas y omitiendo los errores más frecuentes.
- Aplicar los conocimientos adquiridos en el ámbito académico (materias simultáneas y subsiguientes) y en los extraacadémicos para comprender la finalidad del lenguaje.
- Fomentar la expresión oral correcta en eventos sociales de relevancia.

• TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN II.

A través de la lectura de textos aplicar estrategias para la comprensión de los mismos y así desarrollar habilidades cognitivas necesarias en la vida académica de los discentes.

- * Mediante la praxis de los contenidos del programa valorar la importancia de la comunicación y de las funciones del lenguaje en el proceso de lecto-escritura, así como en el dominio de los elementos de una narración.
- * Las destrezas que se inducen en el discente desembocarán en la redacción coherente de textos de creación personal, así como el mejoramiento de su expresión oral.
- * Las habilidades que se emprenden repercutirán en el desarrollo de capacidades de síntesis y reflexión, las cuales están en función de la lecto escritura, que son susceptibles de aplicarse en las demás áreas del conocimiento.
- * Con la práctica metódica de estrategias de redacción y de comprensión lectora planeadas en el curso mejorar y perfeccionar la expresión oral y escrita.

Nos dimos a la tarea de hacer un instrumento de evaluación que empatara con lo que se pretende tanto en los objetivos de asignatura como el perfil de egreso del área de lenguaje y comunicación.

Este instrumento fue validado al ser respondido por 10 profesores del Área de Lenguaje y Comunicación de la Preparatoria Oficial No. 64 (donde laboramos) además de la revisión del asesor de tesis Licenciado Rubén Ortiz Frutis, Coordinador de Servicios Académicos y Profesor de Redacción de la FES Acatlán, quien fue coordinador de la Carrera de Periodismo y Comunicación colectiva, además de tener mucha experiencia en la creación de programas de estudio; y de la coordinadora del centro de cómputo de la FES Acatlán María del Carmen González Videgaray Maestra en Educación y experta en Evaluación.

Para la evaluación se tomarán en cuenta los siguientes conceptos:

- **Ortografía.** La palabra ortografía viene del griego orthos, que quiere decir correcto, y de grapho, que significa escribir. Así, tenemos que ortografía quiere decir escribir correctamente. Tal como debemos hacerlo cuando hablamos, al escribir hay que tener en cuenta que existe una manera correcta para utilizar las palabras. A eso nos enseñará la ortografía: a escribir bien, a fin de que podamos comunicarnos mejor, y nuestros receptores comprendan los mensajes.
- **Sintaxis.** Se refiere al estudio del orden de las palabras, del efecto del orden de palabras en el significado o función de una oración y de las relaciones entre palabras en una frase o una oración.
- **Coherencia.** La coherencia consiste en seguir el orden lógico de las ideas que conforman el párrafo. Es decir, todas las oraciones se suceden en un orden lógico y natural; ayudando a mantener a través de todo el párrafo, la idea principal.
- **Puntuación.** Para lograr una comunicación óptima por escrito también necesitamos distribuir las palabras en frases y oraciones coherentes, que tengan la entonación y separación necesarias para que quien lea pueda comprender el mensaje que se le entrega.

Tenemos signos para otorgar al texto la entonación que necesita, como los **paréntesis**, las **comillas**, y los **signos de interrogación y exclamación**. Por otra parte, las separaciones entre idea e idea las hacemos a través de los puntos, las **comas**, el **punto y coma**, y los **puntos suspensivos**.

- **Coherencia de textos.** La coherencia es una de las propiedades semánticas de los discursos, basada en la interpretación de cada frase individual, y a su vez, relacionada con la interpretación de otras frases. Los factores que originan la coherencia son: la sustitución diafónica, la conjunción, las partículas, la estructura de modo, de tiempo y de aspecto de los predicados y,

sobretudo, el orden de las palabras. La coherencia textual se determina en el nivel de las relaciones interfrásticas y es lo que permite la coherencia global.

El cuestionario consta de 20 preguntas de lectura y 5 preguntas de redacción.

Las preguntas 1, 2, 3, 4, 5, 9, 15, 17, 18, 19, 20 son de lectura literal.

Las preguntas 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 16 son de lectura inferencial.

Tal instrumento se aplicó a la generación 2003-2006 tanto al inicio del 1er semestre como al finalizar el 2do semestre con el objeto de comprobar si efectivamente los alumnos habían llegado al logro de los objetivos.

Para tal efecto, el instrumento se aplicó a 415 alumnos lo que representa el 100% de la matrícula de 1er ingreso de la generación 2005-06 de la Preparatoria Oficial No. 64.

Al turno matutino, que consta de 271 alumnos, se tomó como muestra 1, esto es, a este turno se le impartió la asignatura tal como se sugiere en los programas vigentes.

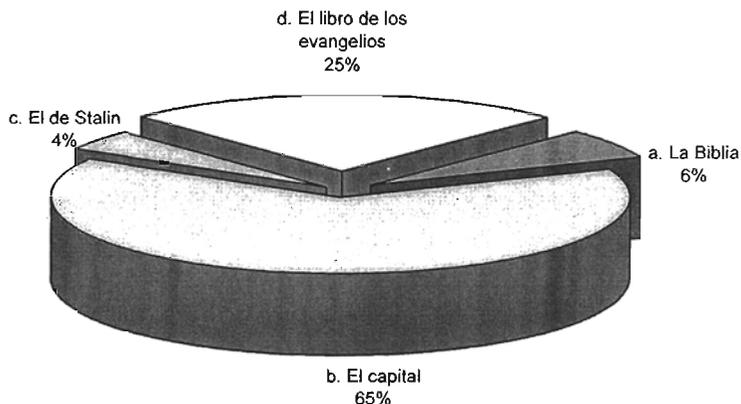
El turno vespertino, que consta de 114 alumnos, se convirtió en el grupo de control a ellos se les impartió la materia con el programa rediseñado que en el próximo capítulo se verá con todo y su estadística y su análisis.

En este capítulo expondremos los resultados del instrumento que viene a reforzar la crítica a los programas vigentes.

3.4.1 TURNO MATUTINO. EXAMEN DIAGNÓSTICO LECTURA* (Ver anexo cuestionario)

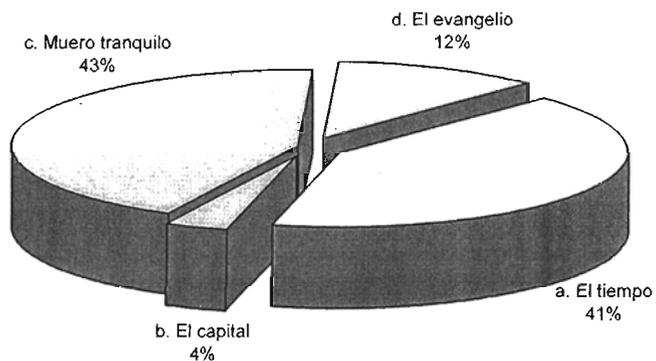
| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|--|------------|------------|
| 1. ¿Cuáles son los dos textos que se comparan en la lectura anterior? | a. La Biblia y El capital | 17 | 6.27 |
| | b. El capital y el libro de los evangelios | 175 | 64.57 |
| | c. El de Stalin y el de Jesús | 12 | 4.42 |
| | d. El libro de los evangelios y el de Stalin | 67 | 24.72 |
| Total: | | 271 | |

* El total de alumnos en esta generación fue de 151 en el turno vespertino y de 276 en el matutino, se redujo en 271 en el turno matutino y 144 en el vespertino en virtud del porcentaje estimado de deserción que el ciclo pasado fue del 2% para el matutino y el 5% en el vespertino.



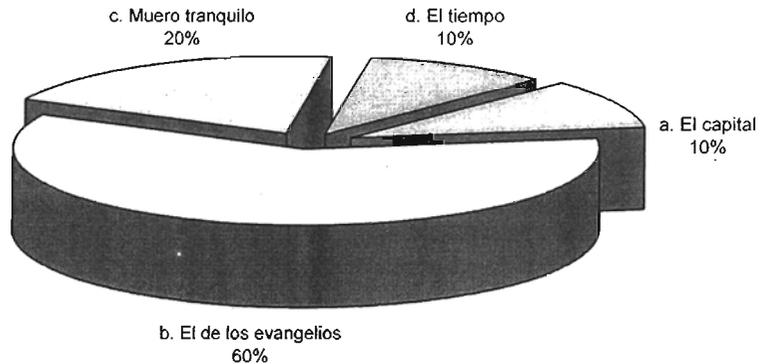
En relación a la primera pregunta, el 65% señaló la respuesta correcta, lo que significa que más de una tercera parte (35%) no leyeron adecuadamente el texto.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|--------------------|------------|------------|
| 2. ¿Cuál es el nombre de la publicación de donde se extrae el texto? | a. El tiempo | 112 | 41.32 |
| | b. El capital | 10 | 3.69 |
| | c. Muero tranquilo | 117 | 43.17 |
| | d. El evangelio | 32 | 11.80 |
| Total: | | 271 | |



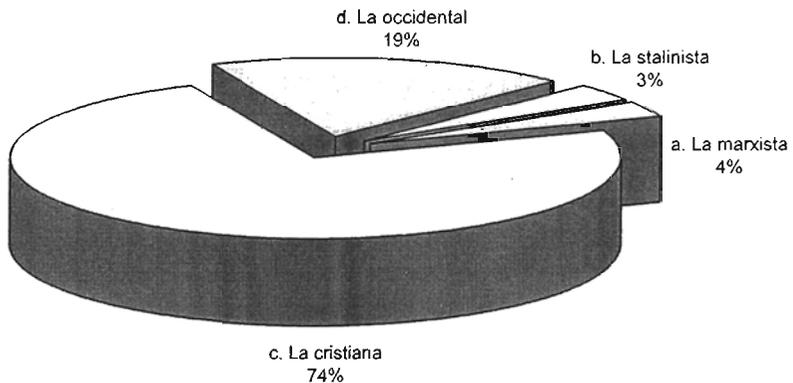
En relación con la segunda pregunta, sólo el 41% señaló la respuesta correcta. Cabe señalar que aquí hubo una confusión entre el nombre de la publicación y el nombre del texto, ya que el 43% señaló la opción c. Muero tranquilo, que se refiere al texto y no a la publicación, lo que significa que además de no leer adecuadamente el texto, tampoco leyeron correctamente la pregunta.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|--------------------------------|------------|--------------|
| 3. ¿Qué libro le ha causado mayor impresión al autor? | a. El capital | 28 | 10.33 |
| | b. El de los evangelios | 161 | 59.40 |
| | c. Muero tranquilo | 55 | 20.29 |
| | d. El tiempo | 27 | 9.96 |
| Total: | | 271 | |



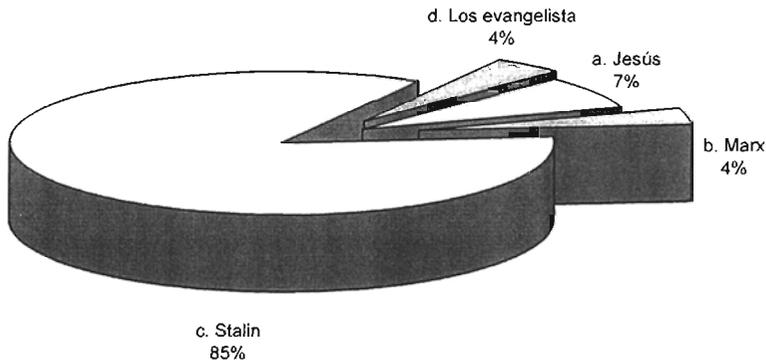
En esta pregunta el 59% señaló la respuesta correcta.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|------------------------|------------|--------------|
| 4. De todas las filosofías que conoce ¿cuál le satisface? | a. La marxista | 10 | 3.69 |
| | b. La stalinista | 9 | 3.32 |
| | c. La cristiana | 200 | 73.80 |
| | d. La occidental | 52 | 19.18 |
| Total: | | 271 | |



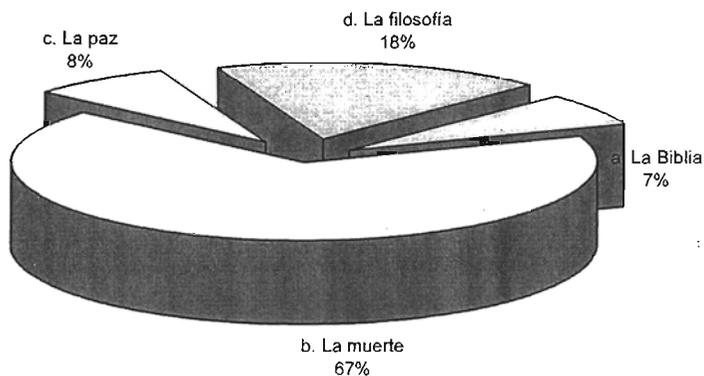
En esta pregunta, el 74% de los alumnos dio la respuesta correcta.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|---------------------|------------|------------|
| 5. ¿Quién suelta palomas de un nido de cañones? | a. Jesús | 20 | 7.38 |
| | b. Marx | 10 | 3.69 |
| | c. Stalin | 230 | 84.87 |
| | d. Los evangelistas | 11 | 4.05 |
| Total: | | 271 | |



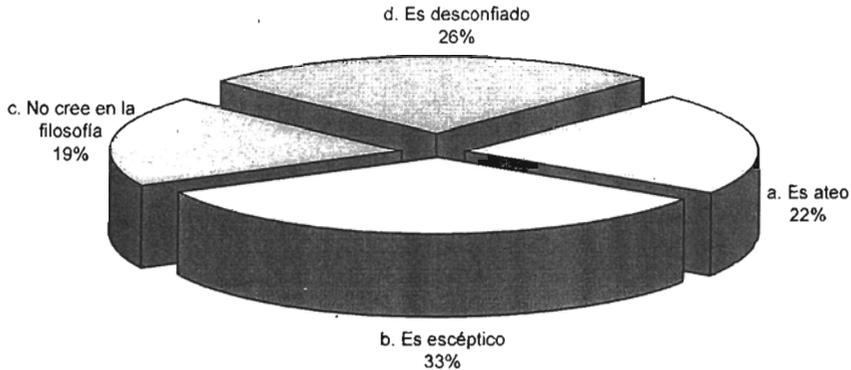
La mayoría (85%) dio la respuesta correcta en esta pregunta. Sin embargo, el 15% no leyó con ningún cuidado el texto, ya que es una pregunta en la que no puede haber confusión.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|-----------------|------------|------------|
| 6. ¿A quién se refiere la expresión... "la que sabemos"? | a. La Biblia | 19 | 7.01 |
| | b. La muerte | 181 | 66.78 |
| | c. La paz | 21 | 7.74 |
| | d. La filosofía | 50 | 18.45 |
| Total: | | 271 | |



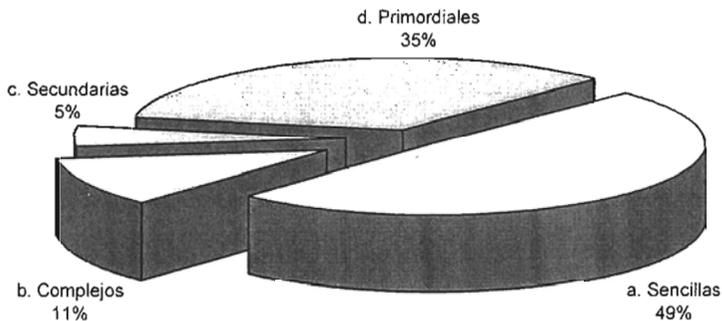
En esta pregunta el 67% señaló la respuesta correcta. En este caso como se refiere a una pregunta de lectura inferencial si puede haber cierta confusión.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|----------------------------|------------|------------|
| 7. ¿Cómo se entiende la expresión "no he sido fácil de convencer"? | a. Es ateo | 59 | 21.77 |
| | b. Es escéptico | 90 | 33.21 |
| | c. No cree en la filosofía | 52 | 19.18 |
| | d. Es desconfiado | 70 | 25.83 |
| Total: | | 271 | |



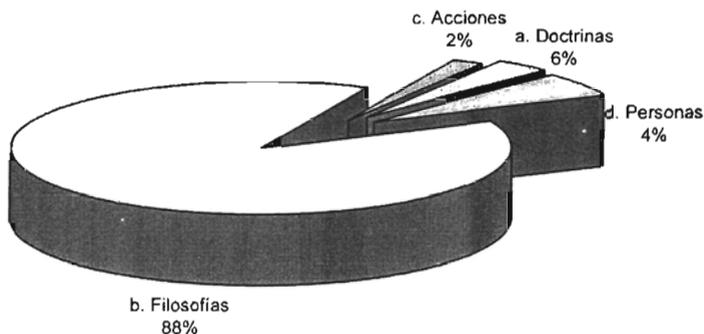
En la pregunta anterior, la respuesta más adecuada es la de escéptico, pero solo el 33% la señalaron, lo que significa que los alumnos no manejan correctamente el significado de las palabras.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|-----------------|------------|------------|
| 8. ¿Cuál es el significado de la palabra "elementales" dentro del texto? | a. Sencillas | 134 | 49.44 |
| | b. Complejos | 30 | 11.07 |
| | c. Secundarias | 13 | 4.79 |
| | d. Primordiales | 94 | 34.68 |
| Total: | | 271 | |



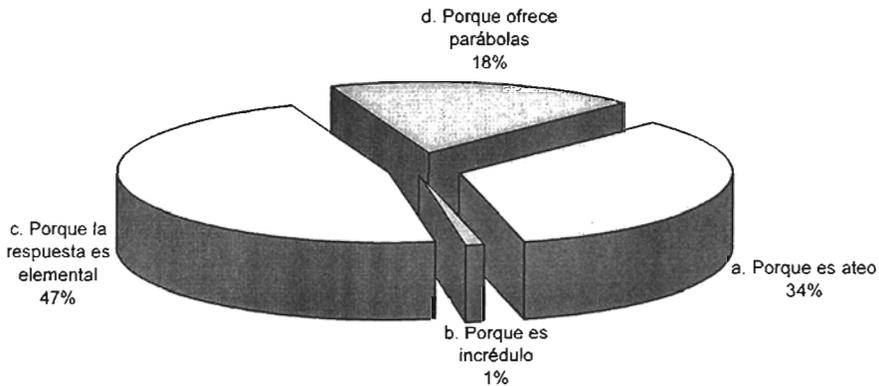
En la pregunta anterior, la respuesta **a. Sencillas** es la que más se ajusta al significado en el texto, como lo señaló el 49% de los alumnos, aunque la respuesta d. Primordiales también puede adaptarse, por lo que fue señalada por el 35% de los alumnos.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|----------------------|------------|--------------|
| 9. Escribe la palabra que complete correctamente la oración: He tenido años para comparar las soluciones de muchas... | a. Doctrinas | 16 | 5.90 |
| | b. Filosofías | 240 | 88.56 |
| | c. Acciones | 5 | 1.84 |
| | d. Personas | 10 | 3.69 |
| Total: | | 271 | |



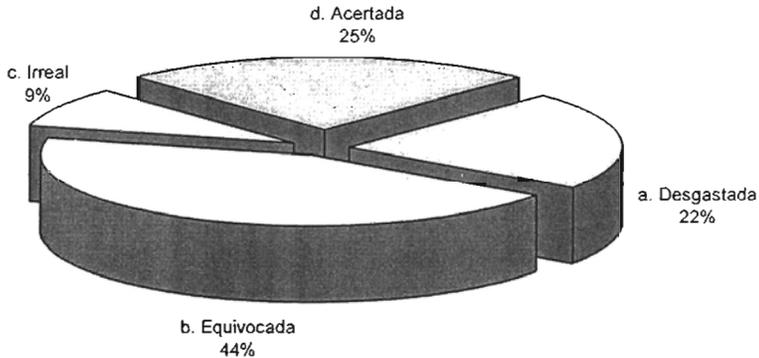
En la pregunta anterior, el 89% de los alumnos dio la respuesta correcta ya que es de lectura literal, por lo que no puede haber ninguna confusión, lo que significa que el 11% de los alumnos no leyó adecuadamente el texto.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|--|------------|--------------|
| 10. ¿Por qué al autor lo único que le satisface es la "respuesta cristiana"? | a. Porque es ateo | 91 | 33.57 |
| | b. Porque es incrédulo | 3 | 1.10 |
| | c. Porque la respuesta es elemental | 127 | 46.86 |
| | d. Porque ofrece parábolas | 50 | 18.45 |
| Total: | | 271 | |



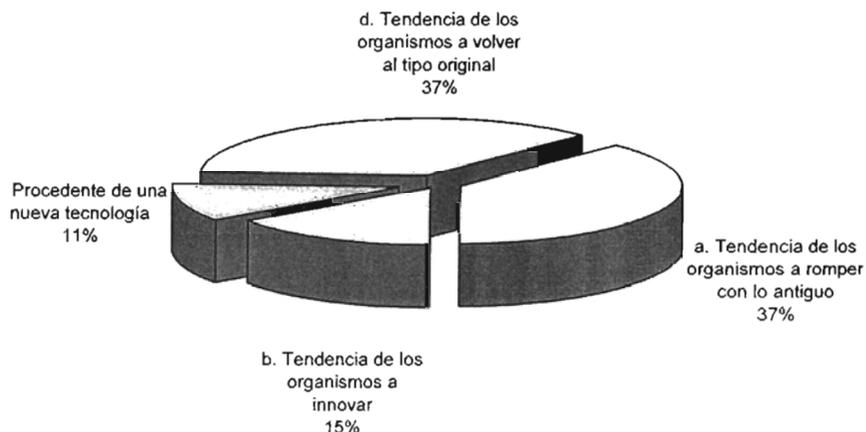
Esta pregunta es de lectura inferencial y sólo el 47% dio la respuesta correcta.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|---------------|------------|------------|
| 11. Define la palabra "desvalda" según el contexto | a. Desgastada | 60 | 22.14 |
| | b. Equivocada | 120 | 44.28 |
| | c. Irreal | 24 | 8.85 |
| | d. Acertada | 67 | 24.72 |
| Total: | | 271 | |



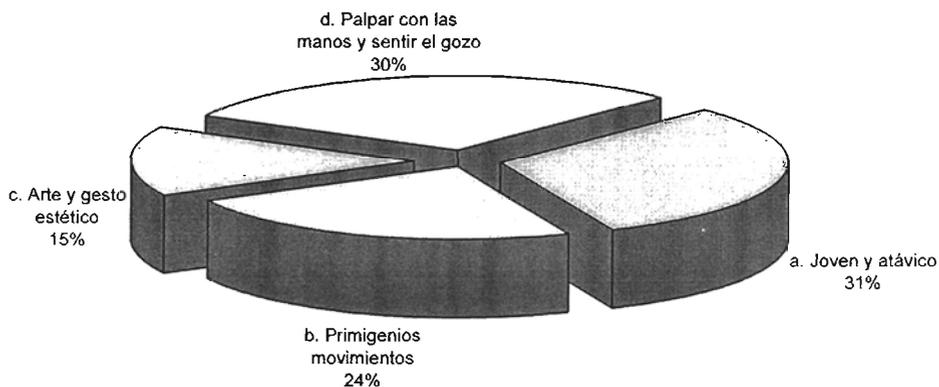
En esta pregunta el 44% señaló la respuesta correcta, lo que significa que el 46% de los alumnos no manejan los significados correctos y tampoco pueden inferirlos del contexto de lectura.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|--|------------|------------|
| 12. ¿Cuál es el significado de atávico? | a. Tendencia de los organismos a romper con lo antiguo | 102 | 37.63 |
| | b. Tendencia de los organismos a innovar | 40 | 14.76 |
| | c. Procedente de una nueva tecnología | 30 | 11.07 |
| | d. Tendencia de los organismos a volver al tipo original | 99 | 36.53 |
| Total: | | 271 | |



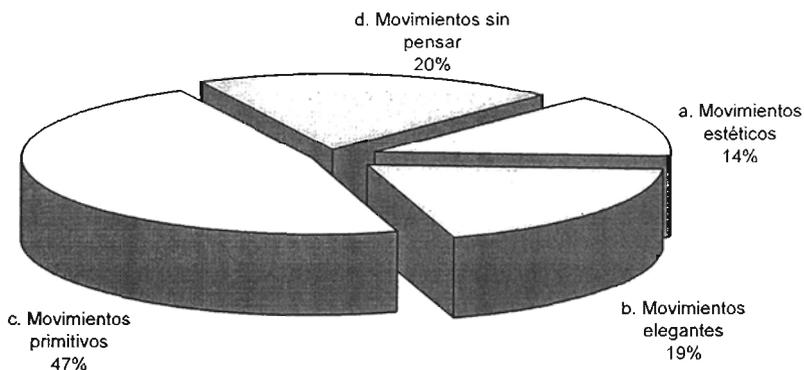
En la pregunta anterior, solo el 37% señaló la respuesta correcta, lo que significa que el 63% de los alumnos no identificaron el significado correcto.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|---|------------|------------|
| 13. Escribe dos expresiones contrarias que aparecen en el texto | a. joven y atávico | 84 | 30.99 |
| | b. Primigenios movimientos y secuencia de movimientos | 64 | 23.61 |
| | c. Arte y gesto estético | 42 | 15.49 |
| | d. Palpar con las manos y sentir el gozo | 81 | 29.88 |
| Total: | | 271 | |



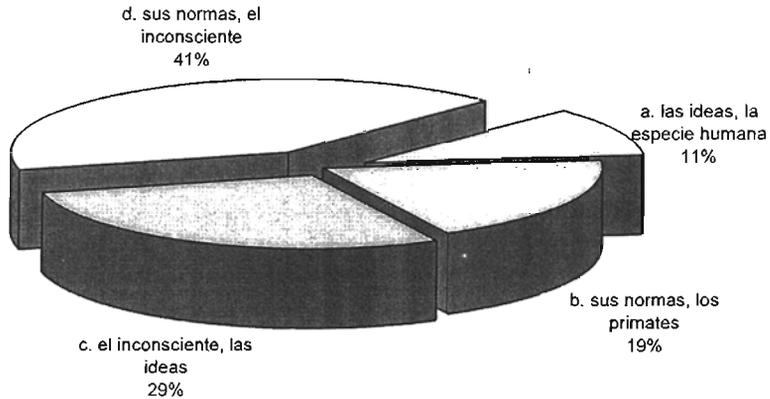
El 31% de los alumnos dio la respuesta correcta en la pregunta anterior, en tanto que la mayoría (69%) no identificó las expresiones contrarias.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|---------------------------|------------|------------|
| 14. ¿Qué significa la expresión "primigenios movimientos" según el contexto? | a. Movimientos estéticos | 37 | 13.65 |
| | b. Movimientos elegantes | 52 | 19.18 |
| | c. Movimientos primitivos | 128 | 47.23 |
| | d. Movimientos sin pensar | 54 | 19.92 |
| Total: | | 271 | |



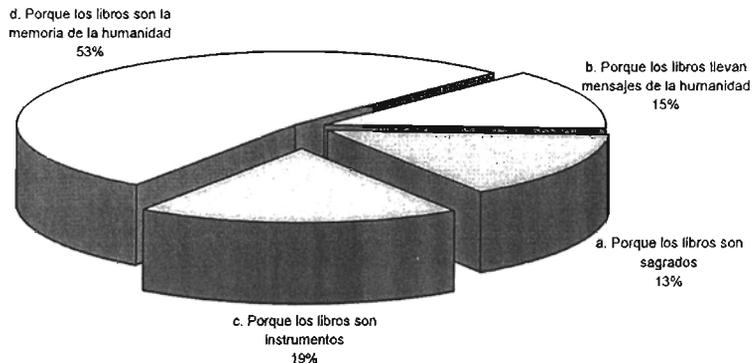
En la pregunta anterior el 47% señaló la respuesta correcta.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|---|------------|------------|
| 15. Escribe las palabras que complete correctamente la oración: La escalada es un deporte joven en _____ y a la vez arraiga en: _____ | a. ___ las ideas, ___ la especie humana | 29 | 10.70 |
| | b. ___ sus normas, ___ los primates | 52 | 19.18 |
| | c. ___ el inconsciente, ___ las ideas | 78 | 28.78 |
| | d. ___ sus normas, ___ el inconsciente | 112 | 41.32 |
| Total: | | 271 | |



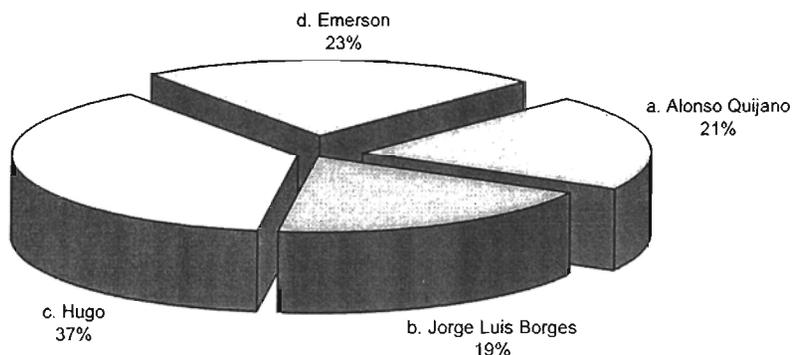
La anterior es una pregunta de lectura literal, en donde no puede haber confusiones y sin embargo, sólo el 41% señaló la respuesta correcta.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|--|------------|------------|
| 16. ¿Por qué se dice que el libro es la salvación del mundo? | a. Porque los libros son sagrados | 36 | 13.28 |
| | b. Porque los libros llevan mensajes de la humanidad | 41 | 15.12 |
| | c. Porque los libros son instrumentos | 51 | 18.81 |
| | d. Porque los libros son la memoria de la humanidad | 143 | 52.76 |
| Total: | | 271 | |



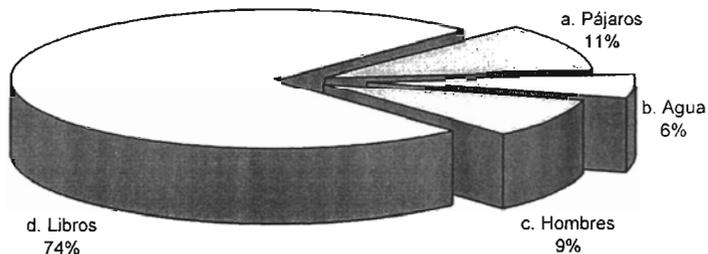
En la pregunta anterior el 53% dio la respuesta correcta, en tanto que el 47% no pudo inferirla.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|----------------------|------------|--------------|
| 17. ¿Quién escribió que toda la biblioteca es un acto de fe? | a. Alonso Quijano | 56 | 20.66 |
| | b. Jorge Luis Borges | 52 | 19.18 |
| | c. Hugo | 102 | 37.63 |
| | d. Emerson | 61 | 22.50 |
| Total: | | 271 | |



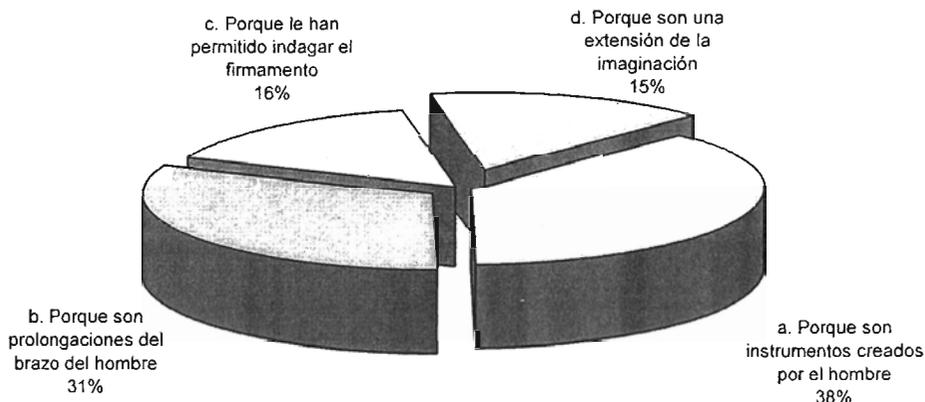
En la pregunta anterior, sólo el 38% señaló la respuesta correcta, a pesar de que en este caso no puede haber ninguna confusión.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|------------------|------------|--------------|
| 18. El autor no puede imaginar un mundo sin... | a. Pájaros | 30 | 11.07 |
| | b. Agua | 15 | 5.53 |
| | c. Hombres | 25 | 9.22 |
| | d. Libros | 201 | 74.16 |
| Total: | | 271 | |



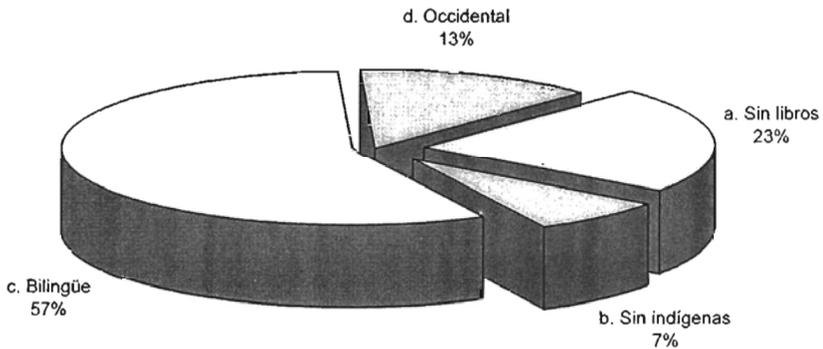
La pregunta anterior también es de lectura literal y el 26% no indicó la respuesta correcta.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|--|------------|------------|
| 19. ¿Cuál es la razón de comparar con un arado o un telescopio? | a. Porque son instrumentos creados por el hombre. | 101 | 37.26 |
| | b. Porque son prolongaciones del brazo del hombre. | 85 | 31.36 |
| | c. Porque le han permitido indagar el firmamento. | 43 | 15.86 |
| | d. Porque son una extensión de la imaginación. | 42 | 15.49 |
| Total: | | 271 | |



En la pregunta anterior sólo el 37% de los alumnos señaló la respuesta correcta.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|------------------|------------|------------|
| 20. ¿Cómo será el mundo en el futuro según el autor? | a. Sin libros | 61 | 22.50 |
| | b. Sin indígenas | 20 | 7.38 |
| | c. Bilingüe | 154 | 56.82 |
| | d. Occidental | 36 | 13.28 |
| Total: | | 271 | |

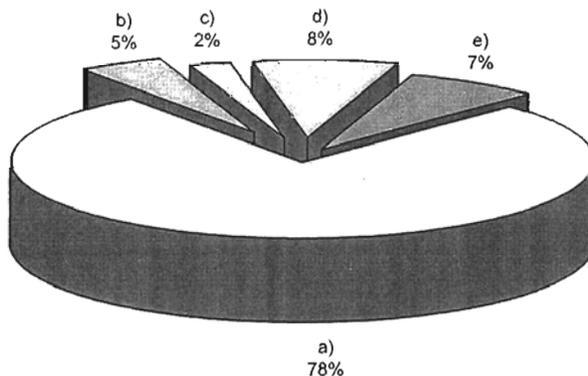


En esta pregunta el 57% indicó que la respuesta correcta era el inciso c.

En general se observan deficiencias en la lectura de los alumnos, pues un importante número de ellos no pueden contestar correctamente las preguntas de lectura literal, menos aún, las de lectura inferencial.

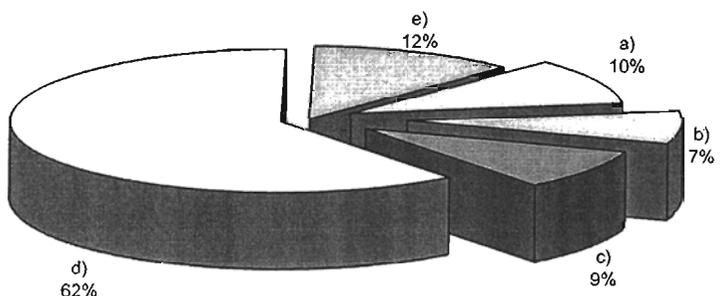
3.4.2 TURNO MATUTINO. EXAMEN DIAGNÓSTICO REDACCIÓN

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|----------|------------|------------|
| 1. ¿Cuál es el grupo de palabras ortográficamente correcto? Señálalo | a) | 210 | 77.49 |
| | b) | 13 | 4.79 |
| | c) | 6 | 2.21 |
| | d) | 22 | 8.11 |
| | e) | 20 | 7.38 |
| Total: | | 271 | |



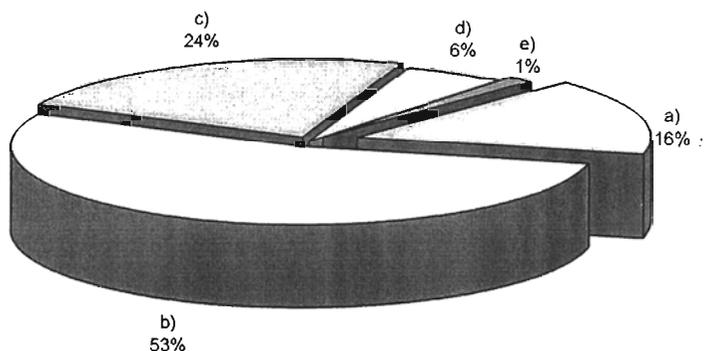
El 78% de los alumnos señaló el grupo de palabras ortográficamente correcto, pero a pesar de que los otros grupos contenían palabras con errores muy evidentes, algunos alumnos los señalaron como correctos.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|----------|------------|------------|
| 2. Sólo uno de los siguientes enunciados es sintácticamente correcto. Indícalo | a) | 28 | 10.33 |
| | b) | 20 | 7.38 |
| | c) | 25 | 9.22 |
| | d) | 165 | 60.88 |
| | e) | 33 | 12.17 |
| Total: | | 271 | |



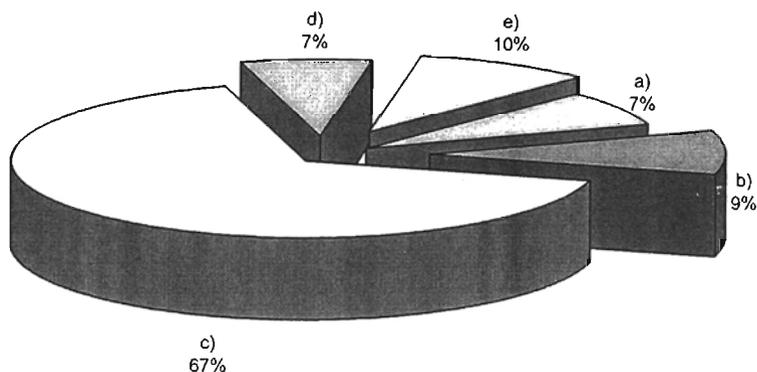
El 61% de los alumnos pudo identificar el enunciado que es sintácticamente correcto.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|----------|------------|------------|
| 3. A continuación se escriben tres enunciados sueltos. Señala cuál es el orden que deben llevar para construir un párrafo coherente. | a) | 44 | 16.23 |
| | b) | 144 | 53.13 |
| | c) | 64 | 23.61 |
| | d) | 15 | 5.53 |
| | e) | 4 | 1.47 |
| Total: | | 271 | |



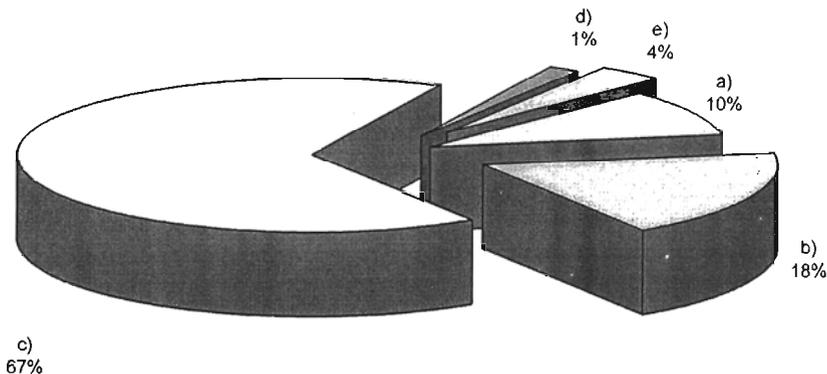
En la pregunta anterior, sólo el 53% fue capaz de identificar el orden correcto de los enunciados para lograr un párrafo coherente.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|----------|------------|--------------|
| 4. Al siguiente enunciado le faltan los signos de puntuación, selecciona el orden correcto en que deben estar escritos. | a) | 20 | 7.38 |
| | b) | 25 | 9.22 |
| | c) | 180 | 66.42 |
| | d) | 20 | 7.38 |
| | e) | 26 | 9.59 |
| Total: | | 271 | |



En dos incisos de la pregunta anterior b) y c) se dio la respuesta correcta y el 76% de los alumnos señaló alguno de ellos.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|----------|------------|--------------|
| 5. ¿Cuáles son los párrafos que rompen la unidad del texto? | a) | 27 | 9.96 |
| | b) | 50 | 18.45 |
| | c) | 180 | 66.42 |
| | d) | 4 | 1.47 |
| | e) | 10 | 3.69 |
| Total: | | 271 | |

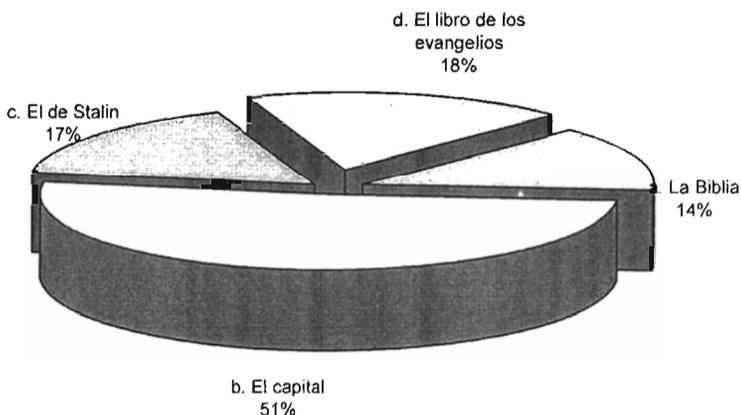


El 66% de los alumnos pudo identificar los párrafos que rompen la unidad del texto.

Así, se observa que, en general, los alumnos tienen mayores problemas en relación con la coherencia del párrafo que en ortografía y puntuación.

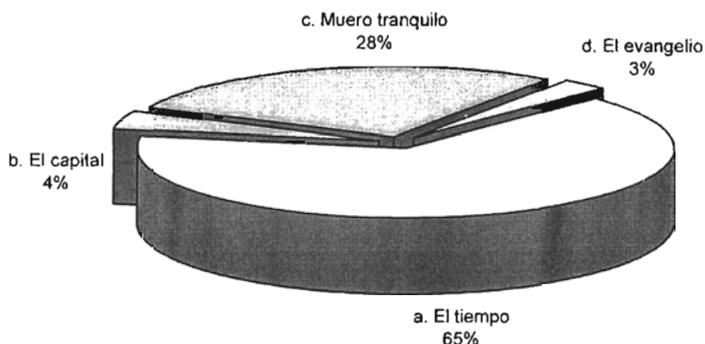
3.4.3 TURNO VESPERTINO. EXAMEN DIAGNÓSTICO LECTURA

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|--|------------|------------|
| 1. ¿Cuáles son los dos textos que se comparan en la lectura anterior? | a. La Biblia y El capital | 20 | 13.88 |
| | b. El capital y el libro de los evangelios | 74 | 51.38 |
| | c. El de Stalin y el de Jesús | 24 | 16.66 |
| | d. El libro de los evangelios y el de Stalin | 26 | 18.05 |
| | Total: | 144 | |



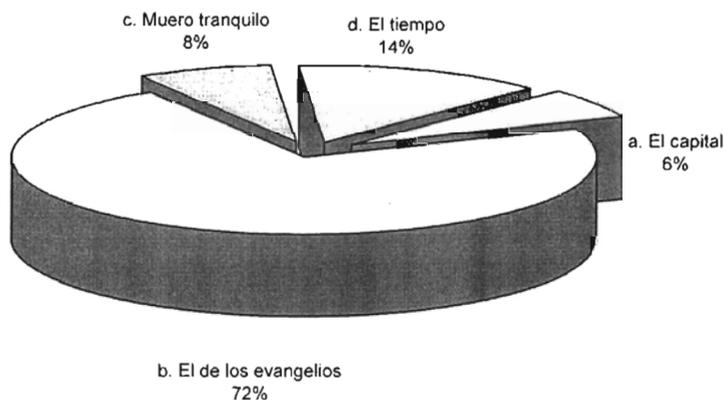
En relación a la primera pregunta, el 51% señaló la respuesta correcta, lo que significa que casi la mitad (49%) no leyeron adecuadamente el texto. Este porcentaje de error es mucho mayor que en el caso del turno matutino.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|--------------------|------------|------------|
| 2. ¿Cuál es el nombre de la publicación de donde se extrae el texto? | a. El tiempo | 94 | 65.27 |
| | b. El capital | 6 | 4.16 |
| | c. Muero tranquilo | 40 | 27.77 |
| | d. El evangelio | 4 | 2.77 |
| | Total: | 144 | |



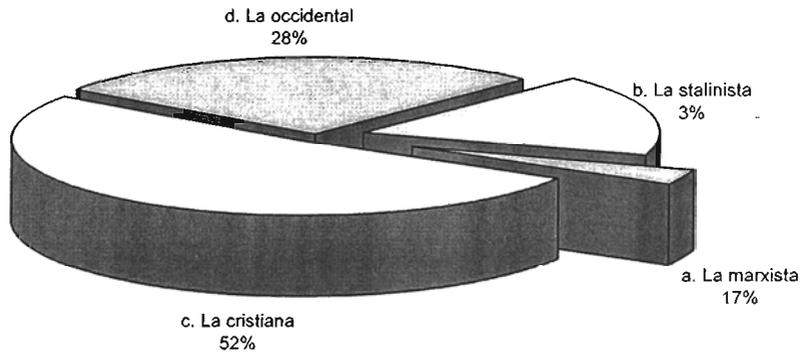
En relación con la segunda pregunta, el 65% señaló la respuesta correcta. En este caso el porcentaje de aciertos fue considerablemente mayor al turno matutino.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|-------------------------|------------|------------|
| 3. ¿Qué libro le ha causado mayor impresión al autor? | a. El capital | 9 | 6.25 |
| | b. El de los evangelios | 104 | 72.22 |
| | c. Muero tranquilo | 11 | 7.63 |
| | d. El tiempo | 20 | 13.88 |
| Total: | | 144 | |



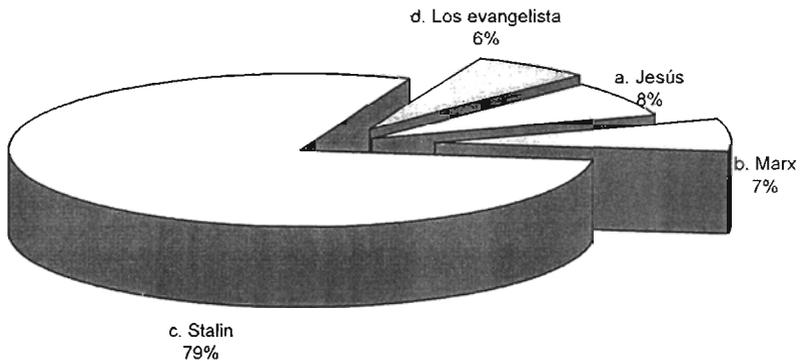
En esta pregunta hubo un mayor porcentaje de aciertos, ya que el 72% señaló la respuesta correcta. También el porcentaje de aciertos fue mayor que en el turno matutino.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|------------------|------------|------------|
| 4. De todas las filosofías que conoce ¿cuál le satisface? | a. La marxista | 25 | 17.36 |
| | b. La stalinista | 5 | 3.47 |
| | c. La cristiana | 74 | 51.38 |
| | d. La occidental | 40 | 27.77 |
| Total: | | 144 | |



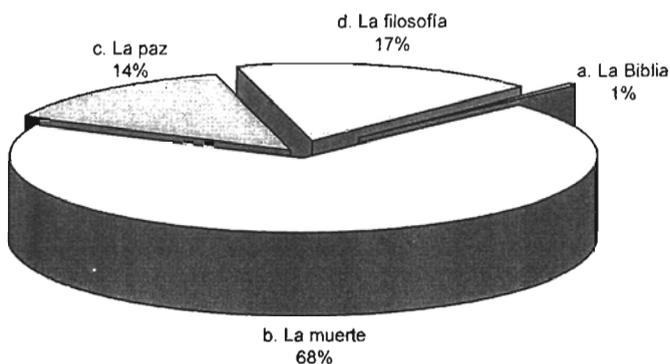
En esta pregunta, el 51% de los alumnos dio la respuesta correcta, pero el porcentaje fue más bajo que en el turno matutino.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|---------------------|------------|------------|
| 5. ¿Quién suelta palomas de un nido de cañones? | a. Jesús | 11 | 7.63 |
| | b. Marx | 10 | 6.94 |
| | c. Stalin | 114 | 79.16 |
| | d. Los evangelistas | 9 | 6.25 |
| Total: | | 144 | |



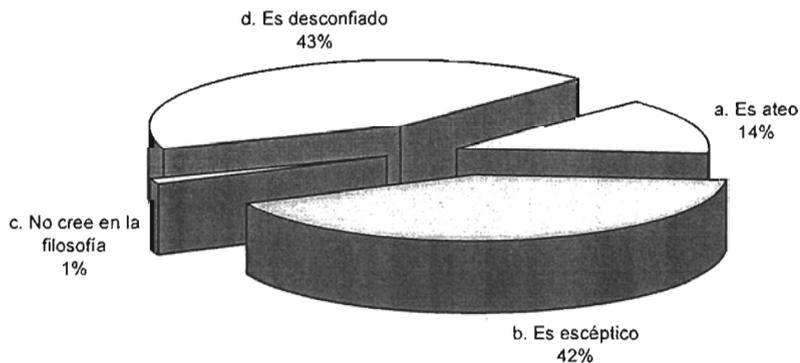
La mayoría (79%) dio la respuesta correcta en esta pregunta. Sin embargo, el 21% no leyó con ningún cuidado el texto, ya que es una pregunta en la que no puede haber confusión. En este caso el porcentaje de error fue mayor que en el turno matutino.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|-----------------|------------|------------|
| 6. ¿A quién se refiere la expresión... "la que sabemos"? | a. La Biblia | 1 | .69 |
| | b. La muerte | 99 | 68.75 |
| | c. La paz | 20 | 13.88 |
| | d. La filosofía | 24 | 16.66 |
| Total: | | 144 | |



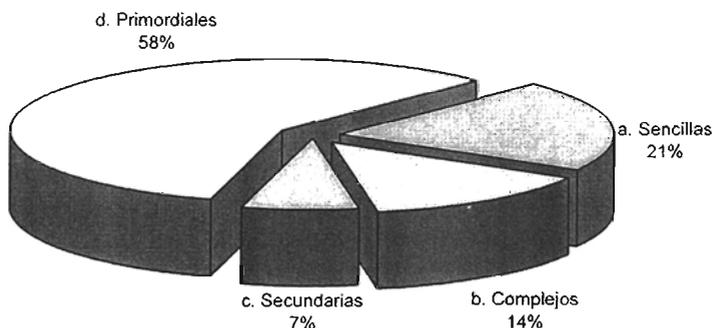
En esta pregunta el 69% señaló la respuesta correcta. En este caso como se refiere a una pregunta de lectura inferencial si puede haber cierta confusión, aunque fue un poco menor que en el turno matutino.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|----------------------------|------------|------------|
| 7. ¿Cómo se entiende la expresión "no he sido fácil de convencer"? | a. Es ateo | 20 | 13.88 |
| | b. Es escéptico | 60 | 41.66 |
| | c. No cree en la filosofía | 2 | 1.38 |
| | d. Es desconfiado | 62 | 43.05 |
| Total: | | 144 | |



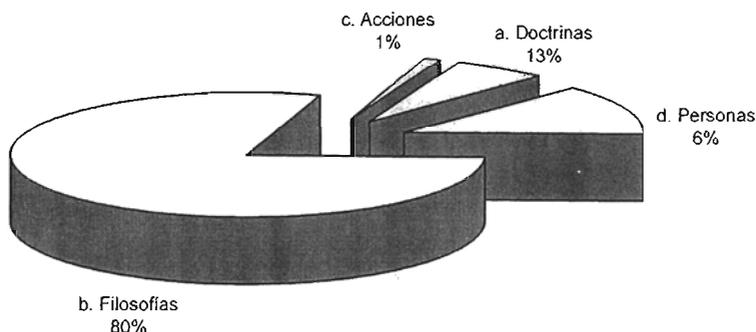
En la pregunta anterior, la respuesta más adecuada es la de escéptico, la cual fue señalada por el 42%, aunque este porcentaje fue mayor que en el turno matutino.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|-----------------|------------|------------|
| 8. ¿Cuál es el significado de la palabra "elementales" dentro del texto? | a. Sencillas | 30 | 20.83 |
| | b. Complejos | 20 | 13.88 |
| | c. Secundarias | 10 | 6.94 |
| | d. Primordiales | 84 | 58.33 |
| Total: | | 144 | |



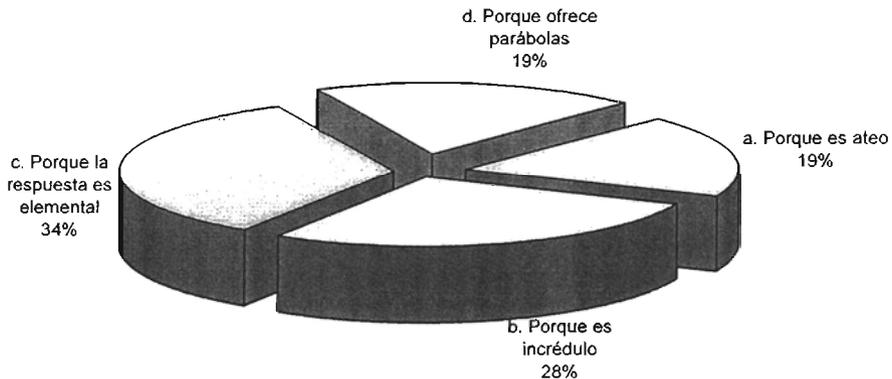
En la pregunta anterior, la respuesta **a. Sencillas** es la que más se ajusta al significado en el texto, como lo señaló el 21% de los alumnos, aunque la respuesta d. Primordiales también puede adaptarse, por lo que fue señalada por el 58% de los alumnos.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|---------------|------------|------------|
| 9. Escribe la palabra que complete correctamente la oración: He tenido años para comparar las soluciones de muchas... | a. Doctrinas | 19 | 13.19 |
| | b. Filosofías | 114 | 79.16 |
| | c. Acciones | 2 | 1.38 |
| | d. Personas | 19 | 6.25 |
| Total: | | 144 | |



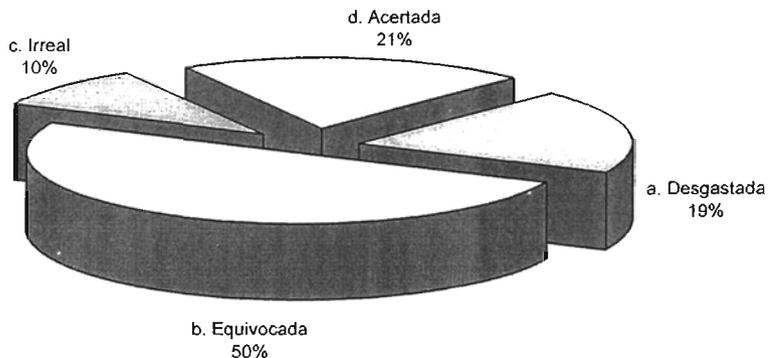
En la pregunta anterior, el 79% de los alumnos dio la respuesta correcta, aunque es de lectura literal, y no puede haber ninguna confusión, el 21% se equivocó, lo que significa que no leyeron adecuadamente el texto.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|--|------------|--------------|
| 10. ¿Por qué al autor lo único que le satisface es la "respuesta cristiana"? | a. Porque es ateo | 27 | 18.75 |
| | b. Porque es incrédulo | 40 | 27.77 |
| | c. Porque la respuesta es elemental | 49 | 34.02 |
| | d. Porque ofrece parábolas | 28 | 19.44 |
| | Total: | 144 | |



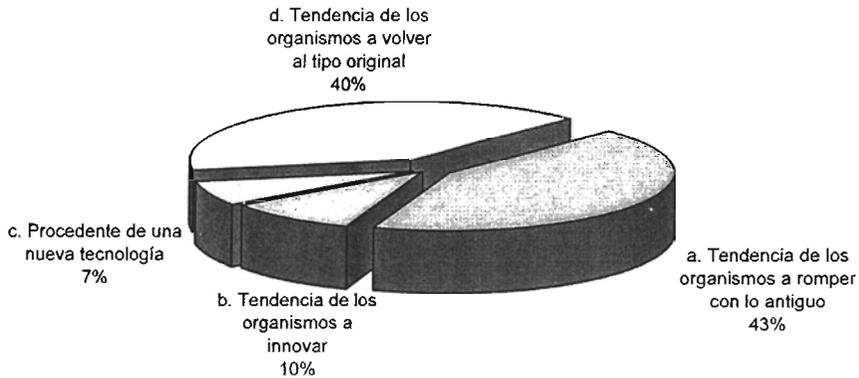
Esta pregunta es de lectura inferencial y sólo el 34% dio la respuesta correcta.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|----------------------|------------|--------------|
| 11. Define la palabra "desvaída" según el contexto | a. Desgastada | 28 | 19.44 |
| | b. Equivocada | 72 | 50.00 |
| | c. Irreal | 14 | 9.72 |
| | d. Acertada | 30 | 20.83 |
| | Total: | 144 | |



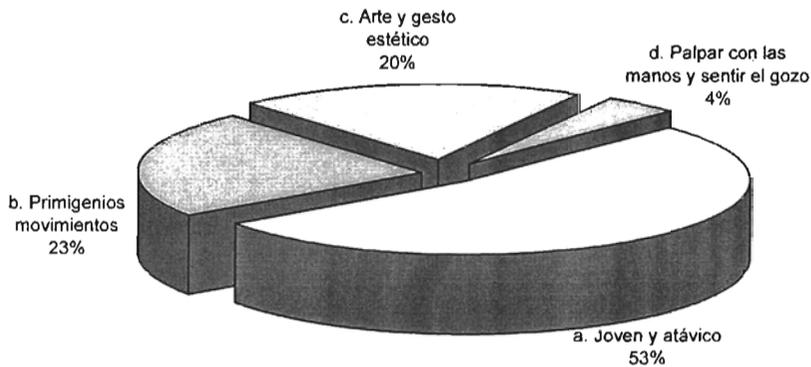
En esta pregunta el 50% señaló la respuesta correcta, la mitad de los alumnos no manejan los significados correctos y tampoco pueden inferirlos del contexto de lectura, aunque el porcentaje de error fue menor que en el turno matutino.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|--|------------|------------|
| 12. ¿Cuál es el significado de atávico? | a. Tendencia de los organismos a romper con lo antiguo | 62 | 43.05 |
| | b. Tendencia de los organismos a innovar | 14 | 9.72 |
| | c. Procedente de una nueva tecnología | 10 | 6.94 |
| | d. Tendencia de los organismos a volver al tipo original | 58 | 40.27 |
| Total: | | 144 | |



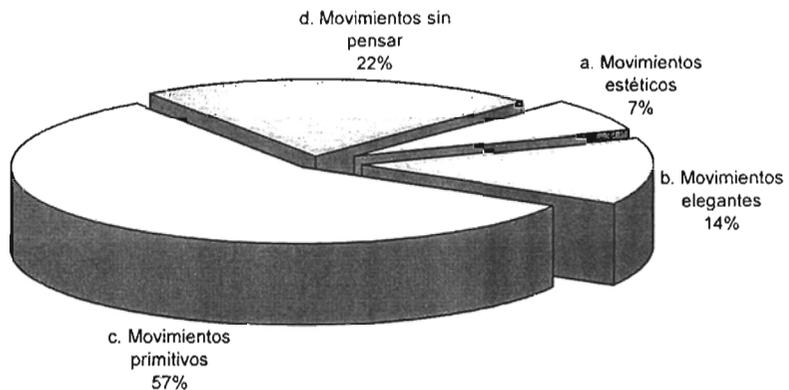
En la pregunta anterior, solo el 40% señaló la respuesta correcta, lo que significa que el 60% de los alumnos no identificaron el significado correcto, aunque el porcentaje de error también fue menor que en el turno matutino.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|---|------------|------------|
| 13. Escribe dos expresiones contrarias que aparecen en el texto | a. joven y atávico | 76 | 52.77 |
| | b. Primigenios movimientos y secuencia de movimientos | 33 | 22.91 |
| | c. Arte y gesto estético | 29 | 20.13 |
| | d. Palpar con las manos y sentir el gozo | 6 | 4.16 |
| Total: | | 144 | |



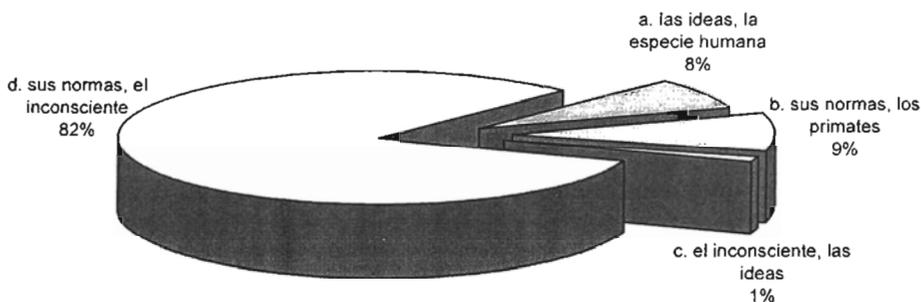
El 53% de los alumnos dio la respuesta correcta en la pregunta anterior, en tanto que el 47% no identificó las expresiones contrarias. En este caso, el porcentaje de error fue mucho menor que en el turno matutino.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|---------------------------|------------|------------|
| 14. ¿Qué significa la expresión "primigenios movimientos" según el contexto? | a. Movimientos estéticos | 10 | 6.94 |
| | b. Movimientos elegantes | 20 | 13.88 |
| | c. Movimientos primitivos | 82 | 56.94 |
| | d. Movimientos sin pensar | 32 | 22.22 |
| Total: | | 144 | |



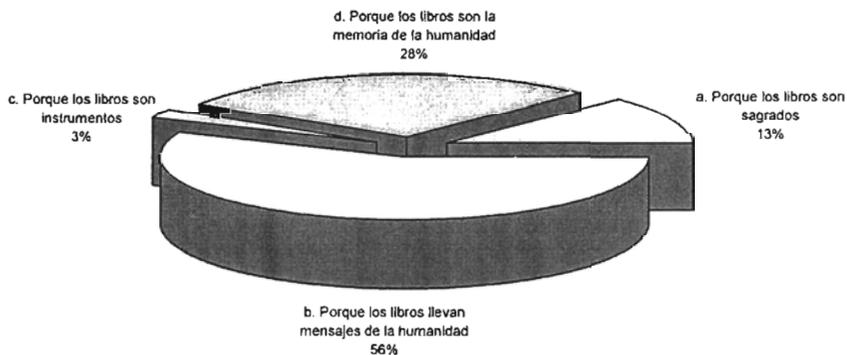
En la pregunta anterior el 57% señaló la respuesta correcta, porcentaje mayor que en el turno matutino.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|---|------------|--------------|
| 15. Escribe las palabras que complete correctamente la oración: La escalada es un deporte joven en _____ y a la vez arraiga en: _____ | a. _____ las ideas, _____ la especie humana | 11 | 7.63 |
| | b. _____ sus normas, _____ los primates | 13 | 9.02 |
| | c. _____ el inconsciente, _____ las ideas | 2 | 1.38 |
| | d. _____ sus normas, _____ el inconsciente | 118 | 81.94 |
| Total: | | 144 | |



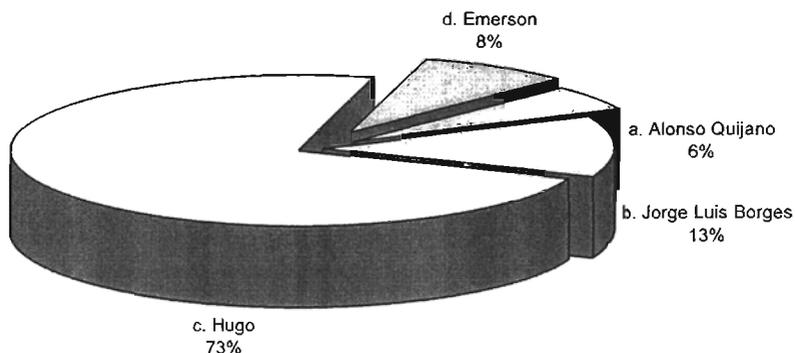
La anterior es una pregunta de lectura literal, en donde no puede haber confusiones y sin embargo, sólo el 82% señaló la respuesta correcta, aunque este porcentaje fue mucho mayor que en el turno matutino.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|--|------------|------------|
| 16. ¿Por qué se dice que el libro es la salvación del mundo? | a. Porque los libros son sagrados | 18 | 12.5 |
| | b. Porque los libros llevan mensajes de la humanidad | 81 | 56.25 |
| | c. Porque los libros son instrumentos | 4 | 2.77 |
| | d. Porque los libros son la memoria de la humanidad | 41 | 28.47 |
| Total: | | 144 | |



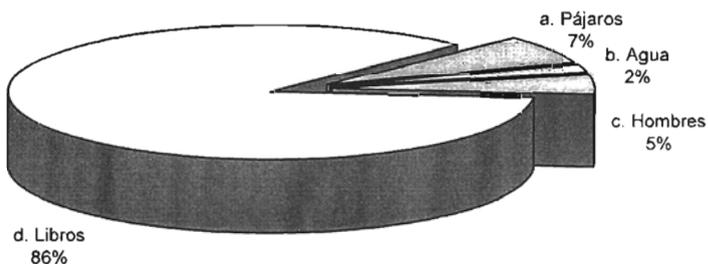
En la pregunta anterior el 56% dio la respuesta correcta, en tanto que el 44% no pudo inferirla. El porcentaje de aciertos en esta pregunta también fue mayor que en el turno matutino.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|----------------------|------------|--------------|
| 17. ¿Quién escribió que toda la biblioteca es un acto de fe? | a. Alonso Quijano | 8 | 5.55 |
| | b. Jorge Luis Borges | 19 | 13.19 |
| | c. Hugo | 105 | 72.91 |
| | d. Emerson | 12 | 8.33 |
| Total: | | 144 | |



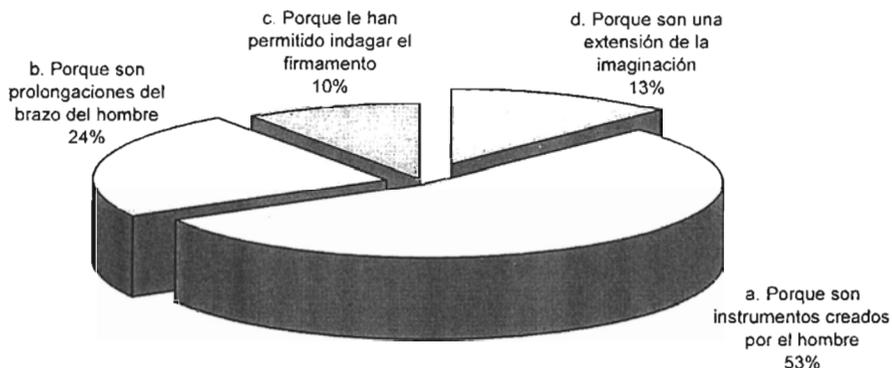
En la pregunta anterior, el 73% señaló la respuesta correcta, porcentaje mucho mayor que en el turno matutino.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|------------------|------------|--------------|
| 18. El autor no puede imaginar un mundo sin... | a. Pájaros | 10 | 6.94 |
| | b. Agua | 3 | 2.08 |
| | c. Hombres | 7 | 4.86 |
| | d. Libros | 124 | 86.11 |
| Total: | | 144 | |



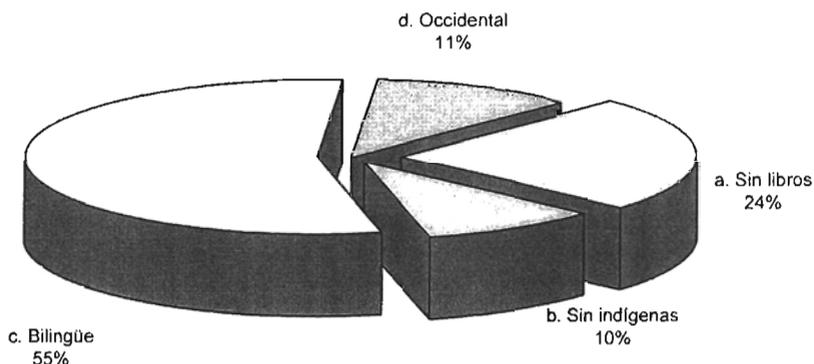
La pregunta anterior también es de lectura literal y 14% no indicó la respuesta correcta, aunque el porcentaje de error fue menor que en el turno matutino.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|--|------------|------------|
| 19. ¿Cuál es la razón de comparar con un arado o un telescopio? | a. Porque son instrumentos creador por el hombre. | 78 | 54.16 |
| | b. Porque son prolongaciones del brazo del hombre. | 34 | 23.61 |
| | c. Porque le han permitido indagar el firmamento. | 14 | 9.72 |
| | d. Porque son una extensión de la imaginación. | 18 | 12.5 |
| Total: | | 144 | |



En la pregunta anterior el 54% de los alumnos señaló la respuesta correcta, porcentaje mayor que en el turno matutino.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|------------------|------------|------------|
| 20. ¿Cómo será el mundo en el futuro según el autor? | a. Sin libros | 35 | 24.30 |
| | b. Sin indígenas | 14 | 9.72 |
| | c. Bilingüe | 79 | 54.86 |
| | d. Occidental | 16 | 11.11 |
| Total: | | 144 | |

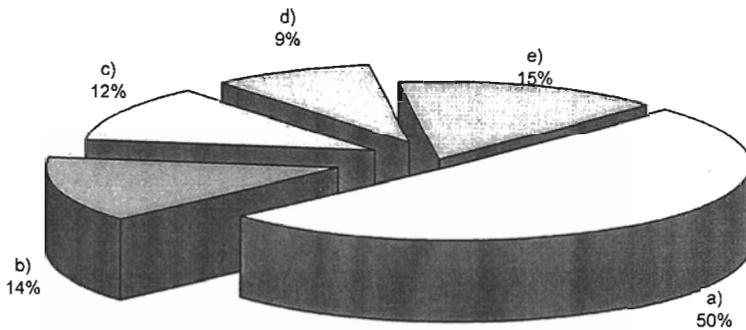


En esta pregunta el 55% indicó la respuesta correcta.

En general se observan deficiencias en la lectura de los alumnos, pues un importante número de ellos no pueden contestar correctamente las preguntas de lectura literal, menos aún, las de lectura inferencial, pero el porcentaje de error en la mayoría de los casos es menor que en el turno matutino.

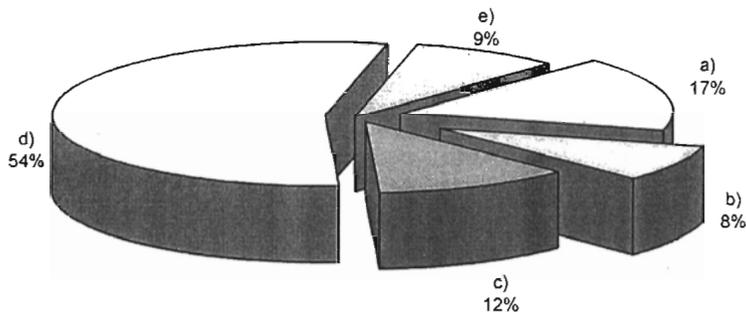
3.4.4 TURNO VESPERTINO. EXAMEN DIAGNÓSTICO REDACCIÓN

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|----------|------------|------------|
| 1. ¿Cuál es el grupo de palabras ortográficamente correcto? Señálalo | a) | 73 | 50.69 |
| | b) | 20 | 13.88 |
| | c) | 17 | 11.80 |
| | d) | 13 | 9.02 |
| | e) | 31 | 14.58 |
| Total: | | 144 | |



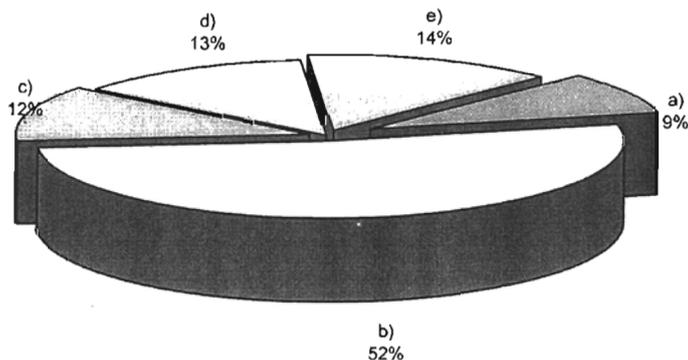
El 51% de los alumnos señaló el grupo de palabras ortográficamente correcto, pero a pesar de que los otros grupos contenían palabras con errores muy evidentes, algunos alumnos los señalaron como correctos. En este caso, el porcentaje de error fue mayor que en el turno matutino.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|----------|------------|------------|
| 2. Sólo uno de los siguientes enunciados es sintácticamente correcto. Indícalo | a) | 24 | 16.66 |
| | b) | 12 | 8.33 |
| | c) | 17 | 11.80 |
| | d) | 78 | 54.16 |
| | e) | 13 | 9.02 |
| Total: | | 144 | |



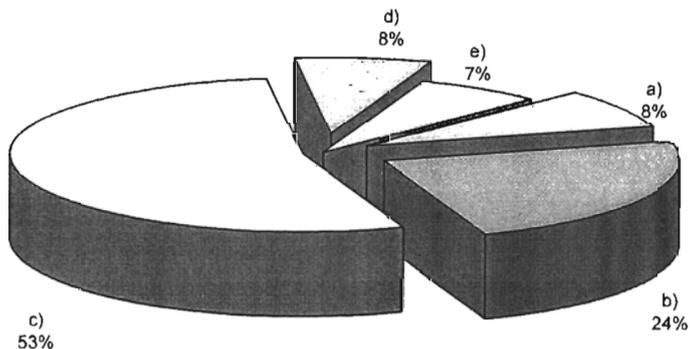
El 54% de los alumnos pudo identificar el enunciado que es sintácticamente correcto, porcentaje un poco menor que en el turno matutino.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|----------|------------|------------|
| 3. A continuación se escriben tres enunciados sueltos. Señala cuál es el orden que deben llevar para construir un párrafo coherente. | a) | 13 | 9.02 |
| | b) | 75 | 52.08 |
| | c) | 17 | 11.80 |
| | d) | 19 | 13.19 |
| | e) | 20 | 13.88 |
| Total: | | 144 | |



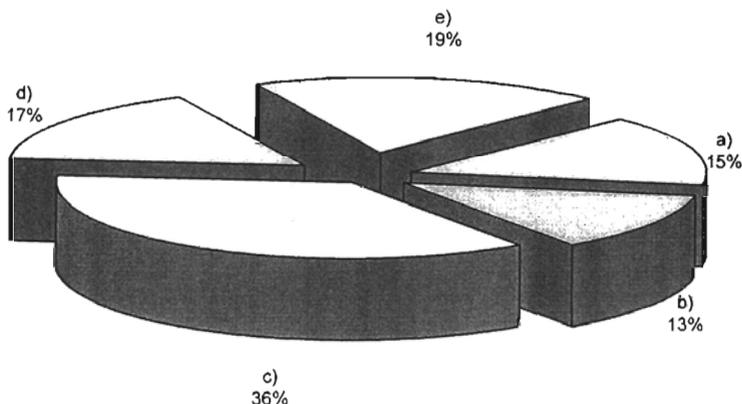
En la pregunta anterior, sólo el 52% fue capaz de identificar el orden correcto de los enunciados para lograr un párrafo coherente. Este porcentaje también fue menor que en el turno matutino.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|----------|------------|------------|
| 4. Al siguiente enunciado le faltan los signos de puntuación, selecciona el orden correcto en que deben estar escritos. | a) | 12 | 8.33 |
| | b) | 34 | 23.61 |
| | c) | 77 | 53.47 |
| | d) | 11 | 7.63 |
| | e) | 10 | 6.94 |
| Total: | | 144 | |



En dos incisos de la pregunta anterior se dio la respuesta correcta y el 77% de los alumnos señaló alguno de ellos.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|----------|------------|------------|
| 5. ¿Cuáles son los párrafos que rompen la unidad del texto? | a) | 22 | 15.27 |
| | b) | 18 | 12.5 |
| | c) | 52 | 36.11 |
| | d) | 24 | 16.66 |
| | e) | 28 | 19.44 |
| Total: | | 144 | |



Sólo el 36% de los alumnos pudo identificar los párrafos que rompen la unidad del texto, porcentaje menor que en el turno matutino.

Así, se observa que, en general, los alumnos tienen mayores problemas en relación con la coherencia del párrafo que en ortografía y puntuación. Tales problemas son mayores que en el turno matutino.

Para reforzar aún más la crítica también anexamos los resultados del examen de CENEVAL (Examen único de Ingreso a Nivel Medio Superior), de los alumnos inscritos en la preparatoria para resaltar el perfil de ingreso de los alumnos.

- MATUTINO

| | | | |
|-------------------|------|-----|-----|
| El porcentaje más | bajo | 57 | 44% |
| | alto | 104 | 81% |

- VESPERTINO

| | | | |
|-------------------|------|----|-----|
| El porcentaje más | bajo | 50 | 39% |
| | alto | 57 | 44% |

En conclusión, podemos decir que los alumnos, especialmente los del turno vespertino presentan porcentajes muy bajos al ingresar al nivel medio superior. Como se puede observar los alumnos entran apenas con las habilidades y conocimientos mínimos indispensables para cursar el nivel medio superior, y los programas vigentes de Lectura y Redacción no logran desarrollar esas habilidades, por lo que se propone su reestructuración, lo cual se hace en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 4 PROPUESTA DE REESTRUCTURACIÓN DEL PROGRAMA DE TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I Y II

La reforma curricular se ha convertido en un proceso que en su evolución ha generado una serie de acciones que, de manera secuenciada, van propiciando que los resultados de una sirvan para la consecución de la siguiente. Así, los resultados obtenidos en la definición del perfil del egresado y de la evaluación de los programas actuales de lectura y redacción, han proporcionado la información básica para acceder a la etapa de rediseño del programa.

4.1 ASPECTOS GENERALES PARA LA ELABORACIÓN DE PROGRAMAS DE ESTUDIO

Antes de determinar los objetivos, unidades y contenidos que se consideran adecuados para el programa de lectura y redacción, se hace referencia a una serie de consideraciones generales sobre la elaboración de programas de estudio.

4.1.1 LA CONCEPCIÓN DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

Se concibe al programa de estudios como la descripción de un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje estructuradas de tal forma que conduzcan al estudiante a alcanzar una serie de objetivos de aprendizaje previamente determinados.¹⁰⁶

Así, es conveniente hacer referencia a los conceptos de enseñanza y aprendizaje para comprender el papel que desempeña el programa de estudios en el proceso formativo de los estudiantes para la consecución de un conocimiento propio de una profesión. Son conceptos que se vinculan permanentemente en lo que se ha dado en llamar tríada pedagógica integrada por: un maestro que enseña, un grupo de alumnos que aprende y los saberes o contenidos que deben ser enseñados y aprendidos a través de un programa de estudios. Empezaremos por definir lo que es enseñanza:

"La enseñanza es la actividad que dirige el aprendizaje. Es un proceso sistemático planeado que consiste en promover de manera intencional el proceso de aprendizaje que debe darse en los alumnos".¹⁰⁷

¹⁰⁶ Sánchez Rodríguez, Luis Ivan y Navarro Leal, Marco Aurelio. "Guía para la Elaboración de Programas de Estudio". Agosto de 1999. <http://rectoria.uat.ed.mx/Planeación/Elabprog1.pdf>.

¹⁰⁷ Mattos, Luiz. *Compendio de didáctica general*. Ed. Kapelusz, México, 1993, p. 32.

Enseñar es incentivar y orientar con técnicas propias el proceso de aprendizaje; es decir, es encaminar hacia los hábitos del aprendizaje auténtico que los acompañan a través de la vida y les permitirán comprender y enfrentar las realidades y los problemas de la vida en sociedad.

La enseñanza en lugar de ser una actividad empírica, se ha convertido modernamente en una técnica directiva perfectamente consciente de su misión y apta para conducir el proceso de aprendizaje de los alumnos a resultados predecibles, seguros y concebidos en un cuadro de valores sociales y morales bien definidos.

Ahora bien, definiremos lo que es aprendizaje. De acuerdo con la teoría cognoscitiva, "El aprendizaje es incorporar y asimilar nuevos datos, respuestas, actitudes, conductas y valores por medio de nuestras facultades afectivas, motoras y cognoscitivas".¹⁰⁸

El aprendizaje da como resultado un cambio de conducta, ocurre como un resultado de la práctica no de la memoria, es un cambio relativamente permanente y no puede observarse directamente, sólo por medio de alguna conducta que pueda observarse.

La enseñanza y el aprendizaje no se limitan a ser actividades paralelas; son términos correlativos y complementarios, ya que expresan actividades directamente entrelazadas de un intercambio humano con un fin común y unificador.

En el ámbito educativo el alumno se pone en contacto, por medio de sus maestros, con el currículo escolar y, simultáneamente, aprende modelos para realizar esa aproximación. El rol del maestro será entonces, el de agente mediador entre el estudiante y los conocimientos, en un proceso de construcción de significados. Esta construcción es una tarea que involucra activamente al estudiante. Para ello es imprescindible que éste pueda encontrar sentidos al realizar el esfuerzo que requiere dicha construcción.

El alcance de la construcción depende, en buena parte, de la calidad de las formas de interacción educativa que se realice entre maestros y alumnos entre sí y alumnos y contenidos. De acuerdo con este planteamiento, la enseñanza a cargo del docente ha de constituir una ayuda insustituible en cuanto permite establecer las condiciones para que los aprendizajes que realicen los alumnos sean tan significativos como fuera posible.

¹⁰⁸ Bigge, M.L. *Bases psicológicas de la educación*. Ed. Trillas, México, 1990, p. 486.

* Véase página 67. Pedagogía Tradicional-Pedagogía Constructivista
Remitirse a las páginas 55-61, Aprendizaje Significativo de Ausubel.

El aprendizaje significativo comprende la adquisición de nuevos significados y, a la inversa, éstos son producto del aprendizaje significativo. Esto es, el surgimiento de nuevos significados en el alumno refleja la consumación de un proceso de aprendizaje significativo.¹⁰⁹

Aprender significativamente implica que el alumno pueda atribuir significado al objeto de aprendizaje. En este sentido, es fundamental que el docente trabaje sobre los conocimientos previos, las ideas y experiencias que traen los alumnos ya que la posibilidad de aprender depende directamente de la cantidad y calidad de los aprendizajes previos realizados y de las conexiones que pudieron establecerse entre esos conocimientos y los nuevos contenidos a aprender.

Un aprendizaje realizado de esta manera asegura la funcionalidad de lo aprendido; entendiendo que un aprendizaje es funcional cuando puede ser aplicado efectivamente en una situación concreta, para resolver un problema determinado. La aplicación se hace extensiva a la posibilidad de usar lo aprendido para abordar nuevas situaciones, para efectuar nuevos aprendizajes.

Considerar desde la perspectiva de la enseñanza este concepto de aprendizaje implica que el docente en la elaboración o construcción de los programas de estudio, adopte un criterio de selección de contenidos y recursos, un modelo de organización programática, así como alternativas de intervención pedagógica y criterios de seguimiento y evaluación de los aprendizajes del estudiante.

La intervención del docente en la enseñanza, constituye una guía insustituible que proporciona los recursos necesarios para que el alumno construya los aprendizajes significativos contemplados en el documento curricular del programa académico.

A través del proyecto curricular se definen estrategias de enseñanza-aprendizaje para alcanzar los mejores resultados posibles en un contexto y una situación determinada. Así se elaboran los contenidos, la secuenciación, la estrategia educativa y las formas de evaluar más adecuadas a los alumnos concretos que tiene cada escuela, colegio o instituto.

En este sentido, 'cualquier proyecto es una propuesta cultural dotada por tanto de sus propias concepciones de la educación, de los contenidos, los modos y estilos pedagógicos, las relaciones educativas, los estudiantes; está irremediabilmente destinado a encontrarse con otras culturas, representaciones, percepciones y expectativas preexistentes y poseídas por los cuerpos docentes la familia y los mismos alumnos'.

El concepto de diseño curricular, implica la elaboración de un 'producto visible', se inscribe y relaciona con el concepto de curriculum en tanto documento, guía o proyecto, en el que se hace explícitas una serie estructurada de ideas pedagógicas y de previsiones instructivas.

El concepto de desarrollo se concibe como el proceso de aplicación práctica de dichos diseños en el aula.¹¹⁰

¹⁰⁹ Ausubel, David P. Cap. 2. "Significado y Aprendizaje Significativo", *Psicología Educativa un punto de vista cognitivo*. Ed. Trillas, México, 1978, p. 55.

¹¹⁰ González de Angelini, Silvia, et. al. Cap. 1. El Curriculum en la Institución Escolar", *El Curriculum Oculto en la Escuela*. Ed. Lumen, Argentina, 2001, p. 25-26.

Así, en el contexto curricular, los programas de estudio cumplen con funciones muy importantes como se señala en el siguiente punto.

4.1.2 FUNCIÓN DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

Los programas de estudio cumplen las siguientes funciones:

- Seleccionar de entre la gran cantidad de conocimientos de una asignatura específica, aquello que ha probado ser necesarios, desartando lo que es simple opinión, deseo o experiencia individual sobre ellos.
- Facilitar la enseñanza y el aprendizaje, ya que, como su nombre lo indica, es un programa de acción que sugiere la secuencia adecuada, para alcanzar el aprendizaje, señalando las actividades, métodos, recursos y material adecuado para lograrlo del modo más eficaz.
- Proporcionar al estudiante un cierto grado de autonomía en el estudio y garantizar su posibilidad o libertad de aprender. Cuando el alumno dispone de un programa de estudios, ya no está obligado a depender de la información que va comunicando el docente, porque cuenta con una guía objetivamente válida que de antemano le proporciona una visión de conjunto de todo lo que tendrá que aprender durante un determinado periodo escolar.
- Permitir una evaluación más justa del aprendizaje del alumno, porque los exámenes (o formas de evaluación) se derivan directamente del programa que el estudiante ha conocido previamente.
- Orientar la enseñanza con objetivos semejantes para todos los alumnos, aunque la asignatura la impartan distintos profesores.

Desde el punto de vista cognoscitivo los programas de estudio cumplen con las siguientes funciones:

- **Desarrollo de las potencialidades de los estudiantes y maestros.**

El proceso de elaboración de los programas de estudio, se constituye en una acción cuyos resultados se concretan en el aula y que a su vez ayuda tanto a los alumnos como a los maestros en los siguientes aspectos:

A los alumnos:

Permite que se conviertan en responsables de su propio aprendizaje, desarrollando las habilidades de buscar, seleccionar, analizar y evaluar, la información (contenidos), asumiendo un papel más activo en la construcción de su propio conocimiento.

Posibilita que asuman un papel participativo y colaborativo en su proceso formativo a través de actividades que les permitan exponer e intercambiar ideas, aportaciones, opiniones y experiencias con sus compañeros, convirtiendo así la vida del aula en un foro de reflexión y contraste crítico de pareceres y opiniones.

Los pone en contacto con su entorno para intervenir social y profesionalmente en él, a través de actividades como trabajar en proyectos, estudiar casos y proponer soluciones a problemas.

A los docentes:

Les permite planear y diseñar las experiencias y actividades necesarias para la adquisición de los aprendizajes previstos, así como definir los espacios y recursos adecuados para su logro.

Les proporciona elementos para facilitar, guiar, motivar y ayudar a los estudiantes durante su proceso de aprendizaje, y conducir permanentemente el curso hacia los objetivos propuestos.

- **Desarrollo de los valores, actitudes y habilidades.**

El proceso de reforma curricular no solo se constituye en un proceso que pretende el cambio de modelo académico, sino también el cambio en las formas sustantivas de la docencia como lo es el paso de un esquema instructivo centrado en el proceso, hacia uno de aprendizaje centrado en el alumno.

En dicho sentido, los programas de estudio que han de elaborarse como resultado del diseño y/o rediseño de los programas académicos, deben de contemplar una serie de valores, actitudes y habilidades que permitan el logro de un nuevo perfil del egresado.

- Valores y actitudes:

En las sociedades de clase, donde la organización de la convivencia social implica la articulación de intereses contradictorios, el Estado jerarquiza en el sistema de valores aquellos que legitiman el orden social, que son los que constituyen el marco jurídico-político del Estado y, por ende, de la escuela.

En este orden institucional la escuela tiene como función específica transmitir e inculcar; es decir, formar en determinados valores. Entonces, la escuela como institución debe transmitir un marco valorativo congruente *con la legislación*, en cuanto ámbito donde se establecen cuáles son los valores considerados socialmente, legítimos, y con la *política educativa*, en tanto expresión de una jerarquía particular acorde con la función socializadora de la escuela y las

necesidades de la coyuntura nacional, y con el marco legislativo y filosófico que fundamenta el quehacer educativo de la sociedad en cuestión.¹¹¹

Así, los nuevos programas de estudio han de contemplar y desarrollar aquellos valores y actitudes que se han venido planteando en los diferentes documentos que vienen orientando el proceso de reforma curricular, tales como:

- * honestidad.
- * responsabilidad.
- * conciencia clara de las necesidades de la región y del país.
- * visión del entorno internacional.
- * compromiso de actuar como agente del cambio.
- * respeto por la naturaleza.

Habilidades.

Por otra parte, los programas de estudio, han de contemplar algunas habilidades que también se han venido sustentando a lo largo del trabajo de reforma curricular, tales como:

- * aprendizaje por cuenta propia.
- * capacidad de análisis y síntesis.
- * pensamiento crítico.
- * creatividad.
- * innovación.
- * identificación y resolución de problemas.

Asimismo, los programas de estudio mediante la incorporación de valores, actitudes y habilidades han de posibilitar en el estudiante el desarrollo de la capacidad de desempeñarse y aprender colaborativamente a través de:

- * trabajo en equipo.
- * capacidad para tomar decisiones.
- * desarrollo de la capacidad emprendedora.
- * desarrollo del liderazgo.

4.1.3 ELEMENTOS BÁSICOS DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

Los siguientes se constituyen en los elementos básicos que deben de tenerse en consideración en la elaboración de los programas de estudio:

¹¹¹ García Salord, Susana y Vanella, Liliana. *Normas y Valores en el Salón de Clases*. Siglo XXI Editores, México, 1992, p. 34.

- * datos generales.
- * datos referenciales.
- * descripción general de la asignatura.
- * intención educativa.
- * objetivos del curso.
- * contenidos (y objetivos particulares) por unidad o bloque temático.
- * estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- * estrategias de evaluación.
- * bibliografía.

A continuación se presenta la descripción de los Elementos Básicos.

- Datos generales de la asignatura.

Son aquellos que permiten identificar de inmediato al programa de estudios como tal, y situarlo dentro del contexto académico del que forma parte.

Los elementos que deben tenerse en cuenta en los datos generales del programa son los siguientes:

- * nombre de la institución.
- * nombre de la asignatura.

- Datos referenciales.

Son aquellos que sirven de orientación normativa curricular; siendo los siguientes:

- * área curricular a la que pertenece.
- * período de ubicación (semestre, trimestre, año...) dentro de la secuencia curricular.
- * clave de la asignatura.
- * créditos.
- * carga horaria (teorías y prácticas).
- * materias antecedentes y consecuentes.

- Descripción general de la asignatura.

Tiene por objeto contextualizar a la asignatura en el marco del plan de estudios, debiendo plantearse aspectos como el por qué se imparte la asignatura y a qué necesidades responde; papel que juega la asignatura dentro del plan de estudios; relación que tiene con otras asignaturas, características generales de la asignatura; entre otras cuestiones.

- Intención educativa.

Este elemento tiene como finalidad el establecer qué tipo de sujeto se desea formar, debiéndose señalar aquellos valores, actitudes y habilidades que habrá de adquirir o desarrollar el estudiante para lograr el perfil del egresado definido.

- Objetivo (s) general (es) del curso.

- * estos (objetivos) expresan, en acciones, las intenciones educativas a desarrollar en los estudiantes, así como el programa analítico del curso.

- * expresan también lo que se espera lograr del proceso de enseñanza aprendizaje y cómo lograrlo.

- * expresan acciones que el alumno debe ser capaz de hacer después de un proceso de aprendizaje.

- * hacen referencia al contenido específico del curso.

- Contenidos (y objetivos particulares) por unidad o bloque temático.

Los contenidos del programa comprenden lo que de manera general se conoce como temas de análisis (o temario). Estos se presentan siempre en un orden gradual o secuencial, es decir, los temas que se enuncian primero son los que debe aprender el estudiante en primer término, pues se parte del supuesto de que lógica y pedagógicamente son antecedentes necesarios, cuando no indispensables de los temas posteriores.

Así, los contenidos del programa no sólo implican la selección de los temas objeto de análisis, sino también la determinación de la secuencia en que deberán aprenderse. Asimismo, es importante establecer para cada unidad o bloque temático —según se agrupen los contenidos— el comportamiento que deberá manifestar el alumno con relación a esos temas como resultado de su aprendizaje (objetivos particulares).

- Estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Se definen a éstas como las actividades a través de las cuales reflexiona el alumno sobre la realidad analizando problemas, estudiando casos y relacionando hechos, situaciones o realidades con conocimientos. Es recomendable que en cada unidad o bloque temático, se incorporen actividades a través de las cuales el alumno tenga que interactuar con la realidad ya sea diseñando, produciendo, planteando, comprobando, investigando, identificando y solucionando problemas; es decir, incorporar actividades a través de las cuales el alumno tenga la oportunidad de reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y sobre el conocimiento mismo.

- Estrategias de evaluación

Se definen a éstas como aquellas acciones que tienen por objeto valorar de manera efectiva tanto la adquisición de conocimientos como el fortalecimiento de actitudes, valores y habilidades; coadyuvando también a proporcionar una retroalimentación efectiva al alumno y al docente.

Así también, las estrategias de evaluación sirven para expresar cómo se va a conformar la calificación final y la ponderación de cada aspecto a evaluar (la calificación final no necesariamente ha de ser la suma de varias calificaciones, puede determinarse como requisito mínimo para acreditar un curso, un determinado nivel de conocimientos y otro de habilidades, de tal forma que si no se cumple con los dos de manera individual no se acredita).

- Bibliografía

Esta se constituye en el referente sobre el cual los temas que comprende el programa, pueden ser identificados de manera inmediata por los estudiantes y sobre la cual el docente ha de apoyarse para desarrollar en gran parte su programa. Esta bibliografía se clasifica en básica cuando se constituye en un recurso permanente para el abordaje de los contenidos temáticos del programa, y complementariamente cuando se desea profundizar un poco más sobre algún tema en particular por parte de los estudiantes.

4.2 PROGRAMAS DE ESTUDIOS REFORMADOS

A continuación se exponen los programas de estudio reformados. Se hicieron cambios en los temas, objetivos, estrategias didácticas y de evaluación así como de formato; se cambió también el nombre de la asignatura pero se respetó el carácter de Taller.

La ubicación en la currícula, las horas, los créditos permanecen sin cambios pues estos programas de estudio, "Taller de Comprensión y Producción de Textos I y II, sustituyen a los de Taller de Lectura y Redacción vigentes en el Bachillerato Propedéutico del Estado de México.

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y BIENESTAR SOCIAL
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y MEDIA SUPERIOR
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

TALLER DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS I

CUADRO No. 1
DATOS GENERALES

ÁREA DE
CONOCIMIENTO

LENGUAJE Y
COMUNICACIÓN

NOMBRE DE LA
MATERIA

TALLER DE
COMPRENSIÓN Y
PRODUCCIÓN DE
TEXTOS I

| | |
|----------------------------|--|
| NOMBRE DEL DOCENTE: | <u>OLIVIA FDEZ. Y ROCCO ORTEGA</u> |
| PERFIL PROFESIONAL: | <u>PERIODISMO Y COMUNICACIÓN</u> |
| TURNO DE LA MATERIA/CURSO: | <u>MATUTINO Y VESPERTINO</u> |
| ESCUELA: | <u>PREPARATORIA OFICIAL NO. 64</u> |
| SUPERVISIÓN ESCOLAR: | _____ |
| SEMESTRE: | <u>PRIMERO</u> |
| CLAVE ASIGNATURA: | <u>1478</u> |
| CRÉDITOS: | <u>7</u> |
| CARGA HORARIA: | <u>HRS. TEÓRICAS 20</u> <u>HRS. PRÁCTICAS 80</u> |
| MATEIRAS ANTECEDENTES: | <u>ESPAÑOL III SECUNDARIA</u> |
| MATERIAS CONSECUENTES: | <u>TALLER DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS II</u> |

| INTRODUCCIÓN |
|--|
| <p>El programa de estudios del Taller de Comprensión y Producción de Textos I está basado en los conceptos teóricos del enfoque comunicativo. Esto deriva de la necesidad de entender que la lengua es una herramienta que el estudiante debe emplear en su vida académica.</p> <p>Los ejercicios de lectura y escritura que se realizan, juegan un papel esencial en el conocimiento y reconocimiento de los modelos textuales que se requieren comprender y producir en todas las asignaturas de la currícula.</p> <p>El programa desarrolla las actividades de un taller cuyo fin primordial es incrementar la competencia comunicativa de los estudiantes con base en las habilidades lingüísticas de leer y escribir.</p> |

| |
|---|
| <p>OBJETIVO DEL CURSO El alumno aplicará estrategias para comprender y producir cualquier texto.</p> |
|---|

CUADRO No. 2
LINEAMIENTOS GENERALES PARA LA MATERIA

El enfoque comunicativo es una propuesta didáctica que pone el acento en la distinción de los diversos usos de la lengua y en la necesidad de propiciar en los estudiantes la competencia comunicativa.

El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua sustituye la norma como único referente y da paso a la noción de uso de la lengua como un conjunto de estrategias de interacción social que se orientan a la negociación cultural de los significados en situaciones concretas de comunicación.

El enfoque comunicativo acentúa la adquisición de estrategias que permitan la comprensión y producción de textos.

El desarrollo de habilidades de comprensión y producción textual no serán suficientes si los estudiantes no logran reflexionar acerca de los diversos usos lingüísticos y comunicativos que les permitan la adecuación de su expresión en situaciones y contextos variados.

CUADRO No. 3
EVALUACIÓN

Debido a que la asignatura tiene la modalidad de taller, la evaluación no puede depender de exámenes, sino enfocarse a la verificación en el trabajo diario de los procesos de comprensión y producción textuales.

Se considera inadecuada la aplicación de un examen final como fuente única de la acreditación del alumno.

Los objetivos del programa, en sus distintos niveles, señalan los aprendizajes que deberán evaluarse.

Algunos ejemplos de indicadores de evaluación son:

- Identificación de las características de cada tipo de texto y de otras nociones teóricas comprendidas en los objetivos. Lo anterior se puede verificar a través de la elaboración de esquemas o cuestionarios.
- Aplicación de estrategias de lectura para la comprensión textual. Lo anterior se verifica a través de cuestionarios, esquemas, debates, exposiciones y producciones textuales.
- Aplicación de estrategias de producción textual a partir de las lecturas sugeridas. Se verifica con producciones textuales inéditas.

CUADRO No. 4
BIBLIOGRAFÍA

Para el alumno:

Gracida Juárez, Ysabel. et. all., *Comprensión y Producción de Textos. Un Acto Comunicativo*. Editorial Edere, México, 2001.

Gracida Juárez, Ysabel. et. all., *Leer y Escribir Actos de Descubrimiento*. 2ª Edición, Editorial Edere, México, 2000.

Para el maestro:

Martínez Montes, Guadalupe Teodora, et. all., *Del Texto y sus Contextos*. Editorial Edere, México, 2002.

CUADRO No. 5
 Contenidos programáticos, objetivos de operación y
 actividades de aprendizaje

| UNIDAD | TEMA | SUBTEMA | CONTENIDOS | OBJETIVOS | ACTIVIDADES SUGERIDAS |
|---|------------|-------------------------|--------------------------|--|--|
| 1 TEXTO | | | | | |
| | 1.1. | SITUACIÓN COMUNICATIVA | | El alumno identificará los elementos que aparecen en una situación comunicativa. | Leer diferentes textos que representen situaciones comunicativas diversas para encontrar sus elementos. |
| | | 1.1.1. | • Enunciador | | |
| | | 1.1.2. | • Enunciatario | | |
| | | 1.1.3. | • Texto | | |
| | | 1.1.4. | • Intención comunicativa | | |
| | 1.1.5. | • Contexto de Situación | | | |
| | 1.2. | PROPIEDADES | | El alumno reconocerá las propiedades que posee un texto | Leer textos donde se aprecien sus propiedades y compararlos con otros textos con errores. |
| | | 1.2.1. | • Adecuación | | |
| | | 1.2.2. | • Coherencia | | |
| | | 1.2.3. | • Cohesión | | |
| | | 1.2.4. | • Aspectos gramaticales | | |
| | 1.2.5. | • Disposición especial | | | |
| | 1.3. | TIPOLOGÍA | | El alumno distinguirá las características de cada tipo de texto | Leer diversos textos que sirvan de modelo para encontrar las características de cada tipo. Elaboración de mapas conceptuales y/o mentales donde se comparen características. |
| 1.3.1. | | • Descriptivos | | | |
| 1.3.2. | | • Narrativos | | | |
| 1.3.3. | | • Conversacionales | | | |
| 1.3.4. | | • Instructivos | | | |
| 1.3.5. | | • Predictivos | | | |
| 1.3.6. | | • Argumentativos | | | |
| 1.3.7. | • Poéticos | | | | |

CUADRO No. 5.1.
Contenidos programáticos, objetivos de operación y actividades de aprendizaje

| UNIDAD | TEMA | SUBTEMA | CONTENIDOS | OBJETIVOS | ACTIVIDADES SUGERIDAS |
|--------|---------------------------------------|--|--|---|--|
| 2 | COMPRESIÓN TEXTUAL | | | | |
| | 2.1. | LAS ESTRATEGIAS ANTES DE LA LECTURA | | | |
| | | 2.1.1. | <ul style="list-style-type: none"> Los objetivos o propósitos | | - Comprobar si la comprensión tiene éxito a través de la revisión de los contenidos del texto así como de la autointerrogación. - Elaborar y probar interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones en relación a lo leído. - Recordar las ideas principales mediante resúmenes y mapas de organización. A partir de un conjunto de textos: - Leer previa construcción de objetivos. - Revisar y actualizar los conocimientos necesarios para cada lectura. - Hacer ejercicios de predicción del contenido de un texto. - Tomando en cuenta la tipología textual, reconocer la intención comunicativa y la coherencia de los textos leídos. - Seleccionar la información fundamental en detrimento de lo trivial durante las diversas lecturas. - Crear dibujos que representen las ideas principales del autor. |
| | | 2.1.2. | <ul style="list-style-type: none"> Los conocimientos previos | | |
| | | 2.1.3 | <ul style="list-style-type: none"> Las estrategias durante la lectura | | |
| | 2.2. | LAS ESTRATEGIAS DURANTE LA LECTURA | | | |
| | | 2.2.1. | <ul style="list-style-type: none"> La tipología textual y la comunicativa | El alumno aplicará estrategias de comprensión textual, antes durante y después de la lectura. | |
| | | 2.2.2. | <ul style="list-style-type: none"> La coherencia | | |
| | | 2.2.3. | <ul style="list-style-type: none"> Las ideas principales | | |
| | | 2.2.4. | <ul style="list-style-type: none"> La construcción de imágenes | | |
| | | 2.2.5. | <ul style="list-style-type: none"> El control de la comprensión | | |
| | | 2.2.6. | <ul style="list-style-type: none"> Las inferencias | | |
| 2.3. | LAS ESTRATEGIAS DESPUÉS DE LA LECTURA | | | | |
| | 2.3.1. | <ul style="list-style-type: none"> La reconstrucción de ideas | | | |
| | 2.3.2. | <ul style="list-style-type: none"> El resumen y la paráfrasis | | | |
| | 2.3.3. | <ul style="list-style-type: none"> Los mapas de organización | | | |

CUADRO No. 5.2.
 Contenidos programáticos, objetivos de operación y actividades de aprendizaje

| UNIDAD | TEMA | SUBTEMA | CONTENIDOS | OBJETIVOS | ACTIVIDADES SUGERIDAS | |
|--------|--------|---|--|-----------|--|--|
| 3 | 3.1. | PRODUCCIÓN TEXTUAL | | | El alumno aplicará estrategias para producir textos con todas sus propiedades. | A partir de las necesidades académicas y extraacadémicas del alumno: |
| | | LAS ESTRATEGIAS EN LA FASE DE PREESCRITURA | | | | |
| | | 3.1.1. | <ul style="list-style-type: none"> • El propósito o intención comunicativa. | | | |
| | | 3.1.2. | <ul style="list-style-type: none"> • La generación de ideas | | | |
| | | 3.1.3. | <ul style="list-style-type: none"> • Selección de información | | | |
| | | 3.1.4. | <ul style="list-style-type: none"> • Mapas de organización | | | |
| | 3.2. | LAS ESTRATEGIAS EN LA FASE DE REDACCIÓN | | | | |
| | | 3.2.1. | <ul style="list-style-type: none"> • Marcadores textuales para estructurar el texto | | | |
| | | 3.2.2. | <ul style="list-style-type: none"> • Marcadores textuales para estructurar ideas | | | |
| | 3.3. | LAS ESTRATEGIAS EN LA FASE DE REESCRITURA | | | | |
| 3.3.1. | | <ul style="list-style-type: none"> • Procesos de autocorrección | | | | |
| | 3.3.2. | <ul style="list-style-type: none"> • Revisión de aspectos gramaticales | | | | |
| | | | | | <p>Crear mapas de organización donde se visualice integralmente el propósito de comunicación, las ideas y la información pertinente para producir el tipo de texto que se desea escribir.</p> <p>Construir borradores atendiendo a los propósitos de comunicación y a las propiedades del texto.</p> <p>Revisar y corregir el texto utilizando como criterios las propiedades del texto.</p> | |

TALLER DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS II

CUADRO No. 1
DATOS GENERALES

ÁREA DE
CONOCIMIENTO

LENGUAJE Y
COMUNICACIÓN

NOMBRE DE LA
MATERIA

TALLER DE
COMPRENSIÓN Y
PRODUCCIÓN DE
TEXTOS I

| | |
|----------------------------|---|
| NOMBRE DEL DOCENTE: | <u>OLIVIA FDEZ. Y ROCCO ORTEGA</u> |
| PERFIL PROFESIONAL: | <u>PERIODISMO Y COMUNICACIÓN</u> |
| TURNO DE LA MATERIA/CURSO: | <u>MATUTINO Y VESPERTINO</u> |
| ESCUELA: | <u>PREPARATORIA OFICIAL NO. 64</u> |
| SUPERVISIÓN ESCOLAR: | _____ |
| SEMESTRE: | <u>SEGUNDO</u> |
| CLAVE ASIGNATURA: | <u>1481</u> |
| CRÉDITOS: | <u>7</u> |
| CARGA HORARIA: | <u>HRS. TEÓRICAS 20</u> <u>HRS. PRÁCTICAS 80</u> |
| MATEIRAS ANTECEDENTES: | <u>COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS I</u> |
| MATERIAS CONSECUENTES: | <u>LITERATURA I</u> |

| INTRODUCCIÓN |
|--|
| <p>El programa de estudios del Taller de Comprensión y Producción de Textos I está basado en los conceptos teóricos del enfoque comunicativo. Esto deriva de la necesidad de entender que la lengua es una herramienta que el estudiante debe emplear en su vida académica.</p> <p>Los ejercicios de lectura y escritura que se realizan, juegan un papel esencial en el conocimiento y reconocimiento de los modelos textuales que se requieren comprender y producir en todas las asignaturas de la currícula.</p> <p>El programa desarrolla las actividades de un taller cuyo fin primordial es incrementar la competencia comunicativa de los estudiantes con base en las habilidades lingüísticas de leer y escribir.</p> |

| OBJETIVO DEL CURSO |
|--|
| El alumno aplicará estrategias para comprender y producir cualquier texto. |

CUADRO No. 2
LINEAMIENTOS GENERALES PARA LA MATERIA

El enfoque comunicativo es una propuesta didáctica que pone el acento en la distinción de los diversos usos de la lengua y en la necesidad de propiciar en los estudiantes la competencia comunicativa.

El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua sustituye la norma como único referente y da paso a la noción de uso de la lengua como un conjunto de estrategias de interacción social que se orientan a la negociación cultural de los significados en situaciones concretas de comunicación.

El enfoque comunicativo acentúa la adquisición de estrategias que permitan la comprensión y producción de textos.

El desarrollo de habilidades de comprensión y producción textual no serán suficientes si los estudiantes no logran reflexionar acerca de los diversos usos lingüísticos y comunicativos que les permitan la adecuación de su expresión en situaciones y contextos variados.

CUADRO No. 3
EVALUACIÓN

Debido a que la asignatura tiene la modalidad de taller, la evaluación no puede depender de exámenes, sino enfocarse a la verificación en el trabajo diario de los procesos de comprensión y producción textuales.

Se considera inadecuada la aplicación de un examen final como fuente única de la acreditación del alumno.

Los objetivos del programa, en sus distintos niveles, señalan los aprendizajes que deberán evaluarse.

Algunos ejemplos de indicadores de evaluación son:

- Identificación de las características de cada tipo de texto y de otras nociones teóricas comprendidas en los objetivos. Lo anterior se puede verificar a través de la elaboración de esquemas o cuestionarios.
- Aplicación de estrategias de lectura para la comprensión textual. Lo anterior se verifica a través de cuestionarios, esquemas, debates, exposiciones y producciones textuales.
- Aplicación de estrategias de producción textual a partir de las lecturas sugeridas. Se verifica con producciones textuales inéditas.

CUADRO No. 4
BIBLIOGRAFÍA

Para el alumno:

Gracida Juárez, Ysabel. et. all., *Comprensión y Producción de Textos. Un Acto Comunicativo*. Editorial Edere, México, 2001.

Gracida Juárez, Ysabel. et. all., *Leer y Escribir Actos de Descubrimiento*. 2ª Edición, Editorial Edere, México, 2000.

Para el maestro:

Martínez Montes, Guadalupe Teodora, et. all., *Del Texto y sus Contextos*. Editorial Edere, México, 2002.

CUADRO No. 5
 Contenidos programáticos, objetivos de operación y
 actividades de aprendizaje

| UNIDAD | TEMA | SUBTEMA | CONTENIDOS | OBJETIVOS | ACTIVIDADES SUGERIDAS | |
|--------|--------|------------------------------|--------------------------|-----------|---|---|
| 1 | 1.1. | TEXTO CIENTÍFICO E HISTÓRICO | | | 1. Identificar la situación comunicativa y el efecto de sentido de diversos textos científicos e históricos. 2. Reconocer las marcas textuales que caracterizan a los textos científicos e históricos. 3. Producir diversos textos científicos e históricos a partir de los modelos propuestos. | A partir de la lectura de textos científicos e históricos, identificar los elementos de la situación comunicativa de cada uno. Hacer una lista de palabras que funcionen como marcas textuales de cada tipo de texto. Hacer un análisis de la estructura de los textos (científicos e históricos) a partir de diversos modelos propuestos (biografía, monografía, crónica, etc. Redacción de una autobiografía y monografía, atendiendo a las propiedades y características del texto. |
| | | TEXTO CIENTÍFICO | | | | |
| | | 1.1.1. | • Situación comunicativa | | | |
| | | 1.1.2. | • Efecto de sentido | | | |
| | | 1.1.3. | • Marcas textuales | | | |
| | 1.2. | TEXTO HISTÓRICO | | | | |
| | | 1.2.1. | • Situación comunicativa | | | |
| | | 1.2.2. | • Efecto de sentido | | | |
| | | 1.2.3. | • Marcas textuales | | | |
| | | 1.2.4. | • Modelos textuales | | | |
| | 1.2.5. | • Producción textual | | | | |

CUADRO No. 5.1.
 Contenidos programáticos, objetivos de operación y actividades de aprendizaje

| UNIDAD | TEMA | SUBTEMA | CONTENIDOS | OBJETIVOS | ACTIVIDADES SUGERIDAS | |
|--------|----------------------|-----------------------------------|--------------------------|--|--|---|
| 2 | 2.1. | TEXTO PERIODÍSTICO Y PUBLICITARIO | | | 1. Identificar la situación comunicativa y el efecto de sentido de diversos textos periodísticos y publicitarios. 2. Producir diversos textos periodísticos y publicitarios a partir de los modelos propuestos. 3. Reconocer las marcas textuales que caracterizan a los textos periodísticos y publicitarios. | A partir de la lectura de textos periodísticos y revistas identificar los elementos de la situación comunicativa. |
| | | TEXTO PERIODÍSTICO | | | | |
| | | 2.1.1. | • Situación comunicativa | | | |
| | | 2.1.2. | • Efecto de sentido | | | |
| | | 2.1.3. | • Marcas textuales | | | |
| | 2.2. | 2.1.4. | • Modelos textuales | | | |
| | | 2.1.5. | • Producción textual | | | |
| | | TEXTO PUBLICITARIO | | | | |
| | | 2.2.1. | • Situación comunicativa | | | |
| | | 2.2.2. | • Efecto de sentido | | | |
| | | 2.2.3. | • Marcas textuales | | | |
| | | 2.2.4. | • Modelos textuales | | | |
| 2.2.5. | • Producción textual | | | | | |
| | | | | A partir de la apreciación de texto publicitario (revistas, carteles, espectaculares, etc.), identificar los elementos de la situación comunicativa. Hacer una lista de palabras que funcionan como marcadores textuales de cada texto. Producir una nota informativa de algún acontecimiento escolar o de su comunidad nacional. Realzar un cartel publicitario donde se resalte la importancia de la lectura. | | |

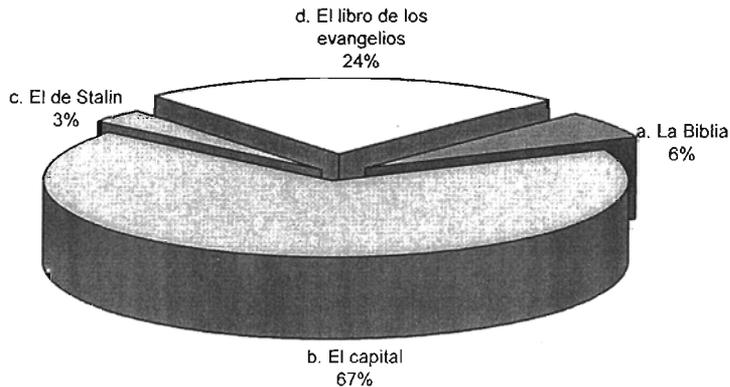
CUADRO No. 5.2.
Contenidos programáticos, objetivos de operación y actividades de aprendizaje

| UNIDAD | TEMA | SUBTEMA | CONTENIDOS | OBJETIVOS | ACTIVIDADES SUGERIDAS | |
|--------|--------------------------|-----------------|--------------------------|-----------|---|--|
| 3 | 3.1. | TEXTO LITERARIO | | | 1. Identificar la situación comunicativa y el efecto de sentido de los textos líricos 2. Producir diversos textos literarios a partir de los modelos propuestos. | A partir de la lectura de diversos textos narrativos, dramáticos y líricos - Reconocer la estructura de cada uno de los textos. - Comparar los textos y comentar sus semejanzas y diferencias. - Crear una antología personal de cuentos y poesía. - Escribir paráfrasis de cuentos y poesías respetando la estructura original de cada texto: - Escribir un cuento de creación personal y una poesía a partir de modelos propuestos. |
| | | TEXTO NARRATIVO | | | | |
| | | 3.1.1. | • Situación comunicativa | | | |
| | | 3.1.2 | • Efecto de sentido | | | |
| | | 3.1.3. | • Modelos textuales | | | |
| | | 3.1.4. | • Producción textual | | | |
| | | 3.2. | TEXTO DRAMÁTICO | | | |
| | | 3.2.1. | • Situación comunicativa | | | |
| | | 3.2.2. | • Efecto de sentido | | | |
| | | 3.2.3. | • Modelos textuales | | | |
| | | 3.2.4. | • Producción textual | | | |
| | | 3.3. | TEXTO LÍRICO | | | |
| 3.3.1. | • Situación comunicativa | | | | | |
| 3.3.2. | • Efecto de sentido | | | | | |
| 3.3.3. | • Modelos textuales | | | | | |
| 3.3.4. | • Producción textual | | | | | |
| | | | | | | |

4.3 RESULTADOS*

4.3.1 TURNO MATUTINO. EXAMEN FINAL LECTURA

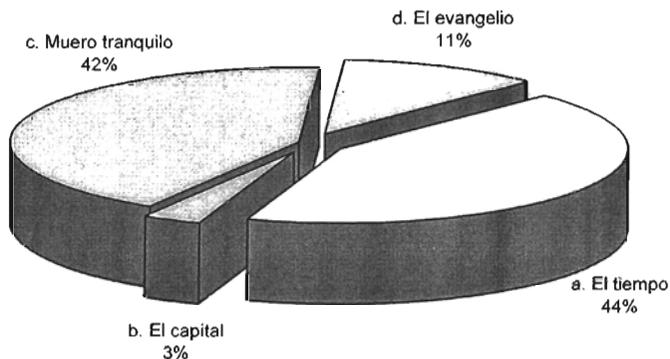
| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|--|------------|------------|
| 1. ¿Cuáles son los dos textos que se comparan en la lectura anterior? | a. La Biblia y El capital | 16 | 5.90 |
| | b. El capital y el libro de los evangelios | 183 | 67.52 |
| | c. El de Stalin y el de Jesús | 8 | 2.95 |
| | d. El libro de los evangelios y el de Stalin | 64 | 23.61 |
| Total: | | 271 | |



En relación a la primera pregunta, el 65% señaló la respuesta correcta, lo que significa que más de una tercera parte (35%) no leyeron adecuadamente el texto.

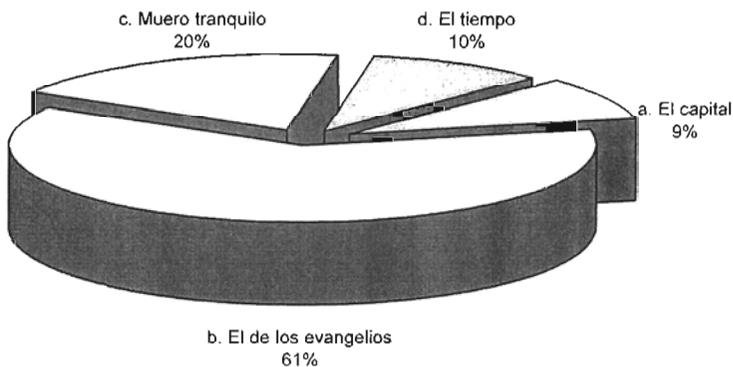
| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|--------------------|------------|------------|
| 2. ¿Cuál es el nombre de la publicación de donde se extrae el texto? | a. El tiempo | 116 | 42.80 |
| | b. El capital | 9 | 3.32 |
| | c. Muero tranquilo | 115 | 42.43 |
| | d. El evangelio | 31 | 11.43 |
| Total: | | 271 | |

* La deserción fue menor a la esperada de modo que la matrícula del turno matutino se conservó en 274 y la matrícula del vespertino quedó en 146. Para efectos de estadística se redujo al número de alumnos de los exámenes diagnósticos.



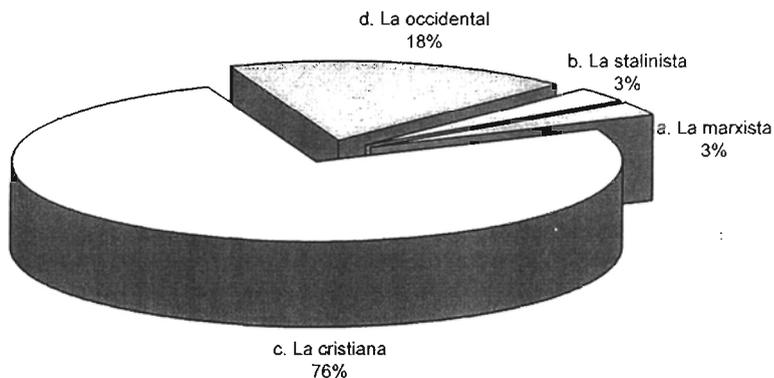
En relación con la segunda pregunta, sólo el 41% señaló la respuesta correcta. Cabe señalar que aquí hubo una confusión entre el nombre de la publicación y el nombre del texto, ya que el 43% señaló la opción c. Muero tranquilo, que se refiere al texto y no a la publicación, lo que significa que además de no leer adecuadamente el texto, tampoco leyeron correctamente la pregunta.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|-------------------------|------------|------------|
| 3. ¿Qué libro le ha causado mayor impresión al autor? | a. El capital | 25 | 9.22 |
| | b. El de los evangelios | 167 | 61.62 |
| | c. Muero tranquilo | 53 | 19.55 |
| | d. El tiempo | 26 | 9.59 |
| Total: | | 271 | |



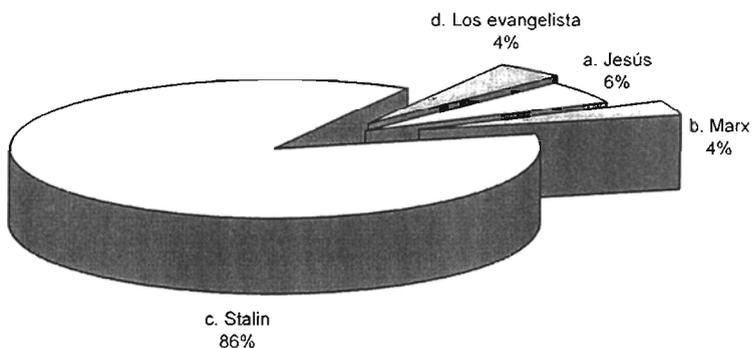
En esta pregunta el 59% señaló la respuesta correcta.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|------------------|------------|------------|
| 4. De todas las filosofías que conoce ¿cuál le satisface? | a. La marxista | 8 | 2.95 |
| | b. La stalinista | 8 | 2.95 |
| | c. La cristiana | 205 | 75.64 |
| | d. La occidental | 50 | 18.45 |
| Total: | | 271 | |



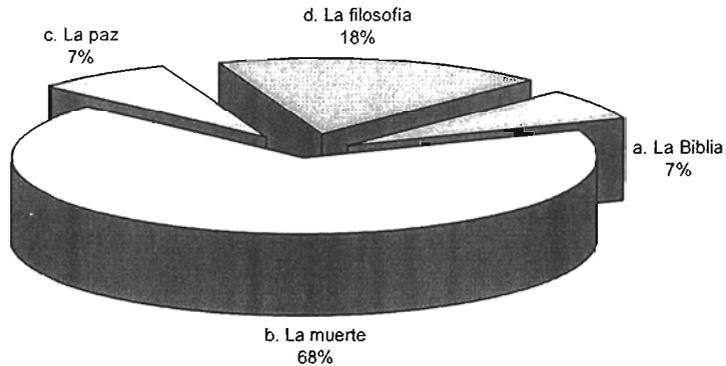
En esta pregunta, el 74% de los alumnos dio la respuesta correcta.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|---------------------|------------|------------|
| 5. ¿Quién suelta palomas de un nido de cañones? | a. Jesús | 15 | 5.53 |
| | b. Marx | 10 | 3.69 |
| | c. Stalin | 235 | 86.71 |
| | d. Los evangelistas | 11 | 4.05 |
| Total: | | 271 | |



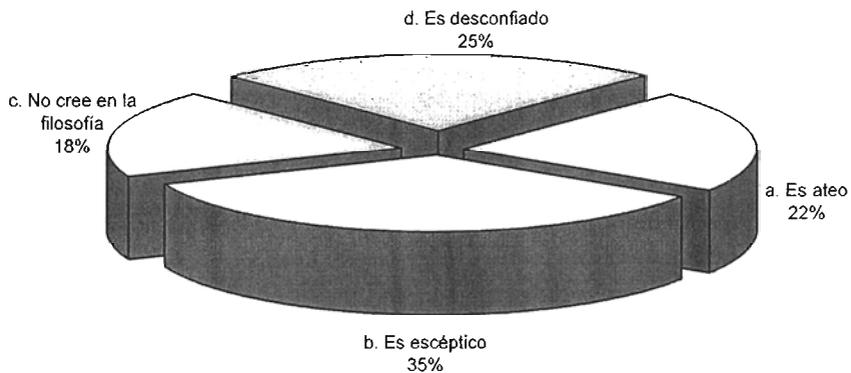
La mayoría (85%) dio la respuesta correcta en esta pregunta. Sin embargo, el 15% no leyó con ningún cuidado el texto, ya que es una pregunta en la que no puede haber confusión.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|---------------------|------------|--------------|
| 6. ¿A quién se refiere la expresión... "la que sabemos"? | a. La Biblia | 18 | 6.64 |
| | b. La muerte | 183 | 67.52 |
| | c. La paz | 20 | 7.38 |
| | d. La filosofía | 50 | 18.45 |
| | Total: | 271 | |



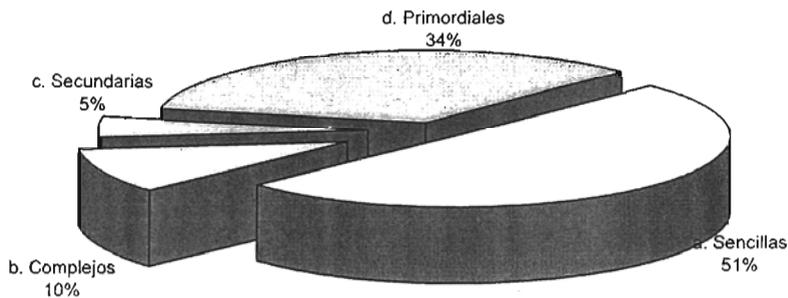
En esta pregunta el 67% señaló la respuesta correcta. En este caso como se refiere a una pregunta de lectura inferencial si puede haber cierta confusión.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|----------------------------|------------|--------------|
| 7. ¿Cómo se entiende la expresión "no he sido fácil de convencer"? | a. Es ateo | 59 | 21.77 |
| | b. Es escéptico | 94 | 34.68 |
| | c. No cree en la filosofía | 50 | 18.45 |
| | d. Es desconfiado | 68 | 25.09 |
| | Total: | 271 | |



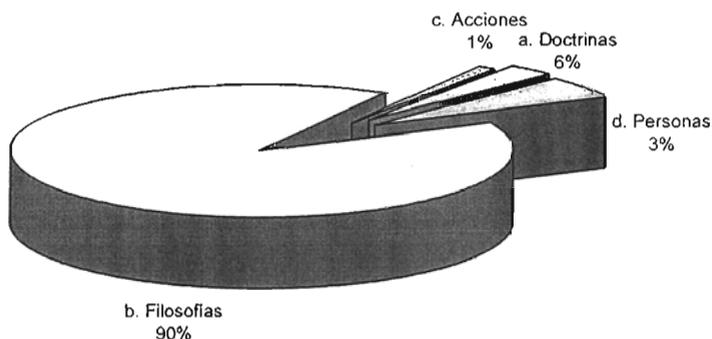
En la pregunta anterior, la respuesta más adecuada es la de escéptico, pero solo el 33% la señalaron, lo que significa que los alumnos no manejan correctamente el significado de las palabras.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|-----------------|------------|------------|
| 8. ¿Cuál es el significado de la palabra "elementales" dentro del texto? | a. Sencillas | 137 | 50.55 |
| | b. Complejos | 28 | 10.33 |
| | c. Secundarias | 13 | 4.79 |
| | d. Primordiales | 93 | 34.31 |
| Total: | | 271 | |



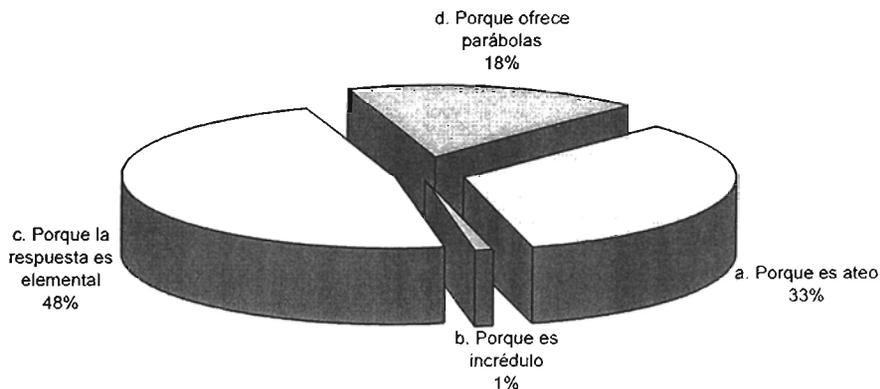
En la pregunta anterior, la respuesta **a. Sencillas** es la que más se ajusta al significado en el texto, como lo señaló el 49% de los alumnos, aunque la respuesta d. Primordiales también puede adaptarse, por lo que fue señalada por el 35% de los alumnos.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|---------------|------------|------------|
| 9. Escribe la palabra que complete correctamente la oración: He tenido años para comparar las soluciones de muchas... | a. Doctrinas | 15 | 5.53 |
| | b. Filosofías | 245 | 90.40 |
| | c. Acciones | 3 | 1.10 |
| | d. Personas | 8 | 2.95 |
| Total: | | 271 | |



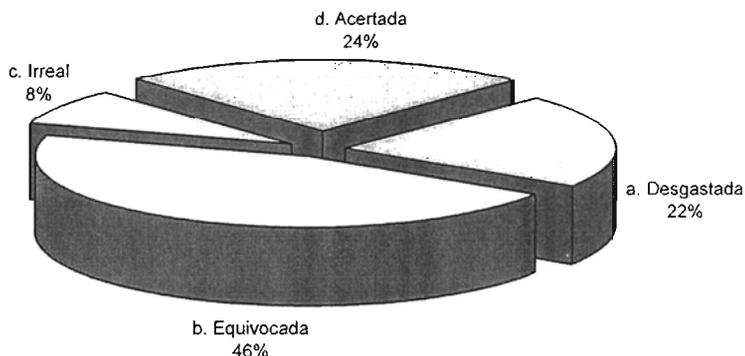
En la pregunta anterior, el 89% de los alumnos dio la respuesta correcta ya que es de lectura literal, por lo que no puede haber ninguna confusión, lo que significa que el 11% de los alumnos no leyó adecuadamente el texto.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|--|------------|--------------|
| 10. ¿Por qué al autor lo único que le satisface es la "respuesta cristiana"? | a. Porque es ateo | 90 | 33.21 |
| | b. Porque es incrédulo | 3 | 1.10 |
| | c. Porque la respuesta es elemental | 130 | 47.97 |
| | d. Porque ofrece parábolas | 48 | 17.71 |
| Total: | | 271 | |



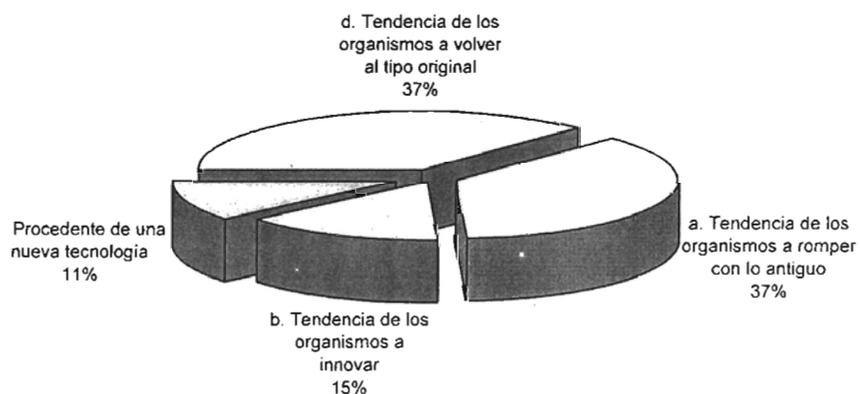
Esta pregunta es de lectura inferencial y sólo el 47% dio la respuesta correcta.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|----------------------|------------|--------------|
| 11. Define la palabra "desvaída" según el contexto | a. Desgastada | 59 | 21.77 |
| | b. Equivocada | 123 | 45.38 |
| | c. Irreal | 23 | 8.48 |
| | d. Acertada | 66 | 24.35 |
| Total: | | 271 | |



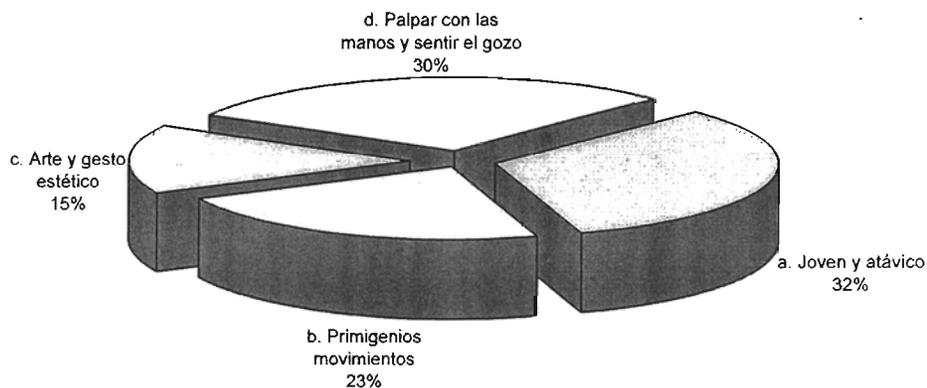
En esta pregunta el 44% señaló la respuesta correcta, lo que significa que el 46% de los alumnos no manejan los significados correctos y tampoco pueden inferirlos del contexto de lectura.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|---|------------|--------------|
| 12. ¿Cuál es el significado de atávico? | a. Tendencia de los organismos a romper con lo antiguo | 99 | 36.53 |
| | b. Tendencia de los organismos a innovar | 40 | 14.76 |
| | c. Procedente de una nueva tecnología | 30 | 11.07 |
| | d. Tendencia de los organismos a volver al tipo original | 102 | 37.63 |
| Total: | | 271 | |



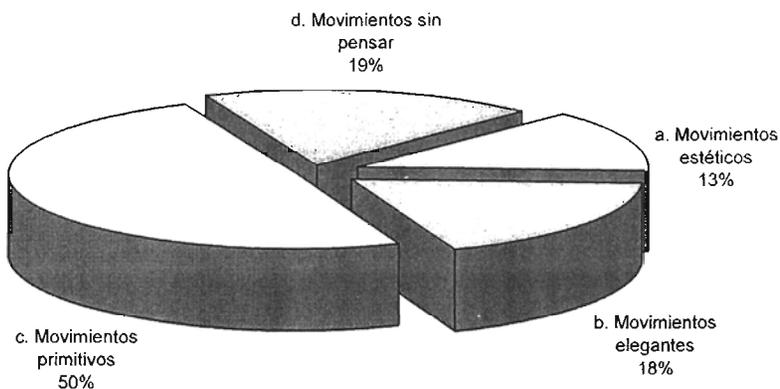
En la pregunta anterior, solo el 37% señaló la respuesta correcta, lo que significa que el 63% de los alumnos no identificaron el significado correcto.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|---|------------|------------|
| 13. Escribe dos expresiones contrarias que aparecen en el texto | a. joven y atávico | 88 | 32.47 |
| | b. Primigenios movimientos y secuencia de movimientos | 62 | 22.87 |
| | c. Arte y gesto estético | 41 | 15.12 |
| | d. Palpar con las manos y sentir el gozo | 80 | 29.52 |
| Total: | | 271 | |



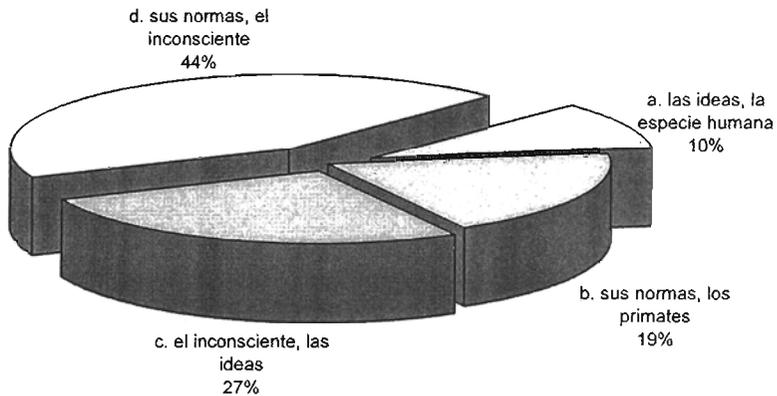
El 31% de los alumnos dio la respuesta correcta en la pregunta anterior, en tanto que la mayoría (69%) no identificó las expresiones contrarias.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|---------------------------|------------|------------|
| 14. ¿Qué significa la expresión "primigenios movimientos" según el contexto? | a. Movimientos estéticos | 36 | 13.28 |
| | b. Movimientos elegantes | 50 | 18.45 |
| | c. Movimientos primitivos | 134 | 49.44 |
| | d. Movimientos sin pensar | 51 | 18.81 |
| Total: | | 271 | |



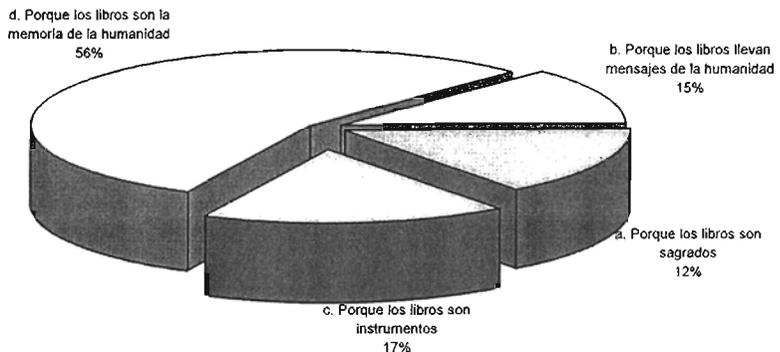
En la pregunta anterior el 47% señaló la respuesta correcta.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|---|------------|------------|
| 15. Escribe las palabras que complete correctamente la oración: La escalada es un deporte joven en _____ y a la vez arraiga en: _____ | a. ___ las ideas, ___ la especie humana | 28 | 10.33 |
| | b. ___ sus normas, ___ los primates | 51 | 18.81 |
| | c. ___ el inconsciente, ___ las ideas | 73 | 26.93 |
| | d. ___ sus normas, ___ el inconsciente | 119 | 43.91 |
| Total: | | 271 | |



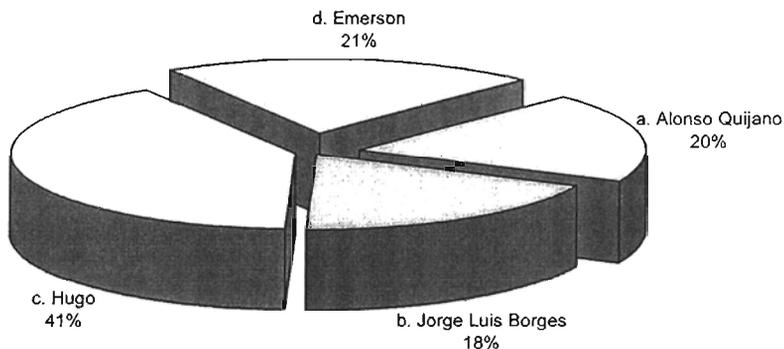
La anterior es una pregunta de lectura literal, en donde no puede haber confusiones y sin embargo, sólo el 41% señaló la respuesta correcta.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|--|------------|------------|
| 16. ¿Por qué se dice que el libro es la salvación del mundo? | a. Porque los libros son sagrados | 33 | 12.17 |
| | b. Porque los libros llevan mensajes de la humanidad | 41 | 15.12 |
| | c. Porque los libros son instrumentos | 47 | 17.34 |
| | d. Porque los libros son la memoria de la humanidad | 150 | 55.35 |
| Total: | | 271 | |



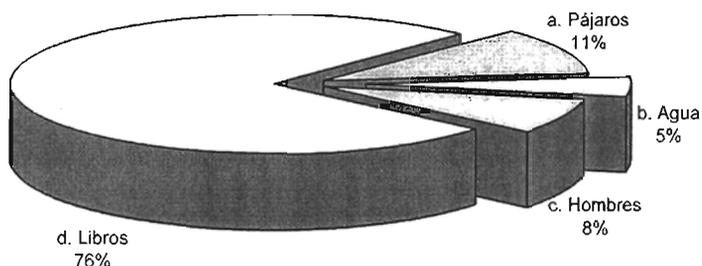
En la pregunta anterior el 53% dio la respuesta correcta, en tanto que el 47% no pudo inferirla.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|----------------------|------------|--------------|
| 17. ¿Quién escribió que toda la biblioteca es un acto de fe? | a. Alonso Quijano | 53 | 19.55 |
| | b. Jorge Luis Borges | 50 | 18.45 |
| | c. Hugo | 110 | 40.59 |
| | d. Emerson | 58 | 21.40 |
| Total: | | 271 | |



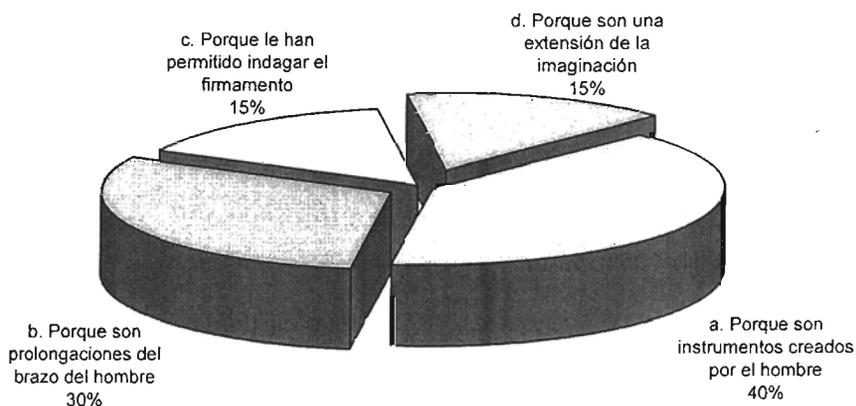
En la pregunta anterior, sólo el 38% señaló la respuesta correcta, a pesar de que en este caso no puede haber ninguna confusión.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|------------|------------|--------------|
| 18. El autor no puede imaginar un mundo sin... | a. Pájaros | 29 | 10.70 |
| | b. Agua | 13 | 4.79 |
| | c. Hombres | 22 | 8.11 |
| | d. Libros | 207 | 76.38 |
| Total: | | 271 | |



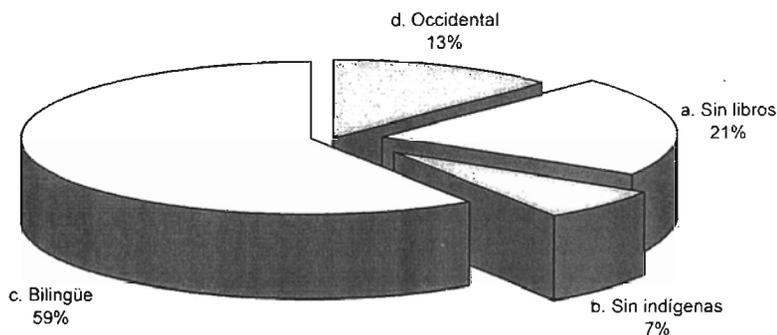
La pregunta anterior también es de lectura literal y el 26% no indicó la respuesta correcta.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|--|------------|------------|
| 19. ¿Cuál es la razón de comparar con un arado o un telescopio? | a. Porque son instrumentos creador por el hombre. | 108 | 39.85 |
| | b. Porque son prolongaciones del brazo del hombre. | 82 | 30.25 |
| | c. Porque le han permitido indagar el firmamento. | 41 | 15.12 |
| | d. Porque son una extensión de la imaginación. | 41 | 14.76 |
| Total: | | 271 | |



En la pregunta anterior sólo el 37% de los alumnos señaló la respuesta correcta.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|------------------|------------|------------|
| 20. ¿Cómo será el mundo en el futuro según el autor? | a. Sin libros | 58 | 21.40 |
| | b. Sin indígenas | 19 | 7.01 |
| | c. Bilingüe | 160 | 59.04 |
| | d. Occidental | 34 | 12.54 |
| Total: | | 271 | |

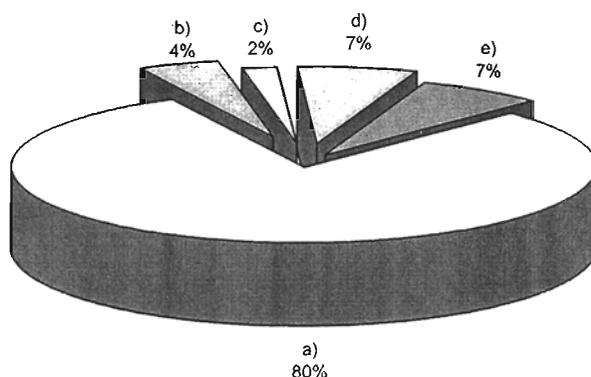


En esta pregunta el 57% indicó que la respuesta correcta era el inciso c.

En general se observan deficiencias en la lectura de los alumnos, pues un importante número de ellos no pueden contestar correctamente las preguntas de lectura literal, menos aún, las de lectura inferencial.

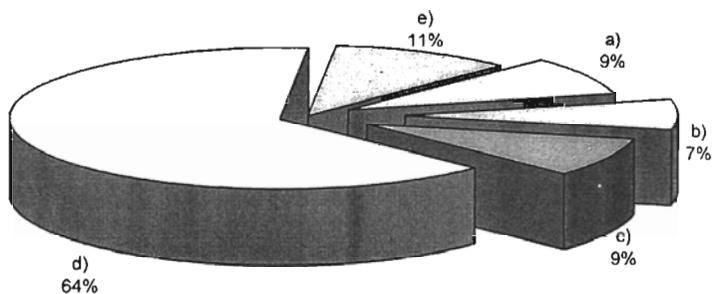
4.3.2 TURNO MATUTINO. EXAMEN FINAL REDACCIÓN

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|----------|------------|------------|
| 1. ¿Cuál es el grupo de palabras ortográficamente correcto? Señálalo | a) | 217 | 80.07 |
| | b) | 12 | 4.42 |
| | c) | 5 | 1.84 |
| | d) | 18 | 6.64 |
| | e) | 19 | 7.01 |
| Total: | | 271 | |



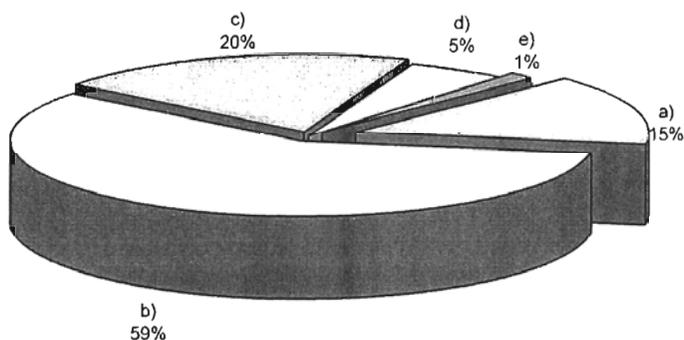
El 78% de los alumnos señaló el grupo de palabras ortográficamente correcto, pero a pesar de que los otros grupos contenían palabras con errores muy evidentes, algunos alumnos los señalaron como correctos.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|----------|------------|------------|
| 2. Sólo uno de los siguientes enunciados es sintácticamente correcto. Indícalo | a) | 24 | 8.85 |
| | b) | 19 | 7.01 |
| | c) | 24 | 8.85 |
| | d) | 175 | 64.57 |
| | e) | 29 | 10.70 |
| Total: | | 271 | |



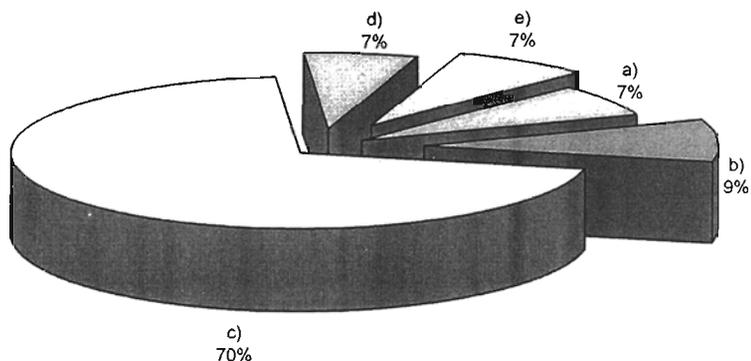
El 61% de los alumnos pudo identificar el enunciado que es sintácticamente correcto.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|----------|------------|------------|
| 3. A continuación se escriben tres enunciados sueltos. Señala cuál es el orden que deben llevar para construir un párrafo coherente. | a) | 41 | 15.12 |
| | b) | 157 | 57.93 |
| | c) | 55 | 20.29 |
| | d) | 14 | 5.16 |
| | e) | 4 | 1.47 |
| Total: | | 271 | |



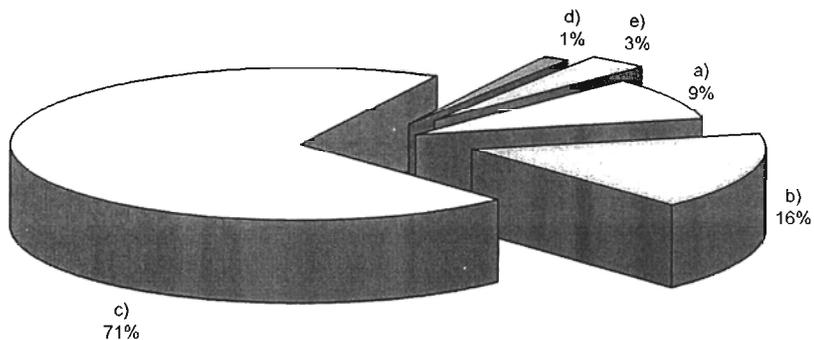
En la pregunta anterior, sólo el 53% fue capaz de identificar el orden correcto de los enunciados para lograr un párrafo coherente.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|----------|------------|------------|
| 4. Al siguiente enunciado le faltan los signos de puntuación, selecciona el orden correcto en que deben estar escritos. | a) | 19 | 7.01 |
| | b) | 24 | 8.85 |
| | c) | 190 | 70.11 |
| | d) | 18 | 6.64 |
| | e) | 20 | 7.38 |
| Total: | | 271 | |



En dos incisos de la pregunta anterior b) y c) se dio la respuesta correcta y el 76% de los alumnos señaló alguno de ellos.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|----------|------------|------------|
| 5. ¿Cuáles son los párrafos que rompen la unidad del texto? | a) | 25 | 9.22 |
| | b) | 44 | 16.23 |
| | c) | 189 | 69.74 |
| | d) | 4 | 1.47 |
| | e) | 9 | 3.32 |
| Total: | | 271 | |

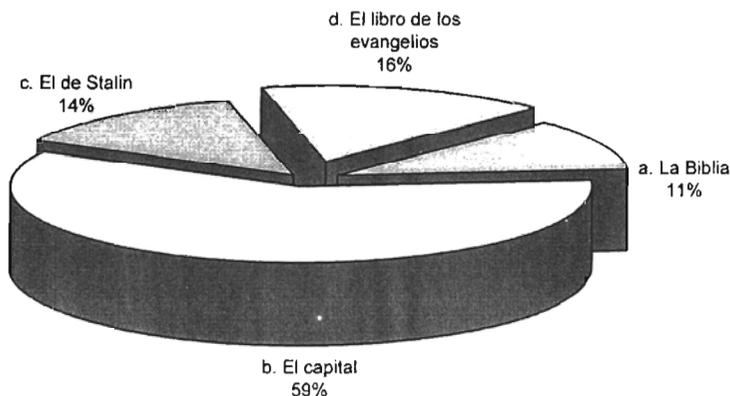


El 66% de los alumnos pudo identificar los párrafos que rompen la unidad del texto.

Así, se observa que, en general, los alumnos tienen mayores problemas en relación con la coherencia del párrafo que en ortografía y puntuación.

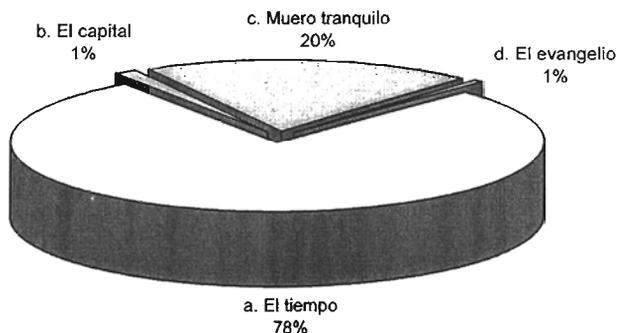
4.3.3 TURNO VESPERTINO. EXAMEN FINAL LECTURA (GRUPO CONTROL)

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|---|------------|--------------|
| 1. ¿Cuáles son los dos textos que se comparan en la lectura anterior? | a. La Biblia y El capital | 16 | 11.11 |
| | b. El capital y el libro de los evangelios | 85 | 59.02 |
| | c. El de Stalin y el de Jesús | 20 | 13.88 |
| | d. El libro de los evangelios y el de Stalin | 23 | 15.97 |
| Total: | | 144 | |



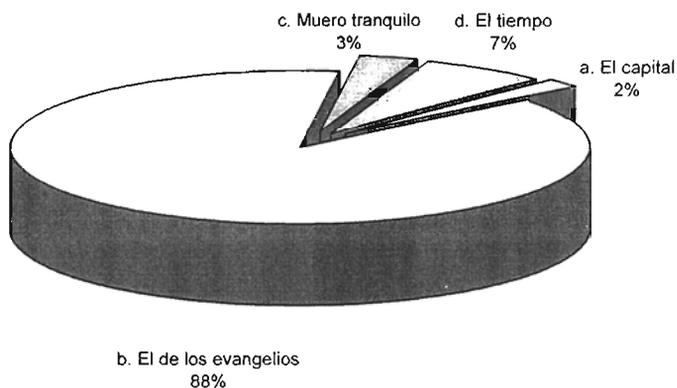
En relación a la primera pregunta, el 51% señaló la respuesta correcta, lo que significa que casi la mitad (49%) no leyeron adecuadamente el texto. Este porcentaje de error es mucho mayor que en el caso del turno matutino.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|--------------------|------------|------------|
| 2. ¿Cuál es el nombre de la publicación de donde se extrae el texto? | a. El tiempo | 112 | 77.77 |
| | b. El capital | 2 | 1.38 |
| | c. Muero tranquilo | 29 | 20.13 |
| | d. El evangelio | 1 | 0.69 |
| Total: | | 144 | |



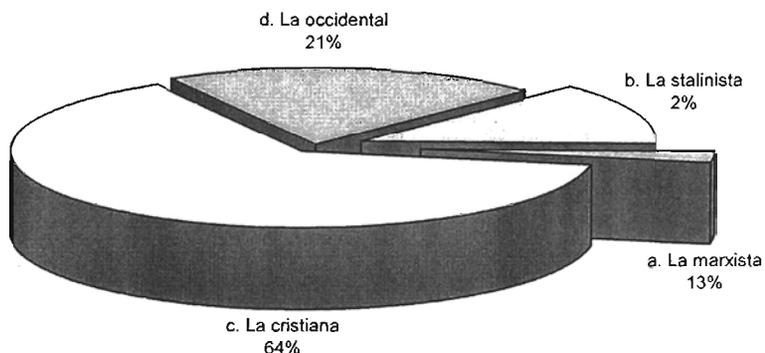
En relación con la segunda pregunta, el 65% señaló la respuesta correcta. En este caso el porcentaje de aciertos fue considerablemente mayor al turno matutino.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|--------------------------------|------------|-------------|
| 3. ¿Qué libro le ha causado mayor impresión al autor? | a. El capital | 3 | 2.08 |
| | b. El de los evangelios | 126 | 87.5 |
| | c. Muero tranquilo | 5 | 3.47 |
| | d. El tiempo | 10 | 6.94 |
| | Total: | 144 | |



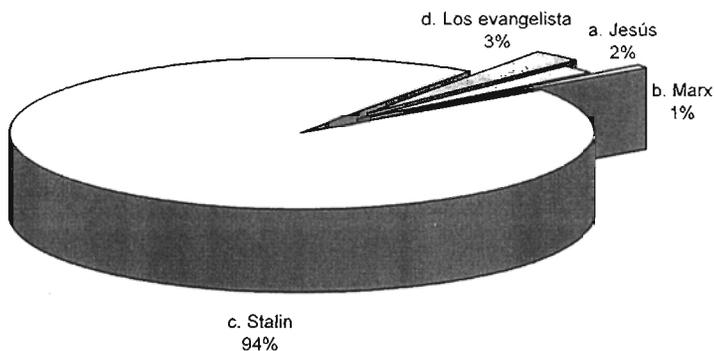
En esta pregunta hubo un mayor porcentaje de aciertos, ya que el 728% señaló la respuesta correcta. También el porcentaje de aciertos fue mayor que en el turno matutino.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|------------------------|------------|--------------|
| 4. De todas las filosofías que conoce ¿cuál le satisface? | a. La marxista | 19 | 13.19 |
| | b. La stalinista | 3 | 2.08 |
| | c. La cristiana | 92 | 63.88 |
| | d. La occidental | 30 | 20.83 |
| | Total: | 144 | |



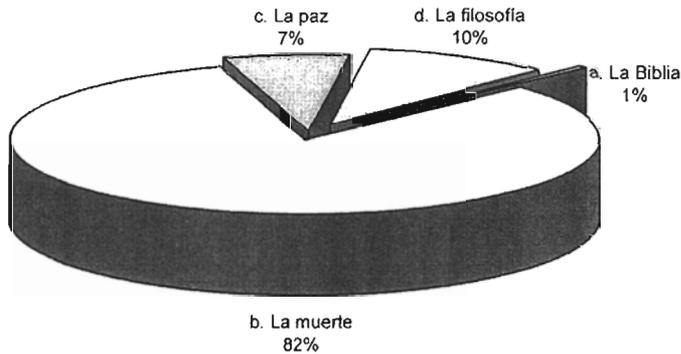
En esta pregunta, el 51% de los alumnos dio la respuesta correcta, pero el porcentaje fue más bajo que en el turno matutino.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|---------------------|------------|------------|
| 5. ¿Quién suelta palomas de un nido de cañones? | a. Jesús | 3 | 2.08 |
| | b. Marx | 1 | 0.69 |
| | c. Stalin | 136 | 94.44 |
| | d. Los evangelistas | 4 | 2.77 |
| Total: | | 144 | |



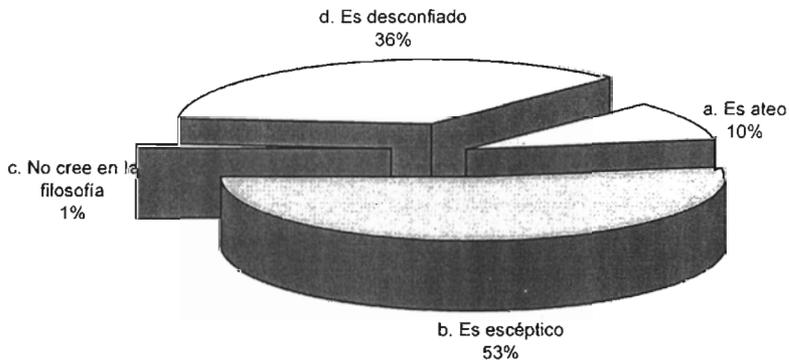
La mayoría (79%) dio la respuesta correcta en esta pregunta. Sin embargo, el 21% no leyó con ningún cuidado el texto, ya que es una pregunta en la que no puede haber confusión. En este caso el porcentaje de error fue mayor que en el turno matutino.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|---------------------|------------|--------------|
| 6. ¿A quién se refiere la expresión... "la que sabemos"? | a. La Biblia | 1 | .69 |
| | b. La muerte | 118 | 81.94 |
| | c. La paz | 10 | 6.94 |
| | d. La filosofía | 15 | 10.41 |
| | Total: | 144 | |



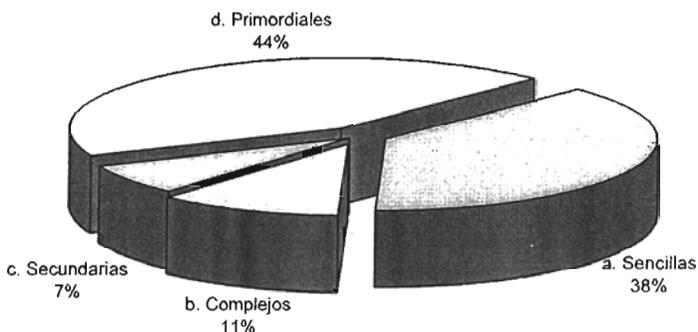
En esta pregunta el 69% señaló la respuesta correcta. En este caso como se refiere a una pregunta de lectura inferencial si puede haber cierta confusión, aunque fue un poco menor que en el turno matutino.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|----------------------------|------------|--------------|
| 7. ¿Cómo se entiende la expresión "no he sido fácil de convencer"? | a. Es ateo | 15 | 10.41 |
| | b. Es escéptico | 75 | 52.08 |
| | c. No cree en la filosofía | 2 | 1.38 |
| | d. Es desconfiado | 52 | 36.11 |
| | Total: | 144 | |



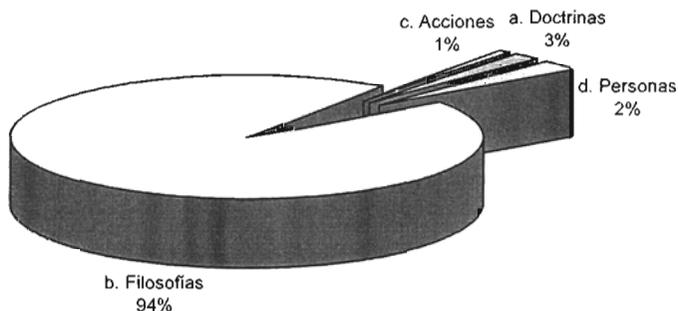
En la pregunta anterior, la respuesta más adecuada es la de escéptico, la cual fue señalada por el 42%, aunque este porcentaje fue mayor que en el turno matutino.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|-----------------|------------|------------|
| 8. ¿Cuál es el significado de la palabra "elementales" dentro del texto? | a. Sencillas | 55 | 38.19 |
| | b. Complejos | 16 | 11.11 |
| | c. Secundarias | 10 | 6.94 |
| | d. Primordiales | 63 | 43.75 |
| Total: | | 144 | |



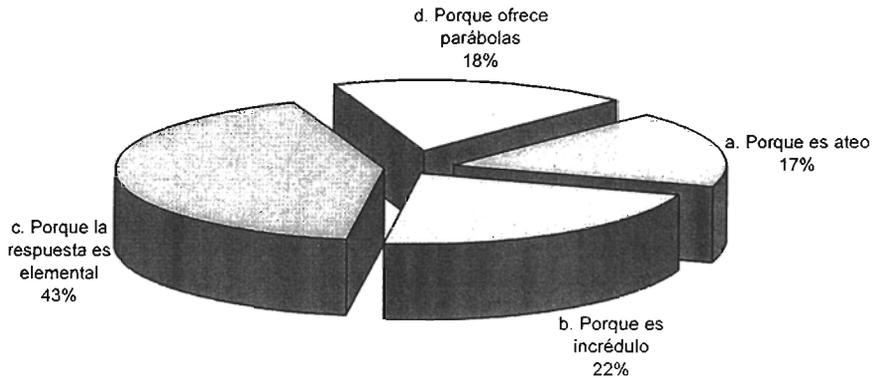
En la pregunta anterior, la respuesta **a. Sencillas** es la que más se ajusta al significado en el texto, como lo señaló el 21% de los alumnos, aunque la respuesta d. Primordiales también puede adaptarse, por lo que fue señalada por el 58% de los alumnos.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|---------------|------------|------------|
| 9. Escribe la palabra que complete correctamente la oración: He tenido años para comparar las soluciones de muchas... | a. Doctrinas | 4 | 2.77 |
| | b. Filosofías | 136 | 94.44 |
| | c. Acciones | 1 | 0.69 |
| | d. Personas | 3 | 2.08 |
| Total: | | 144 | |



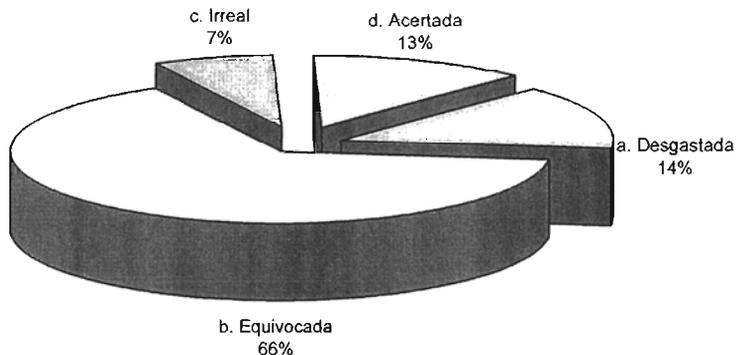
En la pregunta anterior, el 79% de los alumnos dio la respuesta correcta, aunque es de lectura literal, y no puede haber ninguna confusión, el 21% se equivocó, lo que significa que no leyeron adecuadamente el texto.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|--|------------|--------------|
| 10. ¿Por qué al autor lo único que le satisface es la "respuesta cristiana"? | a. Porque es ateo | 25 | 17.36 |
| | b. Porque es incrédulo | 32 | 22.22 |
| | c. Porque la respuesta es elemental | 61 | 42.36 |
| | d. Porque ofrece parábolas | 26 | 18.05 |
| Total: | | 144 | |



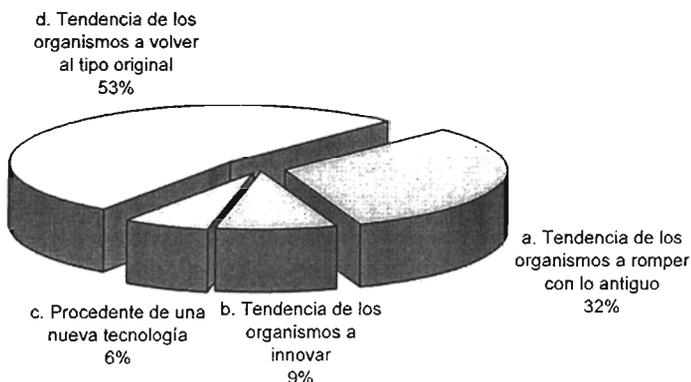
Esta pregunta es de lectura inferencial y sólo el 34% dio la respuesta correcta.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|----------------------|------------|--------------|
| 11. Define la palabra "desvalda" según el contexto | a. Desgastada | 20 | 13.88 |
| | b. Equivocada | 90 | 62.50 |
| | c. Irreal | 16 | 6.94 |
| | d. Acertada | 18 | 12.50 |
| Total: | | 144 | |



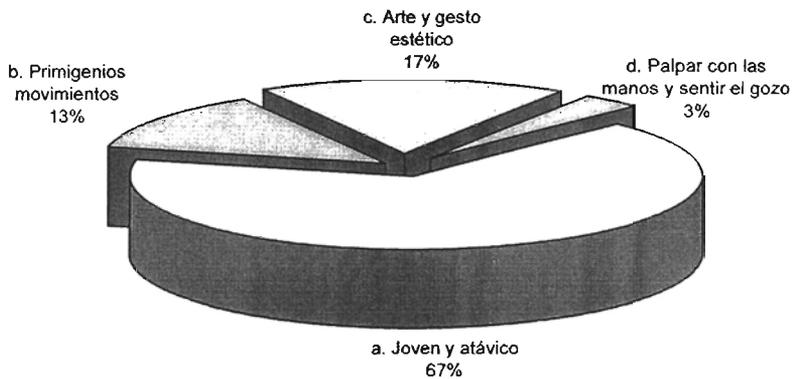
En esta pregunta el 50% señaló la respuesta correcta, la mitad de los alumnos no manejan los significados correctos y tampoco pueden inferirlos del contexto de lectura, aunque el porcentaje de error fue menor que en el turno matutino.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|--|------------|------------|
| 12. ¿Cuál es el significado de atávico? | a. Tendencia de los organismos a romper con lo antiguo | 46 | 31.94 |
| | b. Tendencia de los organismos a innovar | 13 | 9.02 |
| | c. Procedente de una nueva tecnología | 9 | 6.25 |
| | d. Tendencia de los organismos a volver al tipo original | 76 | 52.77 |
| Total: | | 144 | |



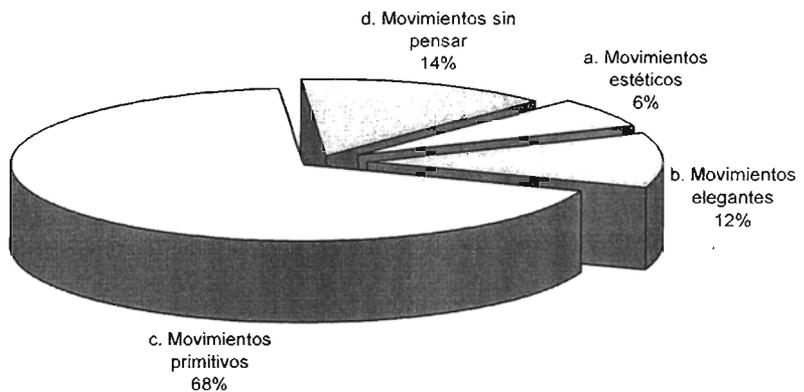
En la pregunta anterior, solo el 40% señaló la respuesta correcta, lo que significa que el 60% de los alumnos no identificaron el significado correcto, aunque el porcentaje de error también fue menor que en el turno matutino.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|---|------------|------------|
| 13. Escribe dos expresiones contrarias que aparecen en el texto | a. joven y atávico | 95 | 65.97 |
| | b. Primigenios movimientos y secuencia de movimientos | 19 | 13.19 |
| | c. Arte y gesto estético | 25 | 17.36 |
| | d. Palpar con las manos y sentir el gozo | 5 | 3.47 |
| Total: | | 144 | |



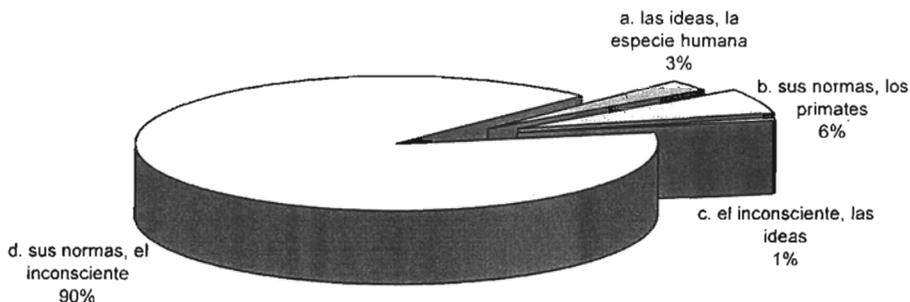
El 53% de los alumnos dio la respuesta correcta en la pregunta anterior, en tanto que el 47% no identificó las expresiones contrarias. En este caso, el porcentaje de error fue mucho menor que en el turno matutino.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|---------------------------|------------|------------|
| 14. ¿Qué significa la expresión "primigenios movimientos" según el contexto? | a. Movimientos estéticos | 9 | 6.25 |
| | b. Movimientos elegantes | 17 | 11.80 |
| | c. Movimientos primitivos | 98 | 68.05 |
| | d. Movimientos sin pensar | 20 | 13.88 |
| Total: | | 144 | |



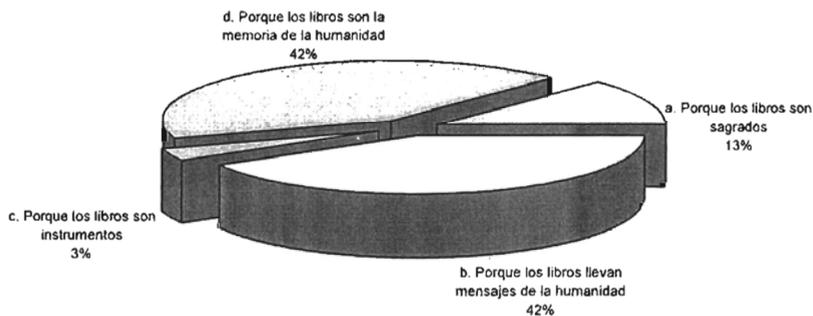
En la pregunta anterior el 57% señaló la respuesta correcta, porcentaje mayor que en el turno matutino.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|---|------------|------------|
| 15. Escribe las palabras que complete correctamente la oración: La escalada es un deporte joven en _____ y a la vez arraiga en: _____ | a. ___ las ideas, ___ la especie humana | 4 | 2.77 |
| | b. ___ sus normas, ___ los primates | 93 | 6.25 |
| | c. ___ el inconsciente, ___ las ideas | 1 | 0.64 |
| | d. ___ sus normas, ___ el inconsciente | 130 | 90.27 |
| Total: | | 144 | |



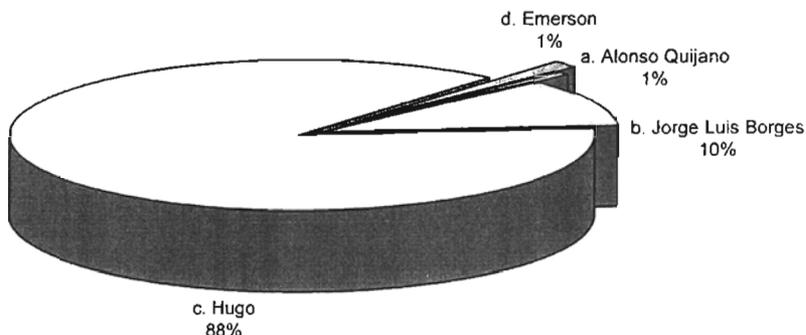
La anterior es una pregunta de lectura literal, en donde no puede haber confusiones y sin embargo, sólo el 82% señaló la respuesta correcta, aunque este porcentaje fue mucho mayor que en el turno matutino.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|--|------------|------------|
| 16. ¿Por qué se dice que el libro es la salvación del mundo? | a. Porque los libros son sagrados | 18 | 12.5 |
| | b. Porque los libros llevan mensajes de la humanidad | 60 | 41.66 |
| | c. Porque los libros son instrumentos | 5 | 3.47 |
| | d. Porque los libros son la memoria de la humanidad | 61 | 42.36 |
| Total: | | 144 | |



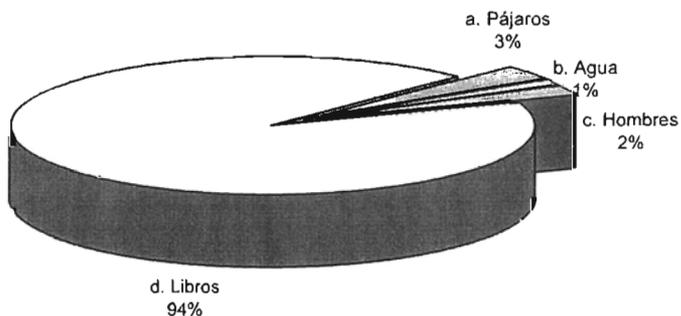
En la pregunta anterior el 56% dio la respuesta correcta, en tanto que el 44% no pudo inferirla. El porcentaje de aciertos en esta pregunta también fue mayor que en el turno matutino.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|----------------------|------------|------------|
| 17. ¿Quién escribió que toda la biblioteca es un acto de fe? | a. Alonso Quijano | 1 | 0.69 |
| | b. Jorge Luis Borges | 15 | 10.41 |
| | c. Hugo | 126 | 87.50 |
| | d. Emerson | 2 | 1.38 |
| Total: | | 144 | |



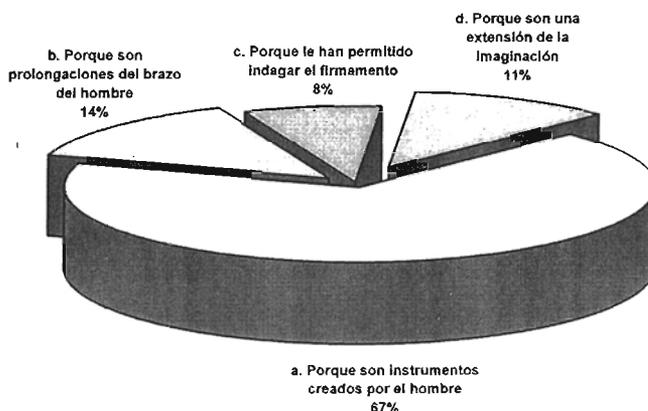
En la pregunta anterior, el 73% señaló la respuesta correcta, porcentaje mucho mayor que en el turno matutino.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|------------|------------|------------|
| 18. El autor no puede imaginar un mundo sin... | a. Pájaros | 5 | 3.47 |
| | b. Agua | 2 | 1.38 |
| | c. Hombres | 3 | 2.08 |
| | d. Libros | 134 | 93.05 |
| Total: | | 144 | |



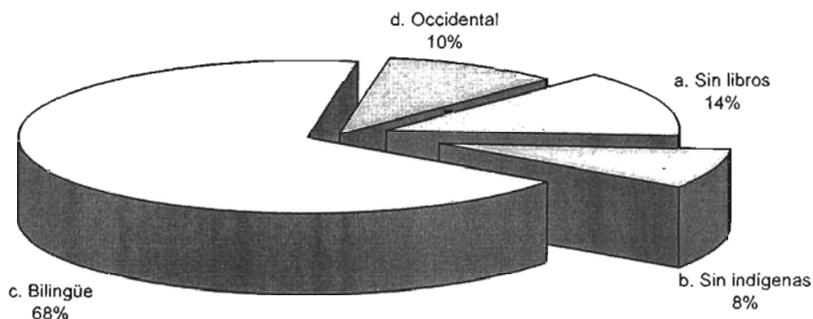
La pregunta anterior también es de lectura literal y 14% no indicó la respuesta correcta, aunque el porcentaje de error fue menor que en el turno matutino.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|--|------------|------------|
| 19. ¿Cuál es la razón de comparar con un arado o un telescopio? | a. Porque son instrumentos creador por el hombre. | 97 | 67.36 |
| | b. Porque son prolongaciones del brazo del hombre. | 20 | 13.88 |
| | c. Porque le han permitido indagar el firmamento. | 11 | 7.63 |
| | d. Porque son una extensión de la imaginación. | 16 | 11.11 |
| Total: | | 144 | |



En la pregunta anterior el 54% de los alumnos señaló la respuesta correcta, porcentaje mayor que en el turno matutino.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|------------------|------------|------------|
| 20. ¿Cómo será el mundo en el futuro según el autor? | a. Sin libros | 20 | 13.88 |
| | b. Sin indígenas | 12 | 8.33 |
| | c. Bilingüe | 98 | 68.05 |
| | d. Occidental | 14 | 9.72 |
| Total: | | 144 | |

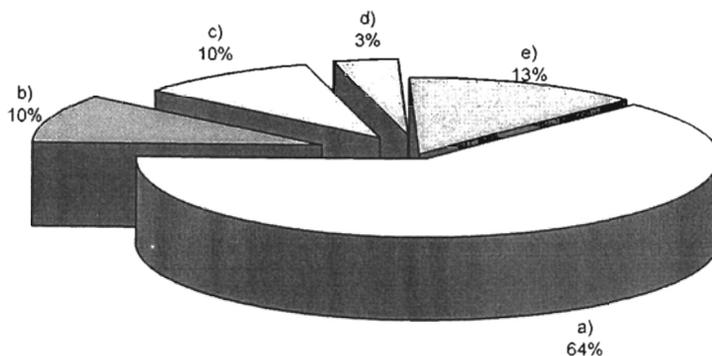


En esta pregunta el 55% indicó la respuesta correcta.

En general se observan deficiencias en la lectura de los alumnos, pues un importante número de ellos no pueden contestar correctamente las preguntas de lectura literal, menos aún, las de lectura inferencial, pero el porcentaje de error en la mayoría de los casos es menor que en el turno matutino.

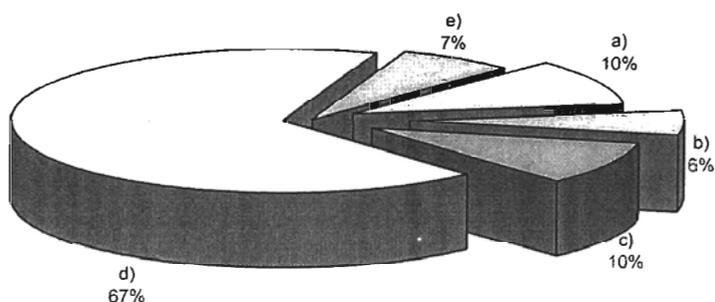
4.3.4 TURNO VESPERTINO. EXAMEN FINAL REDACCIÓN (GRUPO CONTROL)

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|----------|------------|------------|
| 1. ¿Cuál es el grupo de palabras ortográficamente correcto? Señálalo | a) | 91 | 63.19 |
| | b) | 15 | 10.41 |
| | c) | 14 | 9.92 |
| | d) | 5 | 3.47 |
| | e) | 19 | 13.19 |
| Total: | | 144 | |



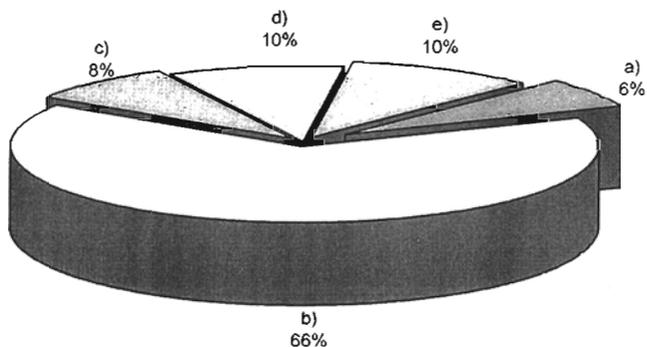
El 51% de los alumnos señaló el grupo de palabras ortográficamente correcto, pero a pesar de que los otros grupos contenían palabras con errores muy evidentes, algunos alumnos los señalaron como correctos. En este caso, el porcentaje de error fue mayor que en el turno matutino.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|----------|------------|------------|
| 2. Sólo uno de los siguientes enunciados es sintácticamente correcto. Indícalo | a) | 15 | 10.41 |
| | b) | 8 | 5.55 |
| | c) | 14 | 9.72 |
| | d) | 97 | 67.36 |
| | e) | 10 | 6.94 |
| Total: | | 144 | |



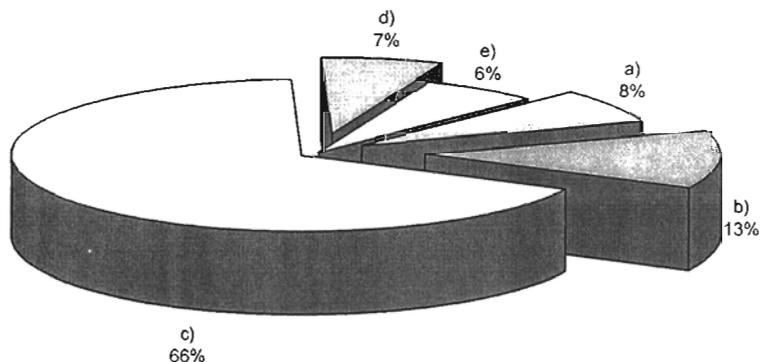
El 54% de los alumnos pudo identificar el enunciado que es sintácticamente correcto, porcentaje un poco menor que en el turno matutino.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|----------|------------|------------|
| 3. A continuación se escriben tres enunciados sueltos. Señala cuál es el orden que deben llevar para construir un párrafo coherente. | a) | 19 | 6.25 |
| | b) | 94 | 65.27 |
| | c) | 12 | 8.33 |
| | d) | 14 | 9.72 |
| | e) | 15 | 10.41 |
| Total: | | 144 | |



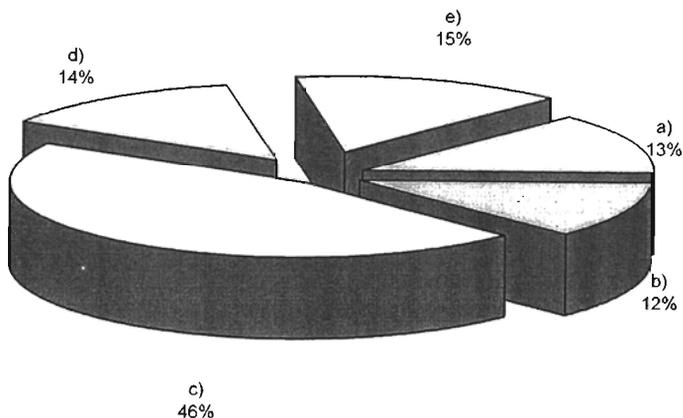
En la pregunta anterior, sólo el 52% fue capaz de identificar el orden correcto de los enunciados para lograr un párrafo coherente. Este porcentaje también fue menor que en el turno matutino.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|----------|------------|------------|
| 4. Al siguiente enunciado le faltan los signos de puntuación, selecciona el orden correcto en que deben estar escritos. | a) | 11 | 7.63 |
| | b) | 18 | 12.5 |
| | c) | 96 | 66.66 |
| | d) | 10 | 6.94 |
| | e) | 9 | 6.25 |
| Total: | | 144 | |



En dos incisos de la pregunta anterior se dio la respuesta correcta y el 77% de los alumnos señaló algo de ellos.

| PREGUNTAS | OPCIONES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|----------|------------|--------------|
| 5. ¿Cuáles son los párrafos que rompen la unidad del texto? | a) | 19 | 13.19 |
| | b) | 17 | 11.80 |
| | c) | 66 | 45.83 |
| | d) | 20 | 13.88 |
| | e) | 22 | 15.27 |
| Total: | | 144 | |



Sólo el 45% de los alumnos pudo identificar los párrafos que rompen la unidad del texto, porcentaje menor que en el turno matutino. Aunque se observaron algunas mejoras, todavía se mantiene un porcentaje muy bajo de aciertos. En general, los alumnos tienen mayores problemas en relación con la coherencia del párrafo que en ortografía y puntuación.

En el siguiente cuadro se observa la proporción en que aumentaron los porcentajes de aciertos del examen diagnóstico al examen final, tanto en el turno matutino como en el vespertino.

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN TURNO MATUTINO

| | PREGUNTA | ACIERTOS % | ACIERTOS % | DIFERENCIA DE PORCENTAJE |
|---|---|---------------|---------------|-----------------------------|
| L E C T U R A | 1. b. El capital y el libro de los evangelios | 64.57 | 67.52 | 2.95 |
| | 2. a. El tiempo | 41.32 | 42.80 | 1.48 |
| | 3. b. El de los evangelios. | 59.40 | 61.62 | 2.22 |
| | 4. c. La cristiana | 73.80 | 75.64 | 1.84 |
| | 5. c. Stalin | 84.87 | 86.71 | 1.84 |
| | 6. b. La muerte | 66.78 | 67.52 | 0.74 |
| | 7. b. Es escéptico | 33.21 | 34.68 | 1.47 |
| | 8. a. Sencillas | 49.44 | 50.55 | 1.11 |
| | 9. b. Filosofías | 88.56 | 90.40 | 1.84 |
| | 10. c. Porque la respuesta es elemental | 46.86 | 47.97 | 1.11 |
| | 11. b. Equivocada | 44.28 | 45.38 | 1.1 |
| | 12. d. Tendencia a los organismos a volver al tipo original | 36.53 | 37.63 | 1.1 |
| | 13. a. Joven y atávico | 30.99 | 32.47 | 1.48 |
| | 14. c. Movimientos primitivos | 47.23 | 49.44 | 2.21 |
| | 15. d. _____ sus normas, _____ el | 41.32 | 43.91 | 2.59 |
| | 16. d. Porque los libros son la memoria de la humanidad | 52.76 | 55.35 | 2.59 |
| | 17. c. Hugo | 37.63 | 40.59 | 2.96 |
| | 18. d. Libros | 74.16 | 76.38 | 2.22 |
| | 19. a. Porque son instrumentos creados por el hombre | 37.26 | 39.85 | 2.59 |
| | 20. c. Bilingüe | 56.82 | 59.04 | 2.22 |
| R E D A C C I Ó N | 1. a) | 77.49 | 80.07 | 2.58 |
| | 2. d) | 60.88 | 64.57 | 3.69 |
| | 3. b) | 53.13 | 57.93 | 4.8 |
| | 4. c) | 66.42 | 70.11 | 3.69 |
| | 5. c) | 66.42 | 69.74 | 3.32 |

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN TURNO VESPERTINO

| | PREGUNTA | ACIERTOS % | ACIERTOS % | DIFERENCIA DE PORCENTAJE |
|---|---|---------------|---------------|-----------------------------|
| L E C T U R A | 1. b. El capital y el libro de los evangelios | 51.38 | 59.02 | 7.64 |
| | 2. a. El tiempo | 65.27 | 77.77 | 12.5 |
| | 3. b. El de los evangelios. | 72.22 | 87.50 | 15.28 |
| | 4. c. La cristiana | 51.38 | 63.88 | 12.5 |
| | 5. c. Stalin | 79.16 | 94.44 | 15.28 |
| | 6. b. La muerte | 68.15 | 81.94 | 13.79 |
| | 7. b. Es escéptico | 41.66 | 52.08 | 10.42 |
| | 8. a. Sencillas | 20.83 | 38.19 | 17.36 |
| | 9. b. Filosofías | 79.16 | 94.44 | 15.28 |
| | 10. c. Porque la respuesta es elemental | 34.02 | 42.36 | 8.34 |
| | 11. b. Equivocada | 50.00 | 62.50 | 12.5 |
| | 12. d. Tendencia a los organismos a volver al tipo original | 40.27 | 52.77 | 12.5 |
| | 13. a. Joven y atávico | 52.77 | 65.97 | 13.2 |
| | 14. c. Movimientos primitivos | 56.94 | 68.05 | 11.11 |
| | 15. d. ___ sus normas, ___ el | 81.94 | 90.27 | 8.33 |
| | 16. d. Porque los libros son la memoria de la humanidad | 28.47 | 42.36 | 13.89 |
| | 17. c. Hugo | 72.91 | 87.50 | 14.59 |
| | 18. d. Libros | 86.11 | 93.05 | 6.94 |
| | 19. a. Porque son instrumentos creados por el hombre | 54.16 | 67.36 | 13.2 |
| | 20. c. Bilingüe | 54.86 | 68.05 | 13.19 |
| R E D A C C I Ó N | 1. a) | 50.69 | 63.19 | 12.5 |
| | 2. d) | 54.16 | 67.36 | 13.2 |
| | 3. b) | 52.08 | 65.27 | 13.19 |
| | 4. c) | 53.47 | 66.66 | 13.19 |
| | 5. c) | 36.11 | 45.83 | 9.72 |

Para concluir este capítulo podemos decir que con los programas del Taller de Lectura y Redacción anteriores se observan porcentajes de avance muy bajos (en todos los casos menores al 5%). Con los programas reformados propuestos, el avance es un poco mayor (hasta el 15% en algunos casos) por lo que si es conveniente aplicar estos nuevos programas para contribuir a desarrollar las habilidades comunicativas en los alumnos de bachillerato.

CONCLUSIONES

Los que hemos tenido el privilegio de ejercer la docencia y convivir cotidianamente con alumnos del nivel medio superior, sabemos de la importancia de este nivel como último momento para ampliar y consolidar los conocimientos y las habilidades que los estudiantes han podido adquirir a lo largo de su vida académica, desde preescolar hasta la secundaria. De igual importancia es preparar al educando en todas las áreas del conocimiento para que sepa elegir y curse estudios superiores de la mejor manera posible. La Educación Media Superior debe concebirse, entonces, como un puente de acceso que facilite el traslado de la Educación Básica a la Educación Superior. Para lograr lo anterior se requiere una revisión y actualización de planes y programas de estudio que, particularmente en el bachillerato propedéutico del Estado de México, no se ha podido consolidar.

Después de diez años de instituido el Bachillerato Propedéutico Estatal, se realizó la primera reunión de "Análisis y Prospectiva de la Educación Media Superior" y dos años después, la reunión de "Análisis Situacional del Bachillerato Propedéutico Estatal", en donde se perfiló una reestructuración de programas y una reforma al plan de estudios que se convirtió en el Sistema Curricular basado en competencias a partir del ciclo escolar 1994-1995.

De aquella fecha hasta hoy, se ha pretendido trabajar con competencias académicas para lograr el perfil deseado del bachiller. A partir de las competencias se han estructurado los contenidos de enseñanza y de experiencias de aprendizaje en los programas que dan forma al plan de estudios.

Recientemente, se pusieron en evidencia los resultados negativos de las experiencias de aprendizaje y se reconoció que el modelo de competencias no se desarrollaba en la práctica. Los cuerpos académicos de todas las áreas del bachillerato fueron convocados a reestructurar los programas de estudio una vez más. Desafortunadamente los cambios no se dieron como se esperaba y los contenidos programáticos sólo se reordenaron como un mero requisito administrativo, sin fundamentación teórica ni didáctica. La realidad es que la insuficiencia del Bachillerato General del Estado de México (nombre que se le da actualmente) radica en el fracaso para desarrollar las competencias que plantea como base para construir el perfil del bachiller.

Particularmente, el "desarrollo" de la competencia comunicativa (mal llamada competencia lingüística en el plan de estudios) ha sido severamente criticada. El perfil del Área de Lenguaje y Comunicación pretende que el estudiante se exprese correctamente en forma oral y escrita, hecho que no se hace evidente en su trabajo académico cotidiano. La necesidad que se tiene de reestructurar los programas del área no se ha satisfecho con los cambios que se han realizado. La falta de un trabajo académico serio, sustentado en paradigmas teóricos y didácticos eficaces ha entorpecido el desarrollo de las habilidades que los estudiantes requieren para enfrentarse a la educación superior.

A partir del Plan Maestro para el Bachillerato General en donde se hace el cambio de bachillerato propedéutico a general se dio a conocer en el año de 1994 el enfoque comunicativo como la alternativa teórico didáctica para desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes.

El origen de este paradigma se fundamenta en las teorías lingüísticas con orientación al estudio de los usos comunicativos y de lo que hacen los hablantes y escribientes con la lengua como herramienta, en contraposición las teorías lingüísticas que se centran en el estudio de la lengua como sistema abstracto. El choque de estos dos paradigmas es un parteaguas en la concepción de la lingüística contemporánea. Ambas corrientes tienen gran influencia en el desarrollo de la competencia comunicativa en todos los ámbitos académicos actuales.

Los antecedentes del enfoque comunicativo se remontan a los paradigmas del análisis del discurso, la pragmática y, sobre todo, la lingüística del texto. Es sobre todo esta última la que brinda elementos significativos que consolidan al enfoque comunicativo en una alternativa de enseñanza funcional y procesal.

Se debe mencionar también que desde el punto de vista pedagógico las teorías psicológicas del aprendizaje se convirtieron en los dos pilares de la didáctica del enfoque comunicativo.

La reestructuración de los contenidos programáticos de la materia de Lectura y Redacción del Bachillerato General (1994-1995), se realizó sin atención a la base teórica conceptual del enfoque comunicativo. Al analizar los contenidos de los programas se descubrió que, si bien es cierto, ya existían algunos temas con enfoque comunicativo, otros sólo tienen como objeto de estudio a la lengua como sistema abstracto y no como herramienta de uso. Si el fin último de la materia es desarrollar las habilidades lingüísticas (escuchar, leer, hablar y escribir), los programas no consiguen este objetivo por la manera en que están planteados.

Si bien es cierto que sí hay resultados con el programa sin modificar (1994-1995), se ha comprobado que un programa reestructurado con base en el paradigma del enfoque comunicativo facilita la construcción del perfil de egreso que se pretende obtener en el área de lenguaje y comunicación.

El Bachillerato Propedéutico Estatal ahora conocido como Bachillerato General del Estado de México ha sufrido muy pocas modificaciones desde su creación (1981), hecho que le ha restado dinamismo a su trabajo académico.

El Área de Lenguaje y Comunicación ha sido severamente cuestionada por no conseguir sus objetivos. Se han tratado de reestructurar los programas de las asignaturas que la conforman. Los programas de Taller de Lectura y Redacción I y II han sido los más criticados por los cuerpos académicos por no cubrir las expectativas del perfil de egreso. Sin embargo, no basta con reestructurar un programa modificando sus contenidos y sus estrategias didácticas, es necesario

que la planta docente se acerque a las nuevas teorías y, sobre todo, a las estrategias didácticas que de ésta emanen.

Será insuficiente la reestructuración de una sola materia. Es necesario la reestructuración de toda el área (lenguaje y comunicación) creando nuevos talleres (comunicación oral, icono-verbal, etc.), donde los conocimientos y habilidades que se desarrollen en cada taller tengan como único objetivo aumentar la competencia comunicativa de los bachilleres.

Nosotros hemos dedicado diez años de trabajo al Bachillerato General del Estado de México. Hemos sido testigos del bajo rendimiento de los alumnos, quienes no pueden competir en un examen de ingreso a nivel superior, porque no comprenden lo que leen, o no son candidatos a un puesto de trabajo, por no poder redactar una carta de motivos.

Este trabajo es el reflejo de nuestra necesidad de crítica a lo que no funciona bien; es la obra que colma nuestra insatisfacción, y es el compromiso para mejorar nuestra práctica docente.

ANEXO

EXAMEN DIAGNÓSTICO LECTURA

NOMBRE: _____

N.L. _____ GRUPO: _____ EDAD: _____ SEXO: _____

INSTRUCCIONES: Lee los textos que se presentan a continuación y contesta en la hoja anexa las preguntas correspondientes.

Responde las preguntas 1 a 10 de acuerdo al siguiente texto.

MUERO TRANQUILO

Cuando se está cerca del desenlace final, se espera con ánimo tranquilo. Confío que cuando llegue el momento, y la que sabemos me indique la puerta, diciéndome: "siga usted", daré el paso sin oponer resistencia, como puede suceder cuando la invitación llega apenas van corridos pocos años de vida.

Esta aproximación natural a un término que no tiene por qué prolongarse la va encontrando una persona que pasa de los 90, muy natural. He tenido tiempo para ir aclarando muchas dudas. No he sido fácil de convencer. He tenido años para comparar las soluciones de muchas filosofías, y habiendo nacido en un siglo incrédulo y de inclinación atea, lo único que me satisface es la respuesta cristiana.

Me ha impresionado que un librito tan pequeño y elemental como el de los evangelios, que recoge enseñanzas que impresas caben en 32 páginas, sea más convincente que las dos mil páginas de El Capital de Marx. Todo lo que he encontrado en cuento he visto de las filosofía de occidente, leyendo cuanto alcanza una persona curiosa como yo, no supera enseñanzas tan elementales como las que ofrece en parábolas el discurso de Jesús, tal como lo escribieron los cuatro evangelistas. Habla de la paz un bárbaro como Stalin, soltando palomas de un nido de cañones. Jesús lo hace partiendo un pedazo de pan y entregándolo a sus discípulos, diciendo: "mi paz os dejo, mi paz os doy...".

GERMÁN ARCINIEGAS

Muero tranquilo, El Tiempo, diciembre 12 de 1999, pág. 3.

1. ¿Cuáles son los dos textos que se comparan en la lectura anterior?
 - a. La Biblia y El capital
 - b. El capital y el libro de los evangelios
 - c. El de Stalin y el de Jesús
 - d. El libro de los evangelios y el de Stalin
2. ¿Cuál es el nombre de la publicación de donde se extrae el texto?
 - a. El Tiempo
 - b. El capital
 - c. Muero tranquilo
 - d. El evangelio
3. ¿Qué libro le ha causado mayor impresión al autor?
 - a. El capital
 - b. El de los evangelios
 - c. Muero tranquilo
 - d. El tiempo
4. De todas las filosofías que conoce ¿cuál le satisface?
 - a. La marxista
 - b. La stalinista
 - c. La cristiana
 - d. La occidental
5. ¿Quién suelta palomas de un nido de cañones?
 - a. Jesús
 - b. Marx
 - c. Stalin
 - d. Los evangelistas

6. ¿A quién se refiere la expresión... "la que sabemos"?
 - a. La Biblia
 - b. La muerte
 - c. La paz
 - d. La filosofía
7. ¿Cómo se entiende la expresión "no he sido fácil de convencer"?
 - a. Es ateo
 - b. Es escéptico
 - c. No cree en la filosofía
 - d. Es desconfiado
8. ¿Cuál es el significado de la palabra "elementales" dentro del texto?
 - a. Sencillas
 - b. Complejos
 - c. Secundarias
 - d. Primordiales
9. Escribe la palabra que complete correctamente la oración: He tenido años para comparar las soluciones de muchas..._____
 - a. Doctrinas
 - b. Filosofías
 - c. Acciones
 - d. Personas
10. ¿Por qué al autor lo único que le satisface es la "respuesta cristiana"?
 - a. Porque es ateo
 - b. Porque es incrédulo
 - c. Porque la respuesta es elemental
 - d. Porque ofrece parábolas

Responde las 11 a 15 preguntas de acuerdo al siguiente texto.

ESCALADA

Arte, danza vertical, gesto estético: son algunas de las expresiones empleadas para intentar definir la escalada deportiva.

Expresiones que ofrecen no obstante una imagen desvaída de este deporte, joven en sus normas pero atávico y arraigado en el inconsciente de la especie humana. Es difícil explicar el anhelo de palpar con las manos, de sentir el gozo de realizar una elegante secuencia de movimientos sin pensar que, en el fondo, alguna pequeña célula de nuestro cerebro se remonta a la era de los primates y disfruta realizando esos primigenios movimientos.

EMANUELE PEROLO
L'arrampicata sportiva, 1999, pág. 9

11. Define la palabra "desvaída" según el contexto
 - a. Desgastada
 - b. Equivocada
 - c. Irreal
 - d. Acertada
12. Cuál es el significado de atávico
 - a. tendencia de los organismos a romper con lo antiguo
 - b. tendencia de los organismos a innovar
 - c. procedente de una nueva tecnología
 - d. tendencia de los organismos a volver al tipo original
13. Escribe dos expresiones contrarias que aparecen en el texto
 - a. joven y atávico
 - b. primigenios movimientos y secuencia de movimientos
 - c. arte y gesto estético
 - d. palpar con las manos y sentir el gozo
14. ¿Qué significa la expresión "primigenios movimientos" según el contexto?
 - a. movimientos estéticos
 - b. movimientos elegantes
 - c. movimientos primitivos
 - d. movimientos sin pensar

15. Escribe las palabras que complete correctamente la oración: La escalada es un deporte joven en _____ y a la vez arraigado en _____.
- a. _____ las ideas, _____ la especie humana
 - b. _____ sus normas, _____ los primates
 - c. _____ el inconsciente, _____ las ideas
 - d. _____ sus normas, _____ el inconsciente

Responde las preguntas 16 a 20 de acuerdo al siguiente texto.

PREFACIO

Hay quienes no pueden imaginar un mundo sin pájaros; hay quienes no pueden imaginar un mundo sin agua; en lo que a mí se refiere, son incapaz de imaginar un mundo sin libros. A lo largo de la historias el hombre ha soñado y forjado un sin fin de instrumentos. Ha creado la llave, una barrita de metal que permite que alguien penetre en un vasto palacio. Ha creado el arado, prolongaciones del brazo del hombre que los usa. Ha creado el telescopio, que le ha permitido indagar el alto firmamento. Ha creado el libro, que es una extensión secular de su imaginación y de su memoria.

A partir de las Vedas y de las Biblias hemos acogido la noción de libros sagrados. En cierto modo, todo libro lo es. En las páginas iniciales del Quijote, Cervantes dejó escrito que solía recoger y leer cualquier pedazo de papel impreso que encontraba en la calle. Cualquier papel que encierra una palabra es el mensaje que un espíritu humano manda a otro espíritu. Ahora, como siempre, el inestable y precioso mundo puede perderse. Sólo el libro puede salvarlo.

Hugo escribió que toda biblioteca es un acto de fe; Emerson, que es un gabinete donde se guardan los mejores pensamientos de los mejores. Al sajón y al escandinavo los maravillan tanto las letras que les dieron el nombre de runas, es decir de misterios, de cuchicheos.

Pese a mis reiterados viajes, soy un modesto Alonso Quijano que no se ha atrevido a ser Don Quijote y que sigue tejiendo y destejiendo las mismas fábulas antiguas. No sé si hay otra vida; si hay otra, espero que me esperen en un recinto los libros que he leído bajo la luna con las mismas cubiertas y las mismas ilustraciones, quizá con las mismas erratas, y los que me depara aún el futuro.

Para un hombre ocioso y curioso, (yo aspiro a ambos epítetos), el diccionario y la enciclopedia son el más deleitable de los géneros literarios. Para los trabajos de la imaginación no hay mejor estímulo. Creo que el Occidente, y quizá el planeta, será bilingüe; el español y el inglés, que se complementan, serán el habla común de la humanidad. En la península abundan los idiomas y los dialectos; en este continente el idioma es uno, con mínimas diferencias locales. Persisten algunas lenguas indígenas, cuyo destino es el olvido, y que se pierden cuando entran en el gran mar del castellano. De todos los idiomas latinos, el portugués que se habla en Brasil es el que difiere menos del nuestro.

Este libro, que ha sido elaborado por eruditos de todas las regiones del castellano, quiere examinar y ordenar el creciente lenguaje que abarca los dos hemisferios y que se estudia con amor en todas las ciudades del mundo.

JORGE LUIS BORGES
Diccionario Enciclopédico Grijalbo, Prefacio.
Buenos Aires 14 de junio de 1985

16. ¿Por qué se dice que el libro es la salvación del mundo?
- a. Porque los libros son sagrados
 - b. Porque los libros llevan mensajes de la humanidad
 - c. Porque los libros son instrumentos
 - d. Porque los libros son la memoria de la humanidad
17. ¿Quién escribió que toda la biblioteca es un acto de fe?
- a. Alonso Quijano
 - b. Jorge Luis Borges
 - c. Hugo
 - d. Emerson
18. El autor no puede imaginar un mundo sin ...
- a. Pájaros
 - b. Agua
 - c. Hombres
 - d. Libros

19. ¿Cuál es la razón de comparar con un arado o un telescopio?
- Porque son instrumentos creados por el hombre
 - Porque son prolongaciones del brazo del hombre
 - Porque le han permitido indagar el firmamento
 - Porque son una extensión de la imaginación
20. ¿Cómo será el mundo en el futuro según el autor?
- Sin libros
 - Sin indígenas
 - Bilingüe
 - Occidental

EXAMEN DIAGNÓSTICO REDACCIÓN

NOMBRE: _____

N.L. _____ GRUPO: _____ EDAD: _____ SEXO: _____

INSTRUCCIONES: Realiza los siguientes ejercicios y escribe tus resultados en la hoja anexa de respuestas.

Ejercicio uno. El siguiente texto tiene errores de ortografía y carece de signos de puntuación. Escríbelo correctamente.

1. ¿Cuál es el grupo de palabras ortográficamente correcto? Señálalo

- | | | | | |
|------------|---------|----------|-------------|----------|
| a) caza | b) casa | c) vaso | d) cazo | e) pozo |
| pasa | hollo | betun | carencia | cabilar |
| generación | ofisio | epoca | desimal | desición |
| mínimo | omnibús | patan | policía | prebisor |
| reaparecer | sasonar | sujerrir | tergiversar | unguento |

Ejercicio dos. Estructura cinco enunciados utilizando los elementos sintácticos que se proporcionan a continuación.

2. Sólo uno de los siguientes enunciados es sintácticamente correcto. Indícalo.

- Expresa la literatura del escritor los sentimientos.
- Desde los primeros meses los niños de vida aprenden.
- Para sobrevivir los animales domésticos muchos cuidados necesitan.
- La buena redacción, en la mayoría de los casos, permite una comunicación efectiva.
- La música un lenguaje universal es.

Ejercicio tres.

3. A continuación se escriben tres enunciados sueltos. Señala cuál es el orden que deben llevar para construir un párrafo coherente.

- La respuesta sólo pudo encontrarse muchos años más tarde en una latitud y en un ambiente totalmente distintos; un sencillo jardín, donde un humilde monje, día tras día, cultivando chícharos, observaba y anotaba paciente y cuidadosamente el color de las flores de sus plantas.
- El asombro que este primer testimonio documental revela siguió inquietando durante centurias a quienes se han preguntado acerca de la vida y sus cambios.
- En un manuscrito chino de hace más de mil años, un desconocido autor describe cómo cierto día aconteció que en su pecera de carpas negras nació un carpa roja.

- | | | | | |
|----|----|----|----|----|
| a) | b) | c) | d) | e) |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |

Ejercicio cuatro.

4. Al siguiente enunciado le faltan los signos de puntuación, selecciona el orden correcto en que deben estar escritos.

Los términos de la ecuación llamada lectura son tres escritos texto y lector.

- a) ., : b) : , . c) : , . d) . : , e) : . ,

Ejercicio cinco.

5. Cuáles son los párrafos que rompen la unidad del texto.

1. En América el nopal ha desempeñado desde épocas prehispánicas un papel determinante en la conservación de la salud de las culturas del centro de México.

2. Para los nahuas las cactáceas fueron la piedra angular de su vida económica, social, nutricional y religiosa, a tal grado que el jeroglífico de la gran Tenochtitlán ostentaba gallardamente un nopal, símbolo que conserva actualmente el escudo nacional. Según códices, los frutos comidos con sus semillas, además de alimentar atajaban el flujo del vientre, curaban a los biliosos, da una goma que templaba el calor de los riñones, cura las úlceras y evita que los bichos naden en la orina.

3. Transpolando sus poderes curativos hasta nuestro tiempo, se ha comprobado que es útil para la diabetes, coadyuva a disminuir o evitar la obesidad por la gran cantidad de fibras que contiene, al igual evita la producción excesiva de colesterol, ya que la fibra y la goma bloquean las grasas en el intestino, lo que mejora la circulación evitando enfermedades del corazón y la hipertensión arterial.

4. En la zona centro-norte del país y específicamente en Zacatecas, se produce una gran cantidad de tuna cardona. Ni que decir del municipio de Nopaltepec.

5. Por otra parte se ha comprobado que disminuye la acidez estomacal, por lo tanto previene y cura las úlceras y la gastritis. Otra ventaja que tiene su ingestión es evitar el estreñimiento y prevenir el cáncer del intestino grueso.

6. Este fruto representa un ingreso económico importante para muchas familias. De hecho se ha convertido en una gran industria con demanda internacional. Estados Unidos, Japón importan grandes cantidades de tuna sus productos derivados.

7. Es importante destacar que la tuna contiene un alto valor con respecto a otras frutas de alto consumo como el plátano, durazno, manzana y papaya, superándolas ampliamente en proteínas, vitaminas y minerales.

- a) 1 y 7 b) 7 y 2 c) 4 y 6 d) 6 y 3 e) 5 y 7

BIBLIOGRAFÍA

- Aldama, García, Galindo. "El Paradigma Sociohistórico-cultural". *Trilogía Didáctica. Vigotsky para la Construcción de Competencias*. México, 2001.
- Aldama García, Galindo. "Introducción". *Trilogía Didáctica*. México, 2001.
- Ausubel, David P. Cap. 2. "Significado y Aprendizaje Significativo", *Psicología Educativa un punto de vista cognitivo*. Ed. Trillas, México, 1978.
- Bernández, Enrique. *Introducción a la lingüística del texto*. Ed, Espasa Calpe, Madrid, 1982.
- Bigge, M.L. *Bases psicológicas de la educación*. Ed. Trillas, México, 1990.
- Cairney, T.H. *Enseñanza de la comprensión lectora*. Ed. Morata, Madrid, 1996.
- Canales, Alejandro. "Nivel Medio Superior ¿Eslabón Perdido de la Educación?" *Observatorio Ciudadano de la Educación*. Comunicado 19, octubre 23 de 1999.
- Carretero, Mario. *Constructivismo y Educación*. Ed. Aique Didáctica, Argentina, 1993.
- Cerezo Arriaza, Manuel. *Texto, Contexto y Situación*. Ed. Anagrama, Barcelona, 1997.
- Curriculum del Bachillerato Universitario 1991*. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, Méx., 1991.
- Delors, Jacques, et. al. *La Educación Encierra un Tesoro*. Informe para la UNESCO, México, 1996.
- Del Valle de Montejano, Margarita y Pérez Gutiérrez, Leticia. "La Lectura". *Metodología de la Lectura*. ITESM-CEMPAE, México, 1988.
- De Saussure, Ferdinand. *Curso de Lingüística General*. Ed. Alianza, México, 1989.
- Diario Oficial de la Federación*, México, D. F., 21 de septiembre de 1982.
- Díaz Barriga. *Un Enfoque Metodológico para la Elaboración de Programas de Estudio en perfiles Educativos*. No. 10, México, UNAM, CICA, octubre-diciembre 1990.
- Elizondo Torres, Magdalena. *Asertividad y Escucha Activa en el Ámbito Académico*. 2ª Edición, Ed. Trillas, México, 1999.
- Forgas Berdet, Esther. "Un esbozo de tipologización". Universidad Rovira i Virgili. Tarragona <http://pizarro.fll.urv.es/continguts/hispanica/profes/public/fabula.htm>
- Franz Von, Kutschera. *Filosofía del lenguaje*. Ed. Gredos, Madrid, 1979.
- G. Barreda, "Carta dirigida a D. Mariano Riva Palacio...", *Revista Positiva*. T. I, No. 6, junio de 1906.

García Salord, Susana y Vanella, Liliana. *Normas y Valores en el Salón de Clases*. Siglo XXI Editores, México, 1992.

González de Angelini, Silvia, et. al. Cap. 1. "El Curriculum en la Institución Escolar", *El Curriculum Oculto en la Escuela*. Ed. Lumen, Argentina, 2001.

Gobierno del Estado de México. *Metodología básica y evaluación. Bachillerato Propedéutico Estatal*, 1995.

Guía de Fundamentos y Estrategias Metodológicas del Nivel Medio Superior, Cap. VII. "Evaluación", México, 1997.

Guía del Estudiante. Preparación de Informes Escritos. UNAM-SEP, México, 1986.

H. Isenberg. "Cuestiones fundamentales de tipología textual". En E. Bernárdez (comp.) *Lingüística del texto*, Arco Libros, Madrid, 1987.

Ibáñez, J. *Interpretación y análisis. Más allá de la sociología. El Grupo de Discusión, técnica y crítica*. Ed. Siglo XXI, 1979.

Jiménez Cano, José María. "Claves textuales, pragmáticas y sociolingüísticas para el comentario de textos". *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*. No. 6, Diciembre 2003.

Joins Committee on Standards for Educational Evaluation. *Normas de Evaluación para Programas, proyectos y material educativo*. Ed. Trillas, México, 1998.

LaCasa, Pilar. *Modelos Pedagógicos Contemporáneos*. Visor, Madrid, 1994.

Larrauri Torroella, Ramón. "La Orientación Educativa dentro del Discurso Educativo de la Reforma Curricular del Bachillerato Propedéutico del Estado de México". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XXXI, No. 3 de 2001. Centro de Estudios Educativos, CEE.

López Pérez, Ricardo. "Constructivismo Radical: De Protágoras a Watzlawick". En *Tradición y cambio en la Psicopedagogía*. Ed. Careaga, Universidad de Chile, 2001.

Martínez Montes, Guadalupe Teodora, et. all. "Capítulo 1. Antecedentes teóricos del enfoque comunicativo". En *Del Texto y sus Contextos*. Ed. Edêre, México, 2002.

Mata, Oscar. Et. All. *La Lectura*. 2 Edición, UNAM, México, 1986.

Mattos, Luiz. *Compendio de didáctica general*. Ed. Kapelusz, México, 1993.

Monterde, Francisco. *Diccionario Porrúa de la Lengua Española*. Ed. Porrúa, México, 1992.

Ortiz Mondragón, Carlos. *El Desarrollo de los Colegios de Ciencias y Humanidades Educación Media Superior y Superior. Primer Congreso de Educación Pública de México. Hacia una Alternativa Democrática*. 6 de junio de 2002.

Perfil de la Educación en México. SEP, 1999.

Piaget, Jean. "Psicología y Epistemología". En *Introducción a la Epistemología*. UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlan, México, 1986.

Piaget, Jean. *Psicología del niño*. 12ª Edición, Ed. Morata, Madrid, 1994.

Plan de Estudios del Bachillerato Propedéutico Estatal. SECyBS, Toluca, Méx. 1995.

Plan Maestro, México, Bases y Líneas de Trabajo para el Bachillerato General 2001-2005, Cap. 2. "Programa de Desarrollo Curricular", agosto 2001.

Rossi, Peter y Howard E. Freeman. *Evaluación. Un Enfoque Sistemático para Programas Sociales*. Ed. Trillas, México, 1998.

Sánchez de Zavala, Víctor. *Indagaciones praxiológicas (sobre la actividad lingüística)*. Ed. Siglo XXI, Madrid, 1973.

Secretaría de Educación Pública. Plan y Programas de Estudio. Educación Básica. México, 2001.

SEP. Acuerdo No. 71, en *Diario Oficial de la Federación*. 28 de mayo de 1982.

SEP. *Congreso Nacional del Bachillerato*. SEP, Cocoyoc, Morelos. 1982.

Turnbull, Arthur T. y Baird, Russell, N. "Comunicación Gráfica, Presente y Futuro". *Comunicación Gráfica*. Ed. Trillas, México, 1996.

Van Dijk, Teun A. *Texto y contexto (Semántica y pragmática del discurso)*. Ed. Cátedra, Madrid, 1980.

Vigotsky, L.S. *Pensamiento y Lenguaje*. Editora Revolucionaria, La Habana, 1967.

V. "Análisis y Prospectiva de la Educación Media Superior". *Memoria*. SECyBS. Toluca, Méx., julio de 1992.

V. "Reunión de Análisis Situacional del Bachillerato Propedéutico Estatal". *Síntesis-Memoria*. SECyBS. Toluca, Méx., mayo de 1994.

Wortman P.M. *Evaluation research Á psychological perspective*. *American Psychologist*. No 30. 1995.

INTERNET

Catuogno, María; Inchausti, Beatriz; Naviera, Liliana. "Experiencias docentes enfoque comunicativo y enseñanza de la gramática, Espacio Psicopedagógico". <http://www.jinuj.com.ar/espagramatica2.htm>

García Domínguez, Liliana. "Lingüística y lenguajes". <http://www.lamaquinadeltiempo.com/temas/linguist/garcia01.htm>

Sánchez Rodríguez, Luis Ivan y Navarro Leal, Marco Aurelio. "Guía para la Elaboración de Programas de Estudio". Agosto de 1999. <http://rectoria.uat.ed.mx/Planeación/Elabprog1.pdf>.

SEP. "México: La Estructura del Sistema Educativo". <http://innovemos.unesco.cl/red/sm/sistemaseducativos/mexicosistemaeducativoact>

SESEC. "Perfil del Bachiller". <http://sesic.sep.gob.mx/dg/dgb/serveedu/perfilbachiller.htm>

Tovar Martínez, Ma. Fernanda. "Ingreso, Trayectoria y Egreso de los Alumnos en el Bachillerato". <http://www.congreso.unam.mx/ponsemloc/ponencias/1239.html>

Van Dijk, Teun A., "Análisis crítico del discurso". 13 de enero de 1994. http://www.geocities.com/estudiscurso/vandijk_acd.html