



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN



**DE LA ESCRITURA EN EL CIBERESPACIO A
LA REDACCIÓN FORMAL. UNA DIDÁCTICA
PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS.**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN DOCENCIA PARA
LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR –ESPAÑOL–

P R E S E N T A : LIC. JAVIER CONSUELO HERNÁNDEZ

TUTOR: DR. BENJAMÍN BARAJAS SÁNCHEZ

enero/2009



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

*A Dios... energía que me revitaliza cada
mañana con un canto para el alma.*

*Al amor de mi vida, por participar de mis anhelos.
Gracias Francis por soportar conmigo la
turbulencia de las aguas.*

*A Javi y Alí, mis pequeños sabios que han aprendido a
volar a mi lado. Gracias por dejarme escuchar su voz.*

A mis padres: Francisco y Susana por enseñarme a vivir.

*A mis amigos del CCH, porque cada uno ha
iluminado una vereda de superación.*

*A mis alumnos porque su andar me fortalece
y me hace trazar nuevas metas.*

*A todos mis familiares y amigos, gracias por
sorprenderme cada día y compartir el viaje.*

AGRADECIMIENTOS

Al Dr. Benjamín Barajas por su sabia forma de resolver situaciones académicas y ser el guía más importante de este trabajo. La disposición es una actitud que le queda corta frente al saber escuchar y opinar en el momento justo.

Al Dr. Javier Rafael García García porque es uno de los pilares más importantes en la MADEMS y su compromiso institucional siempre se respira en el aula. Esta tesis tiene mucho de lo que se puede aprender con él.

A la Dra. Ofelia Contreras por su pasión en la docencia, modelo a seguir, y por haber sembrado la semilla que me condujo a estudiar esta maestría. Sus comentarios siempre tienen eco.

A la profesora Celia Cruz Hernández por su altruismo y oportunos consejos, por compartir sus estrategias docentes y su indiscutible actitud de servicio en el CCH.

A mi colega y amigo JC Barrera de Jesús por el apoyo que brindó durante las prácticas docentes y en todo momento en que necesité de un andamiaje.

Al Mtro. Andrés Hernández López, quien me dio todas las facilidades para concluir esta etapa de superación académica.

A la Mtra. Judith Orozco Abad por el gran interés que demostró en la revisión de este trabajo, sus aportaciones permitieron ampliar la perspectiva.

A las Maestras Arcelia Lara por su sensible y cuidadosa revisión, y Gloria Báez por su apoyo. Gracias a ambas por la confianza y por abrir una brecha en su tiempo para prestar atención a este trabajo de tesis.

Un profundo agradecimiento a todos los profesores de la maestría que viven con entusiasmo su docencia y que prestaron oídos a mis inquietudes, en especial a Lorena Cruz, Ernesto De Icaza, Lucía Herrero, Juan Recio y David Fragoso.

Índice

Introducción	8
CAPÍTULO 1. El lenguaje del chat. Análisis de un acto comunicativo	11
1.1 Acercamiento a las líneas de análisis	16
1.2 Aplicación y demostración en un texto modelo	17
1.3 Elementos observados para una interpretación	23
1.4 Exégesis de la conversación del chat	24
1.5 Consideraciones para el uso del chat en la didáctica de la escritura	26
CAPÍTULO 2. La modernización educativa de las décadas de los setenta y ochenta	29
2.1 Principios filosóficos de la educación para el modelo CCH	30
2.2 Nuevas políticas del sistema educativo	33
2.3 Desarrollo tecnológico y educación	42
2.4 La computadora con fines educativos en el CCH	45
2.4.1 Perspectivas de la educación	45
2.4.2 Formación del profesorado	47
2.4.3 Tecnología al servicio de la educación.	49
2.5 Contribución al perfil de egreso	52
CAPÍTULO 3. Los adolescentes y sus profesores. Una relación humana	55
3.1 Adolescencia. Organización de la personalidad para la interacción social	56
3.2 Creatividad y adolescencia. Una compatibilidad para la escritura	60
3.3 Docencia. Una profesión fantasma o un acto de resultados difíciles de cuantificar	65
3.4 Profesorado. Los especialistas en lectura y redacción para adolescentes	75

CAPÍTULO 4. Texto y lenguaje en el ciberespacio en la producción del texto.	
Propuesta Didáctica para el TRIID I en el CCH	79
4.1 Perspectivas. Un acercamiento a la didáctica del texto	83
4.1.1 Construcción de conocimientos	84
4.1.2 Escritura y didáctica	88
4.2 Metodología	91
4.2.1 Unidad I. Construcción del yo a través de textos orales y escritos	93
Propósitos de capacidades-valores	94
Propósitos de destrezas-actitudes	94
Aprendizajes:	94
Estrategias cognitivas de aprendizaje	95
Actividades como desarrollo de capacidades y valores:	98
Evaluación:	101
4.2.2 Unidad II. Percepción y construcción del otro a través de textos orales y escritos	105
Propósitos de capacidades-valores	106
Propósitos de destrezas-actitudes	106
Aprendizajes:	106
Estrategias cognitivas de aprendizaje:	107
Actividades como desarrollo de capacidades y valores:	110
Evaluación:	115
4.2.3 Unidad III. Lectura y escritura para el desempeño académico	119
Propósitos de capacidades-valores	120
Propósitos de destrezas-actitudes	120
Aprendizajes:	121
Estrategias cognitivas de aprendizaje:	121
Actividades como desarrollo de capacidades y valores:	125
Evaluación:	128

4.2.4 Unidad IV. Lectura de relatos y poemas: Ampliación de la experiencia _____	131
Propósitos de capacidades-valores _____	132
Propósitos de destrezas-actitudes _____	132
Aprendizajes: _____	132
Estrategias cognitivas de aprendizaje: _____	133
Actividades como desarrollo de capacidades y valores: _____	136
Evaluación: _____	139
4.3 Planeación didáctica. Clase modelo _____	142
Consideraciones finales _____	149
Apéndice _____	152
Fuentes documentales _____	154
Fuentes electrónicas _____	158

Introducción

*Los cambios reales son escasos en las aulas...
pero muy fuertes e intensos en la sociedad*

Martiniano Román

En nuestros días hemos convenido que desarrollar la escritura como una capacidad de comunicación conlleva el despliegue de capacidades cognitivas y de interacción social, pero llevarlo a la práctica implica reconocer la importancia del contexto sociocultural permeado por el desarrollo tecnológico en la era satelital y del lenguaje virtual.

El chat como forma contemporánea de establecer una comunicación instantánea «a un *enter* de distancia» se ha convertido en una práctica de escritura cotidiana, principalmente en los jóvenes, quienes han visto en internet no sólo una simplicidad para conseguir información de manera más rápida que la consulta a una

biblioteca, sino también un espacio para cambiar un silencio que predomina en sus hogares por el posible diálogo entre muchos usuarios de la red que buscan ser escuchados.

A través del chat, la escritura tiene toda una intención emocional y de intercambio cultural donde los usuarios crean su propio mundo y lo hacen posible porque es creíble para alguien más. Es a través de este medio donde más se ejercita la escritura, la mayoría de los jóvenes no escribe para establecer un diálogo con las páginas de un diario personal, sino para que ahora alguien más les escuche, les responda y generalmente guarde sus secretos porque se es una persona virtual.

Desarrollar la escritura de espaldas a las prácticas cotidianas es menospreciar el contexto, los conocimientos previos y las habilidades que poseen las nuevas generaciones para seleccionar, generalizar y construir información; la asimilación y acomodación de conocimientos perfilados desde una perspectiva constructivista del aprendizaje ahora tiene que ver tanto con capacidades psicomotrices para usar un teclado y reconocer las herramientas de una pantalla, como con las capacidades cognitivas de memorizar, percibir, clasificar, sintetizar, y comprender los mundos posibles en los que se viaja gracias a la era satelital. Las nuevas tecnologías no fueron creadas para sustituir al hombre sino para servirle.

A lo largo del presente trabajo se perfila la idea de incorporar el ejercicio del chat como propuesta didáctica al terreno de la práctica docente subordinada al aprendizaje de alumnos del primer semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades. En este sentido, reconocemos que el uso del chat para el desarrollo de la redacción formal o producción de textos, según el contexto, se convierte en un medio (método de aprendizaje de acuerdo con el modelo t) y, por lo tanto, su importancia radica en el grado de incidencia que posee en el proceso para el desarrollo de capacidades cognitivas, afectivas, comunicación e interacción social.

La propuesta didáctica se centra en el primer semestre del *Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I* (TLRIID-I) dado que en él se pondera la revisión del discurso oral y escrito para la redacción formal en primera, segunda y tercera persona gramatical, dentro de un proceso gradual que implica un ejercicio centrado en el propósito comunicativo y el efecto de sentido de acuerdo con

diversos contextos, pero en él nunca se menciona al chat, el cual es una práctica cotidiana construida a partir de elementos de la oralidad y la escritura, que lo hacen peculiar y que, sin duda, es la actividad de escritura más común entre los jóvenes.

Asimismo, dicha propuesta didáctica está cimentada en algunos postulados de los paradigmas cognitivo y sociocultural del constructivismo, así como en el *Modelo t*, que centra su atención en el *cómo* se lleva a la práctica el desarrollo de capacidades y valores ante una exigencia primordial por reconocer los procesos mentales que permiten la acción.

Para llegar hasta el desarrollo de la propuesta sobre el uso del chat para la producción escrita en un sentido formal es necesario realizar una contextualización histórica, que permita ubicar el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades como una experiencia basada en el ejercicio de políticas educativas y condiciones reales de operación, y donde se redimensione el uso de la computadora como recurso técnico efectivo de acuerdo con sus usuarios (profesores y alumnos). Así, en un primer capítulo se presenta el análisis de un chat, en el cual se perfilan sus características como texto, y en un segundo capítulo, a manera de retrospectiva, se realiza un acercamiento a la *modernización* educativa en los años de surgimiento del Colegio y al proceso de incorporación de la computadora en los procesos de aprendizaje. Estos dos capítulos constituyen el referente del porqué resulta pertinente trabajar en el aula con el análisis y uso de nuevas formas de expresión.

Por otro lado, el capítulo tres se enfoca a la caracterización de los sujetos directamente implicados en la educación: alumnos adolescentes y sus profesores del TLRIID, ya que ninguna propuesta didáctica puede ser eficaz centrada en contextos demasiado amplios que olviden el contexto sociocultural específico de sus agentes.

Finalmente, se presenta la propuesta didáctica basada en el *Modelo t* y también se incluye una clase modelo que permite un mayor acercamiento sobre el uso del chat para la redacción formal, cabe señalar que tanto las estrategias cognitivas de aprendizaje como las actividades para el desarrollo de capacidades y valores están basadas también en el programa indicativo de la asignatura y, por lo tanto, el uso del chat sólo constituye una estrategia más en la programación.

CAPÍTULO 1

El lenguaje del chat. Análisis de un acto comunicativo

El alguacil que detiene a Renzo le habla de forma alentadora. Renzo no se fía de las palabras pero podría ser engañado por el tono. Con todo, el alguacil le pone las «bocamangas» (verbal y eufemísticamente así denominadas), y ante este signo Renzo entiende sin sombra de dudas que se halla en aprietos.

Umberto Eco

Un discurso puede ser visto por su nivel sintáctico, semántico, retórico y estilístico pero no pueden obviarse ni los procesos cognitivos que lo producen y lo hacen comprensible ante los usuarios del lenguaje, ni su sentido práctico, social y cultural (contexto). Para van Dijk, esto último es muy importante porque establece la diferencia con el texto al que concibe sólo como producto lingüístico.

El chat debe visualizarse como un acto de habla que permite la interacción sociocultural mediante un lenguaje convencional entre sus usuarios y que media entre la oralidad y la escritura, donde el contrato de comunicación acepta posibles desviaciones totalmente intencionadas (actos de habla indirectos, sentido connotativo), e implicaturas que van deduciéndose ante evidencias de contexto compartido: “el discurso manifiesta o expresa, y al mismo tiempo modela, las múltiples propiedades relevantes de la situación sociocultural que denominamos su contexto.”¹

De acuerdo con las máximas de H. Paul Grice propuestas en su *Teoría del significado*, para que el discurso logre establecer una relación hablante-oyente, (producción-comprensión) tendría que reunir cuatro máximas: **modo**, relacionado con la brevedad y el orden, es decir una precisión entre el número de palabras o frases empleadas y la manera en que están dispuestas para evitar la ambigüedad, esto es un trabajo de cohesión; **calidad**, referente al sentido que el hablante desea transmitir y que tiene que ver con una convicción, pero también con una referencia precisa baja en especulaciones; **cantidad**, que alude a no decir ni más ni menos de lo necesario y deseado de manera coherente con el contexto, por lo que con ello se define tanto al código como a la superestructura; y finalmente, **relevancia** o pertinencia (adecuación), es decir la vinculación de los enunciados con los contextos situacional, sociocultural y la propia historia de vida.

Ambigüedad, especulación, vaguedad e impropiedad son características contrarias al discurso, aunque alguna de ellas pudiera ser parte de un estilo personal, pues incluso en la conversación oral se intenta corregir o reformular a partir de la respuesta del interlocutor.

Entonces, las cuatro máximas sin duda nos remiten a las propiedades que todo texto debe reunir para el logro de su propósito de comunicación: disposición espacial (tipografía, márgenes, interlineados, que en el caso de la oralidad se conciben como la construcción de turnos, las expresiones y los continuadores), cohesión (microestructura: relación entre los enunciados, signos de puntuación,

¹ Tuen A. van Dijk, *El discurso como interacción social...*, p. 23

marcadores del discurso), coherencia (macroestructura y superestructura: estructura mínima de inicio, desarrollo y cierre, modo discursivo predominante, manejo de un tema, tipo de texto) y adecuación (lenguaje de acuerdo con el contexto situacional y al contexto sociocultural).

El chat, aunque mediado por un canal (ordenador), al ser un acto de habla posee una intención de comunicación, y sus interlocutores, no obstante que muchas veces disfrutan del anonimato y despliegan sus fantasías para transformarse o transformar su realidad, comparten una misma lengua recreada por una simbología basada en gran medida en el sonido y en las emociones (caritas). Aquí la oralidad y la escritura comparten algunas de sus propiedades y dan paso a un nuevo discurso que rompe las barreras del espacio y del tiempo, así por ejemplo, “la toma de turnos durante el ‘habla’ en línea del correo electrónico desdibuja... [la] distinción entre el discurso escrito y el oral.”²

Por otro lado, toda intención de comunicación al ser construida mediante el lenguaje puede llegar a ser directa y clara (denotativa) o con una doble intención e incluso con un ornamento centrado en la emotividad y la poética (connotativa) sobre todo cuando se trata de convencer, persuadir o agradecer.

En este sentido, Roman Jakobson contribuye al análisis del discurso porque, en un afán de explicar la variedad de usos lingüísticos, expone las funciones del lenguaje como propósitos de comunicación establecidos desde la microestructura y la macroestructura (modos discursivos) hasta la superestructura o tipología textual en una relación de quien produce el mensaje y su destinatario; dichas funciones están centradas en el emisor (expresiva), en el contexto (referencial), en el código (metalingüística), en el canal de comunicación (fática), en el receptor (conativa), o en el mensaje o texto mismo (poética), de tal suerte que en un solo discurso pueden estar presentes todas ellas, pero de acuerdo con el tipo de texto y su modo discursivo habrá una primacía para cada función a fin de generar un efecto de sentido en el destinatario.

² *Ídem.*

- La función expresiva (o emotiva) tiene como finalidad manifestar el estado de ánimo de quien habla...
- La función referencial está centrada en el contexto, como cuando se habla de la vida, de la situación, del mundo, etcétera.
- La función conativa tiene como finalidad establecer relaciones entre el emisor y el receptor...
- La función fática sirve para establecer la comunicación, para prolongarla o para verificar si funciona el canal o contacto...
- La función metalingüística es aquella en que se usa la lengua para hablar sobre ella misma...
- ... la función poética se emplea para llamar la atención hacia la forma misma del mensaje³.

Así pues, como todo discurso el chat está orientado a la producción de un efecto de sentido en el destinatario, es evidente, como lo plantea la visión pragmática apoyada en la psicología cognitiva, su necesidad de reconocer el punto de partida, es decir los conocimientos y experiencias personales en la proyección del discurso.

'En internet, al menos en la actualidad, la transmisión de información entre usuarios se realiza sobretudo en forma escrita, bien en forma de documentos enviados de forma asincrónica (e-mail) como forma de escritura oralizada sincrónica entre personas que participan en los famosos *chats*.⁴

En ambos casos el enunciatario o emisor busca la comunicación de acuerdo con sus propias habilidades y necesidades básicas que están implícitas en su forma y experiencia de vida, esta situación también se proyectará de forma denotativa o connotativa en su discurso.

Igualmente, el mismo medio o canal establece una serie de condiciones de acuerdo con tiempos, espacios y costos, que también forman parte de una industria cuyos atractivos inciden en la preferencia de sus usuarios. El contexto situacional entonces no sólo está determinado por el espacio y tiempo (virtuales) de los internautas, sino también por un nuevo lenguaje cuya comprensión y complejidad obedece a la práctica misma. Este contexto no puede entonces permanecer aislado de la producción discursiva.

³ Ana María Maqueo, *Lengua, aprendizaje y enseñanza...*, p. 139

⁴ Francisco Yus, *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*, p.22

Entretanto, muchas veces las condiciones socioculturales de los usuarios del chat son distintas, es decir que se traspasan fronteras mientras permiten conocer realidades culturales distintas. La interpretación y comprensión de los mensajes es posible mediante el diálogo como estrategia discursiva que incluye la descripción, narración, etc., donde la tolerancia es preponderante a fin de continuar la conversación; la relación comunicativa puede ser fugaz, o atractiva y duradera, de acuerdo con el interés de esos contextos. Los usuarios del chat, al momento de establecer contacto con otros usuarios, están conscientes de la existencia de esos contextos y, por lo regular, son motivo de contacto, de ahí su importancia en esas charlas.

La relevancia del discurso expuesta por Grice se consigue a través de la identificación de los contextos o unidades extra-oracionales que median entre el análisis semántico y el pragmático.

La construcción de un discurso no es la unión de palabras sino la conjunción de oraciones en contextos específicos e intenciones predeterminadas. Cuando van Dijk nos habla de la macrorreglas (llamadas así porque producen macroestructuras) en la proyección semántica, nos remite a una forma para encontrar el sentido de un texto a partir de la simplificación de las ideas o enunciados; nos habla de la supresión, generalización y construcción, es decir, la eliminación de algunas presuposiciones que no son tan relevantes en la lectura de una idea, la elaboración de una presuposición a partir de varias con un mismo sentido en sustitución de una secuencia original, y la denotación de una secuencia de proposiciones para una nueva proposición.

Finalmente, estas macrorreglas necesariamente nos hacen reflexionar sobre la construcción de emisiones de voz a partir de un proceso cognitivo que, para el gusto de Platón y en términos más modernos, extrae las ideas de un grandioso campo semántico conformado por neuronas.

Aunque hablar de macroestructura del chat implica no comprometerse con las palabras: narración, descripción, argumentación o exposición en un sentido estricto, puede recuperarse la estructura básica de todo texto: inicio, desarrollo y cierre; donde posiblemente, como en la oralidad, la cantidad y variedad de temas de

conversación se entrelazan a veces por una sola palabra, e incluso una abreviatura que detona la remembranza de los hablantes.

Cabe señalar que a nivel sintáctico, partimos no de las frases u oraciones como unidades mínimas, sino de unidades verbales completas, donde en varios momentos se trata de una imagen cuyo sonido o movimiento es la pauta para la interpretación, es decir, las circunstancias de emisión o contexto de los que habla Grice en su teoría del significado.

1.1 Acercamiento a las líneas de análisis

Para el análisis del discurso partimos en primera instancia del producto lingüístico, tanto de su estructura sintáctica como semántica, pero dicho análisis no es válido si se aleja del contexto o de su pretensión como parte de un acto comunicativo, donde el texto es la unión entre enunciador y enunciatario.

Aunque el presente modelo ubica cuatro líneas de atención en el análisis, la relación entre éstas es muy estrecha. Por ello, pasar de una categoría a otra será un proceso natural.

Las cuatro primeras categorías (estructura sintáctica, proyección semántica, contexto y propósito) integran las cuatro máximas de Grice en el sentido de que todo discurso posee un significado basado en su producción y recepción.

La organización de palabras y enunciados con cohesión nos conduce por una serie de subcategorías determinadas por la microestructura, macroestructura y superestructura, mientras que en el sentido semántico, la precisión en el lenguaje determinado por la selección adecuada de palabras, basadas en el contexto y la intención de comunicación, nos guía a la revisión de los códigos, así como a la estructuración y proyección de las ideas.


Por otro lado, el discurso no puede aislarse de los contextos socioculturales de producción y recepción, como no lo hace de los mismos contextos del texto en sí y de la situación en la que éste une al enunciador con el enunciatario.

Finalmente, el modelo hace referencia al propósito y los posibles efectos que produce todo discurso, ahí es posible retomar a Jakobson y sus funciones del lenguaje. La manera de determinar la función predominante en el discurso está ligada con el código empleado y con su estructura.

Resulta prudente mencionar que todo análisis del discurso puede resultar inagotable y sujeto a controversias, las unidades de estudio son el parámetro para evaluar la propia interpretación derivada de dicho análisis. Aquí, sólo se presentan las unidades de análisis que de acuerdo con el tipo de discurso parecen ser las más convenientes, pero no las únicas. Para este caso, una línea inagotable de análisis sería la pragmática en cuanto que el chat crea, recrea, reelabora y transforma convenciones del lenguaje tanto verbales como icónicas, orales y escritas.

1.2 Aplicación y demostración en un texto modelo

Resulta conveniente y necesario realizar un análisis del chat que permita centrar la atención en una nueva forma de discurso que no es totalmente icónico como tampoco oral ni escritura formal.

En el chat, que se presenta a continuación, puede describirse lo siguiente: a nivel de macroestructura podemos observar el tratamiento aparentemente de tres temas: el primero  de ellos se refiere a la ubicación del contexto situacional, evidentemente no compartido. La pregunta “¿k haces?” es una implicatura común en una cotidianeidad, que desde luego no se refiere propiamente a la conversación y que mejor dicho debería decirse “¿qué hacías?” (antes de estar chateando); en fin, esta pregunta permite integrar dos contextos mediados por una condición espacial y que comúnmente también se presenta en las conversaciones telefónicas, en cumplimiento de una función fática.

Si utilizamos las macrerreglas (supresión, generalización y construcción) podemos señalar que el primer tema tiene la intención de dar información: mientras una trabaja, el otro realiza su tarea escolar de música e inglés, no sabemos qué trabajo realiza *ALE* pero seguramente *Hola a todos y amor y paz dice*, sí lo sabe o lo infiere ya que no lo pregunta.

El tema cierra con una frase de aliento donde ALE asume una actitud de empatía: “no pues échale ganas”

El segundo tema también tiene que ver con una necesidad de compartir el contexto situacional, y al mismo tiempo, representa una excusa para seguir la conversación, inicia con la palabra (construcción de un turno) “Oie”, transcripción fonética tomada de “Oye”. Su referente es el clima, pero resulta demasiado breve porque no tiene eco en *Hola a todos y amor y paz dice*; así que ese segundo tema de conversación, se convierte más bien en la antesala del siguiente tema, en un preámbulo convencional centrado en el canal de comunicación para mantener el contacto (función fática).

En el tercer tema , referido a los teléfonos celulares, nuevamente se inicia con el “Oie”, construcción de un turno y es donde se desarrolla propiamente la conversación; todo lo anterior, al igual que en la oralidad, está construido como una serie de frases que a manera de ensayo y error van sondeando el terreno con falsos comienzos y reparaciones ante las respuestas o reacciones de los interlocutores.

Inicio

Hola a todos y amor y paz dice:
Hola al **E**

ALE dice:
hola 🗨️ 🤖

ALE dice:
k haces 🗨️

Hola a todos y amor y paz dice:
Har **E**a

Hola a todos y amor y paz dice:
y **H**u?

No se ha podido encontrar una cámara Web. Asegúrate de que tu cámara está conectada. Si no tienes ninguna cámara Web, [vete aquí para adquirir una.](#)

ALE dice:
trabajín

Saludo, común en la mayoría de las conversaciones así como en la carta, en el caso de la escritura. El uso de esta imagen implica apertura al diálogo que se confirma con la pregunta hecha de inmediato (continuidad al turno)

Éste es un ejemplo de que dada la rapidez de la escritura, se pisan teclas por error; de igual forma, es un ejemplo de que se utiliza un medio que aprovecha toda ocasión para vender.

El tipo de trabajo es omitido, quizá sea obvio para los hablantes, o ALE

ALE dice:

Mucho trabajín el día de hoy

ALE dice:

y de k es tu tarea

Hola a todos y amor y paz dice:

 musica

Hola a todos y amor y paz dice:

ingl  s

ALE dice:

y k se supone k estas haciendo en la 

ALE dice:

no me digas k escuchando música pero en inglés jajajaja

Hola a todos y amor y paz dice:

bu  n 

Hola a todos y amor y paz dice:

apar 

Hola a todos y amor y paz dice:

d   s 

Hola a todos y amor y paz dice:

 s  y buscad  infr    n

Sólo puedes enviar cinco iconos gestuales personalizados distintos. Elimina uno o más iconos gestuales personalizados de tu mensaje.

Hola a todos y amor y paz dice:

s  br  la his  toria d 

Hola a todos y amor y paz dice:

la  musica

ALE dice:



ALE dice:

y eso es para la escuela o para el taller

Hola a todos y amor y paz dice:

 scu  la

Hola a todos y amor y paz dice:

no está dispuesta a comentarlo, y da continuidad simplemente a la respuesta de su interlocutor.

Cuando dice “mucho trabajín” pudiera ser que en acto de cortesía, no pretendiera continuar con el diálogo, sin embargo “mucho” y “trabajín” se contraponen, pues el sufijo minimiza trabajo.

Esta deducción, irónica con la onomatopeya de la risa, da cuenta que se conoce al interlocutor, pues él mismo responde “bueno (pausa) aparte”

Indicio de que existen ciertas limitaciones que funcionan a manera de reglas. El interlocutor no reparó en ello. Es un acto similar a la expresión oral.

Trasgresión al turno de habla con la intensión de “acelerar” la comunicación.

Expresión de asombro y comprensión.

Utilización de vocablos en español e inglés, común en los chicanos, a manera

Sch 😊😊

ALE dice:

👉👉👉

ALE dice:

no pues 🐕 echale ganas

ALE dice:

👉👉 y esta lloviendo alla 🌧️

ALE dice:

por k 😊👉 se esta cayendo el cielo

Hola a todos y amor y paz dice:

N 😊

Hola a todos y amor y paz dice:

N 😊

Hola a todos y amor y paz dice:

😊 y 🇪

Hola a todos y amor y paz dice:

cu 🇪 n + a alg 😊!

A hacerla de cupido motorizado jaja dice:

👉👉 y k 🐕 cuando dices k vas a comprar tu cel

Hola a todos y amor y paz dice:

pu 🇪 s si

A hacerla de cupido motorizado jaja dice:

Pero cuando ?

Hola a todos y amor y paz dice:

N 😊 s 🇪

Hola a todos y amor y paz dice:

↓ al v 🇪 z 🇪 s ↓ a s 🇪 M ana

A hacerla de cupido motorizado jaja dice:

Pero y por k dijiste k lo vas a comprar en 🐕 mex

Hola a todos y amor y paz dice:

a

Hola a todos y amor y paz dice:

ALE cambia su nombre por una frase igual que su interlocutor. Premeditación de anonimato

Desarrollo

de sinónimos, para evitar estilísticamente la repetición y como integración a un grupo.

“Órale”: Expresión cotidiana que no sólo implica comprensión sino hasta cierto punto admiración, y termina dando ánimos con una frase que avizora un nivel de complejidad en la tarea. Quizás por ello se cambie el tema por algo más trivial como el clima.

Desviación: Metáfora de tormenta.

No existe coincidencia en el contexto situacional ni interés por compartirlo.

Es evidente que “algo” no se refiere a que se estaba diciendo nada, sino que el tema no era de interés o requiere de algo más sustancioso. Hablar de teléfonos celulares es un tema importante para los jóvenes, las posibilidades de error eran mínimas. Así inicia el desarrollo de la conversación.

Respuesta no esperada. No se comprendió, quizás porque no hay signo de interrogación o la imagen del perrito (k onda) desvió el carácter denotativo de la oración.

“a” en lugar de “ah” porque lo importante es el sonido, igual que “k” en

para quE ME lE dEjEn a 6 MEsEs

Hola a todos y amor y paz dice:

sin inEreEs

Hola a todos y amor y paz dice:

y lE puE pagar En parE

Hola a todos y amor y paz dice:

 quE  davia

Hola a todos y amor y paz dice:

nE ngE dE El dinErE

Hola a todos y amor y paz dice:

N hay var

A hacerla de cupido motorizado jaja dice:

si me lo imagino

A hacerla de cupido motorizado jaja dice:

Yo tambn estoy pagando el mio en pagos

Sólo puedes enviar cinco iconos gestuales personalizados distintos. Elimina uno o más iconos gestuales personalizados de tu mensaje.

Hola a todos y amor y paz dice:

Si  quE  na 

Hola a todos y amor y paz dice:

Mas En Gol

Hola a todos y amor y paz dice:

1056.30

Hola a todos y amor y paz dice:

pEs

Hola a todos y amor y paz dice:

y El quE y quiEr

Hola a todos y amor y paz dice:

cuEs a 2300.00 pEs

A hacerla de cupido motorizado jaja dice:

y ya les dijiste a tus papas ?

vez de “que”.
Transcripción fonética

Utilización del Elmo que icónicamente representa una onomatopeya de asco pero que fonológicamente suena a “da”

La imagen del niño representa una tristeza pero al mismo tiempo busca la compasión.

Nuevamente utilización de sinónimos, pero en esta ocasión una palabra formal por una coloquial o vulgar. Búsqueda de la identificación.

Nuevamente un recordatorio de las normas de escritura ante un intento inconsciente de quebrantarlas.


Con la imagen del “yo”, se enaltece a sí mismo.


La utilización de la sílaba Go!, de Goooll!, es un referente de experiencias de vida.

Escribe de manera entrecortada para concluir su idea sin interrupciones, así impide la pérdida de turno.

Ubicación de la realidad, entre lo que se dice y lo que es posible de realizar.

Hola a todos y amor y paz dice:
Si y es fu l qu M
r e c M e n d a r n


A hacerla de cupido motorizado jaja dice:
Pues sí buena 


Hola a todos y amor y paz dice:


Sólo puedes enviar cinco iconos gestuales personalizados distintos. Elimina uno o más iconos gestuales personalizados de tu mensaje.


Hola a todos y amor y paz dice:
Si M e dij e r n qu e e ra bu e na
Hola a todos y amor y paz dice:
id e a


A hacerla de cupido motorizado jaja dice:
y en dond viste que estaba a 6 meses?

Hola a todos y amor y paz dice:
P e r e n l e c e l 

A hacerla de cupido motorizado jaja dice:
 Bueno ya me voy

A hacerla de cupido motorizado jaja dice:
Nos vemos mañana.

A hacerla de cupido motorizado jaja dice:
 Adiós

Hola a todos y amor y paz dice:


Cierre

El foco es metáfora de ideas o pensamiento.

Construye su turno con esta imagen para dar tiempo a responder algo más, antes de que ALE siga hablando.

Esto lo confirma el recordatorio del ordenador.

Pregunta adelantada, no esperó turno, sin embargo la intervención de "Hola a todos..." coincide con la pregunta. Al mismo tiempo apresurar la intervención refleja un tiempo reducido para continuar la conversación, lo cual se confirma con la despedida a través de *emoticones* que permiten al interlocutor ampliar su sentido.

Despedida. Similar a una conversación telefónica, a una carta tradicional o a una conversación cara a cara donde las viñetas representan el apretón de manos.

1.3 Elementos observados para una interpretación

La conversación de chat la inicia *Hola a todos y amor y paz*, pero durante todo el discurso quien establece el tema de conversación es *Ale*, quien utiliza la palabra “oie” para cambiar de un tema a otro y, al mismo tiempo, hacer una llamada de atención.

Ale se conduce a través de una serie de preguntas como: ¿qué haces?, ¿está lloviendo allá?, y ¿cuándo dices que vas a comprar tu cel?, ¿pero cuándo?, ¿por qué dices que lo vas a comprar en Telmex?, ¿ya les dijiste a tus papás?, y ¿dónde viste que estaba a seis meses?

Hola a todos..., aunque inició la conversación, poco se informó de las actividades e intereses de *Ale*, y tampoco dio por concluida la comunicación.

Aunque sólo en tres ocasiones se utilizan los acentos (trabajín, mío y adiós) la interpretación, fluye salvo en el momento en que da inicio el tercer tema.

En cinco ocasiones *Ale* inicia su oración con la conjunción “Y”, propio de la oralidad en edad temprana, mientras que *Hola a todos...* lo hace en tres, pero en las últimas dos es para dar continuidad a su participación.

De entre las palabras más repetidas están “no”, “sí”, “que”, “oie” u “oye” y las caritas, o *emoticones* con el teléfono, las de asombro y el Elmo, evidentemente sin contar la sustitución de algunas letras como la O, T, M, E y X; lo cual es pudiera representar la necesidad de identificación, la búsqueda de crear un lenguaje propio que sea capaz de llamar la atención y curiosidad.

El texto está conformado por inicio, desarrollo y cierre, dados por la búsqueda del tema de interés común y el logro del efecto que produjo haberlo abordado, asimismo hay un saludo, un cuerpo del discurso y una despedida que, pese a los titubeos, coinciden con la estructura básica de una carta convencional.

El discurso contiene avisos, pero sobre todo algunos comentarios reforzados con *emoticones* más que con argumentos, salvo el momento en que se dice por qué no se ha comprado el celular, donde se aprecia una incipiente o elemental estructura argumentativa.

Algo importante es que se presenta la ironía con la frase “no me digas k estás escuchando música pero en inglés jajaja” o la exageración (con la 😬) ante algún comentario, así como la utilización de ciertas figuras retóricas como las metáforas: “se está cayendo el cielo” (que también puede considerarse que es un hipérbole), o el foco en lugar de idea y, la aprobación con la carita con el dedo hacia arriba, por supuesto, contrario a la ironía utilizada en algunas falsas conjeturas como “no me digas k escuchando música pero en inglés jajajaja”

Por último, es de llamar la atención la transcripción del lenguaje, a partir de la utilización fonética como “K “en lugar de “que”, el “go” por el sonido de ¡gool! en un partido de futbol, o el “da” por el Elmo sacando la lengua 🐛 como si fuera a vomitar o le estuvieran revisando la boca.

1.4 Exégesis de la conversación del chat

Tipificar al chat de acuerdo con una macroestructura y superestructura resulta complejo porque por un lado los modos discursivos (narración, descripción, argumentación y exposición) son caracterizados a partir de la formalidad del lenguaje (no coloquial ni vulgar) ya sea oral o escrito en actos comunicativos, y por el otro, la tipología textual (avisos, cartas, comentarios, etc.) se han construido a partir de la redacción formal; entonces, el chat como discurso moderno requiere de una tipificación que concentre sus características sin coartar sus libertades y sentido de comunicación.

A través del correo electrónico se realizan comentarios o se dan avisos, similares a una carta escrita convencionalmente. En el chat que acabamos de revisar, observamos que en un momento del discurso se informa sobre el clima y se realizan comentarios referentes a la tarea escolar de música e inglés, y sobre la

compra de celulares, donde se incluye el aviso de que en *Telcel* puede hacerse la compra en pagos diferidos mediante una tarjeta bancaria. Así observamos una especie de miscelánea a nivel de temas abordados.

Observamos cómo se trastocan dos contextos situacionales que buscaron una coincidencia de tiempo; se comparten condiciones socioculturales porque al decir “nos vemos mañana” permite inferir que se habita en lugares cercanos; asimismo, podemos percatarnos de que los conocimientos y experiencias personales de los interlocutores sirven de apoyo entre ambos, se da una retroalimentación.

Para la proyección semántica, el uso de emociones nos remite a la práctica inocente de las macrorreglas y a la construcción de un código connotativo (con paralingüísticos/paraverbales), cuya significación se logra mediante los presupuestos ideológicos y culturales, es decir el contexto tanto del orden de los actos de habla como de las experiencias de vida y convenciones socioculturales.






Por encima de ciertos momentos persuasivos para lograr la comunicación como la frase “cuenta algo”, o de contacto como el “Hola”, o poético como “se está cayendo el cielo”, o de referencia cuando se dan datos sobre la actividad que se desarrolla o lo que se quiere realizar; el ejemplo de chat que hemos revisado tiene un propósito superior establecido por la cantidad de *emoticones* (caritas) que refrendan una amistad y el interés por saber qué hace una y qué hace el otro.

Sobra decir que prácticamente la mitad del discurso gira en torno a mantener el contacto entre los interlocutores, es decir la función fática, pero ese propósito se logra mediante las mismas emociones de sorpresa 🤔, alegría 😄 y motivación 🐱 .

En este chat sólo participan dos interlocutores: *Ale* y *Hola a todos y Amor y paz*, el primero de ellos podemos inferir que se trata de una mujer por el predominio del color rosa en sus intervenciones y su despedida con la imagen de un gatito(a), mientras que el segundo sin duda es hombre porque se despide con la imagen de un niño.

Sabemos que *Ale* trabaja y *Hola a todos...* es estudiante, ambos con pocos ingresos e interesados en la compra de teléfonos celulares.

Mientras que *Hola a todos...* desde el principio no especifica su nombre, *Ale* sí lo coloca explícitamente, pero cobra conciencia de ello justo cuando empieza el verdadero tema de interés para ambos (los celulares) y decide ocultarlo tras la frase *A hacerla de Cupido motorizado jaja*. Esto es un ejemplo claro de la importancia del anonimato en los interlocutores, así como lo relevante de transmitir cierto tipo de mensajes relacionados con el amor; comparten, además de las condiciones socioculturales, su jovialidad.

La sustitución de algunas letras como la E, M, O, T y X por los íconos: , , ,  y ; refleja el interés por transformar las convenciones gramaticales, pero al mismo tiempo pudieran ser analizadas en otro orden a nivel de proyección de la imagen seleccionada, no especular y mejor descubrir por qué redondear la E, hacer feliz a la O, utilizar una cruz invertida o espada y recurrir al símbolo del veneno; quizás la psicología cognitiva pueda aportar más al respecto.

1.5 Consideraciones para el uso del chat en la didáctica de la escritura

Lo anterior nos permite reconocer al chat como discurso eficaz y, por lo tanto, la posibilidad de utilizarlo en la reflexión sobre el uso de la lengua para el desarrollo de la competencia comunicativa, pues dicha competencia alude a las capacidades cognitivas y de comunicación que permiten una eficacia en la interacción social, donde no es posible ignorar la era de la comunicación virtual.

El ejercicio de análisis nos deja claro que:

- El chat como discurso espontáneo en la actualidad está impregnado primordialmente de la función expresiva, si consideramos al número de

usuarios que asumen personalidades diversas para establecer y mantener el contacto con otros cibernautas.

- El lenguaje del chat está fuertemente influido por el sonido y la imagen, (muchas veces en movimiento), por lo que las críticas sobre una posible violación a la gramática no son tan acertadas como radicales, pues pudiéramos hablar más de una tendencia a la transcripción fonética y resignificación del lenguaje icónico.
- La utilización de un mayor número de símbolos es uno de los mayores atractivos del chat y constituye una base importante para convencer al interlocutor de que mantenga el contacto en posibles charlas posteriores.
- El cambio constante de temas (que pueden o no ser triviales para algunos) al igual que en una conversación oral, en el chat representa una manera de mantener el contacto y ampliar los conocimientos sobre el interlocutor.
- Los ordenadores también tienen sus propias limitantes que funcionan como reglas para sus usuarios y los hacen repensar el mensaje o dar prioridad a ciertos íconos gestuales. Esto alude a la conciencia del usuario para recordarle que, como en cualquier párrafo donde se debe dar prioridad a una idea principal, o en el discurso oral donde las emociones fluyen paulatinamente y no de forma abrumadora, en todo discurso se requiere de la coherencia y cohesión, o como lo sugiere Grice: calidad y cantidad, para alcanzar el efecto de sentido.
- La estructura del chat ha sido comparada con la carta tradicional y con la conversación cara a cara porque representa un nuevo modelo de comunicación que apenas está siendo estudiado. Así, la comparación con ambas resulta el mejor camino para su caracterización.
- La ruptura de las barreras de espacio y tiempo permiten conocer prácticas culturales diferentes de viva voz, como también del clima (que igual tienen repercusiones en los estados de ánimo, tan importantes en los cibernautas) y del contexto situacional que no se comparte, pero sí es percibido por sus interlocutores.

Hasta aquí se ha realizado la caracterización del chat como discurso, pero ¿es posible su utilización de acuerdo con las políticas educativas?, ¿es pertinente de acuerdo a un Modelo Educativo basado en fundamentos filosóficos que centran su atención primordialmente en el aprendizaje?, ¿es coherente con una realidad socioeconómica y cultural donde las tecnologías de la información y la comunicación incursionan en la educación?

Seguimos en la misma línea de la importancia de los contextos para fundamentar la aplicación de ideas, conocimientos y teorías, como una forma de anticipar los posibles resultados en acciones, donde el desarrollo social e intelectual de un ser humano es el asunto digno de ser atendido.

CAPÍTULO 2

La modernización educativa de las décadas de los setenta y ochenta

En la imaginaria colectiva hubo tiempos idos en que los maestros eran apóstoles y cumplidos, que se estudiaba duro, que se aprendía bastante... en el presente... no hay disciplina, ni motivación... todo está mal. Sin embargo, esa es una imagen de clase media que hace referencia implícita a la educación para unos cuantos.

Carlos Ornelas

Modernizar la educación significó dar recursos económicos para la construcción de nuevos centros educativos enfocados a satisfacer posibles necesidades básicas de un país que transcendía de una economía totalmente local, a la apertura de sus fronteras y competencia internacional, situación que prometía un

crecimiento económico siempre y cuando la producción nacional fuera lo suficientemente sólida.

Descubrir la baja calidad educativa significó reconocer que algo estuvo mal, que los profesores no estaban lo suficientemente preparados pedagógica y disciplinariamente; que los niños y jóvenes poseían capacidades intelectuales pero su contexto los aprisionó en una tradición familiar, dada por las condiciones económicas y la actitud frente a un “destino” (bajo el esquema de que el conocimiento es genético); o que simplemente hubo una política que memorizó el artículo 3º Constitucional y lo plasmó en un discurso vacío de acciones integrales... la educación no pudo avanzar, se quedó sola con una tarea que requería de un pensamiento holístico.

Filosofía educativa y políticas para la educación no requieren de la alternancia sino de un complemento básico para el buen ejercicio de la docencia y el desarrollo del aprendizaje escolar, pero no es suficiente aún, ya que todo proyecto educativo como una asignatura en el mapa curricular tiene un sentido en el contexto de las demás políticas y ejercicios gubernamentales.

El desarrollo tecnológico es un hecho social como también lo es el de la educación, ambos aspectos caminan sobre los mismos contextos, una perspectiva integral trasciende sus fronteras; es por ello que, actualmente y de manera polémica, se propone recuperar la práctica comunicativa a través del uso de la red en la enseñanza de la lengua.

2.1 Principios filosóficos de la educación para el modelo CCH

La década de los años setenta en México estuvo fuertemente influida por el desarrollo de las corrientes pedagógicas surgidas desde finales del siglo XIX con Emile Durkheim (carácter social de la actividad educativa) y la escuela activa, pasando por la psicogenética de Piaget y el constructivismo, la Gestalt (el todo es más significativo que las partes que lo componen), las experiencias de la escuela

norteamericana durante la Segunda Guerra Mundial, y el neoconductismo, hasta llegar a Paulo Freire con su filosofía de educar para la libertad. Mientras que la década de los ochenta sólo recibió los proyectos de la política de Díaz Ordaz y Luis Echeverría como una continuidad de acciones para responder e impulsar una economía que se avizoraba internacional.

El principio educativo tradicional, el que aceptó Vasconcelos desde sus tiempos en el Ateneo de la Juventud y que incorporó a la naciente SEP, se basa en la idea clásica griega... educar significa crecer intelectualmente, buscar la verdad, la justicia y la virtud [para] formar ciudadanos responsables, aptos para vivir en la democracia... El capitalismo no fue capaz de crear su propia teoría de la educación en su época de expansión y consolidación, aunque tuvo la virtud de haber instaurado la educación para las masas... Casi todas las teorías de la educación repiten y modernizan el mismo principio, aunque en la experiencia cotidiana subvierten los ideales humanistas clásicos por la importancia que ahora se pone por formar agentes para la producción en lugar de personas cultas...⁵

En los últimos años de la década de los años sesenta la educación estaba encaminada a favorecer la economía del país y pasaba a un segundo término la «intelectualidad»; sin embargo, tampoco hubo un incremento significativo de centros escolares, en las zonas rurales, por ejemplo, lo importante era cultivar la tierra más que estudiar. La centralización en la que se encontraba la SEP impedía el desarrollo de políticas educativas centradas en el contexto sociocultural y económico de un país pluricultural.

[Díaz Ordaz] introdujo las pedagogías de “aprender haciendo” para la primaria y “enseñar produciendo” para la educación media y superior [...] significaba el ofrecimiento de una instrucción que permitiera al alumno incorporarse a los sectores económicos con menor dificultad, pero se insistía que los términos no implicaban el “confinamiento utilitario de la educación porque respetan la esencia humanística de la misma”, lo que muestra la existencia de confusión o contradicción en la definición de las políticas educativas...⁶

Este hecho es el reflejo de que los puntos de encuentro entre la política educativa y la filosofía de la educación son limitados o escasos. Por ejemplo, Paulo Freire que había iniciado su expansión en América Latina, así como los mismos principios para la creación de la SEP, van en paralelo con las decisiones de

⁵ Carlos Ornelas, *El sistema educativo mexicano*, p. 143.

⁶ Federico Lazarín, “Educación para las ciudades. Las políticas educativas 1940-1982.”, p. 6.

modernizar al país, donde el desarrollo tecnológico para beneficio de la economía subordina al desarrollo de la persona.

El movimiento estudiantil del 68 no fue más que la demanda social por hacer cumplir un principio que parece evidente en la teoría, pero negado en la práctica: el desarrollo económico tanto de las familias, como de la sociedad, en correspondencia con una formación educativa y con la riqueza natural del país. México llega a la década de los años setenta con una historia propia, pero también en un contexto mundial que buscaba la recuperación de los valores, tan aplazados desde el fin de la Segunda Guerra Mundial.

En 1971, recién iniciado el gobierno de Luis Echeverría Álvarez, el hombre acababa de conquistar la Luna, en 1969; la Guerra Fría se encontraba en su peor momento; la crema y nata de nuestra sociedad se escandalizaba con los embates de la minifalda, y las tradiciones se sacudían con los ritmos de la música juvenil, el rock y el existencialismo ganaban adeptos entre la juventud "desenfrenada", decían los viejos. Privaba la imagen de la rebeldía y florecía el hippismo, al grito de Amor y Paz.⁷

Estos hechos no surgieron por generación espontánea, fueron parte de una historia dinámica; del mismo modo, la filosofía educativa de estos años es producto de la revisión e investigación en el ramo desde finales del siglo anterior donde se habla de un carácter social y de un proceso activo del alumno para un mayor y mejor aprendizaje.

Particularmente en México, una década atrás, se creó (1961) el *Centro de Investigación y Estudios Avanzados*, CINVESTAV, del IPN, el cual fue una de las instituciones donde, a través de los estudios sociales empezó a gestarse la nueva filosofía educativa de las instituciones creadas como una respuesta política para el desarrollo económico en el periodo de Echeverría. Se recupera la idea de generar alumnos analíticos y activos como parte de una cultura en movimiento.

Bajo esta perspectiva educativa, pero como ejemplo de una acción política que buscaba atender una población baja en recursos, de familias en su mayoría analfabetas, y proveniente de escuelas públicas cuyo nivel académico no era

⁷ <http://www.dgcch.unam.mx/historia.html>

enteramente satisfactorio, surge el Colegio de Ciencias y Humanidades cuya filosofía consiste en orientar a los alumnos al camino de aprender a aprender. Se observa una incipiente actitud de ver al alumno como un ente activo en su propio desarrollo de aprendizaje, pero para su incorporación al aparato productivo de agentes creativos y propositivos que puedan aprender y transformar sobre la marcha.

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** y a interesarse por el estudio de los grandes autores. Pero el Plan está igualmente abierto a fomentar las especialidades y la cultura del especialista; incluye especialidades del mundo contemporáneo que son de la mayor importancia, como la estadística y la cibernética. Los cursos optativos 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 o de profesión, así como aprender a combinar profesiones distintas y a realizar actividades interdisciplinarias.

[...]

...el Colegio será resultado de un esfuerzo de la Universidad como verdadera Universidad, de las facultades, escuelas e institutos como entidades ligadas y coordinadas, y de sus profesores, estudiantes y autoridades en un esfuerzo de competencia por **educar más y mejor a un mayor número de mexicanos** y por enriquecer nuestras posibilidades de investigación en un país que requiere de la investigación científica, tecnológica y humanística; cada vez más, una nación independiente y soberana, con menos injusticias y carencias.⁸

La filosofía de la educación, desde la cual tendría que partir la formación y actualización del profesorado en México, se incorpora a las políticas educativas, y no a la inversa. Tomar como punto de partida el contexto sociocultural de las comunidades y las características del personal docente para instrumentar las políticas educativas resultaría de mayor eficacia.

2.2 Nuevas políticas del sistema educativo

Al margen de los avances en la pedagogía mundial, el desarrollo socio-económico y la educación, como parte de un modelo de desarrollo, son aspectos que se

⁸ <http://www.dgch.unam.mx/histo000.html>

encontraron divorciados y que propiciaron conflictos políticos en el sistema mexicano.

La década de los sesenta fue una época de convulsiones sociales no sólo en México, sino también en el mundo: La Revolución Cubana, la primavera de Praga, el mayo francés, la guerra de Vietnam y las protestas que suscitaron entre la juventud norteamericana: los movimientos feministas y *hippie*, entre otros. En México, el movimiento de los médicos, del 64, y el estudiantil, de 1968, evidenciaron las carencias sociales que había generado el modelo de desarrollo adoptado por los distintos gobiernos mexicanos.⁹

Las políticas educativas siguieron avanzando como medidas gubernamentales para el desarrollo socioeconómico de México, donde los conceptos novedosos de la pedagogía se enfrentaron al currículum oculto.

Es preciso señalar que existe una diferencia importante entre una política educativa emanada de toda intención por impulsar la economía de libre mercado, del control social y la conservación del poder político, y una filosofía educativa que sólo puede emprenderse con el apoyo consciente y real del sistema político de un país. Los cambios sociopolíticos se generan y sostienen sobre la base histórica de los pueblos; los cambios en las concepciones educativas finalmente emanan de los propios sistemas políticos en respuesta a las demandas sociales o por contenciones sociales.

...En la década de los cincuenta, se crearon muchas universidades estatales, a partir de los antiguos colegios civiles y, desde 1960, el gobierno federal comenzó a incrementarles los subsidios y, a pesar de la autonomía, inducir reformas desde el centro. Política que se interrumpió de 1964 a 1970, durante el gobierno de Díaz Ordaz, pero que regresó con fuerza y empuje en 1971.¹⁰

Los últimos años del gobierno de Díaz Ordaz se caracterizaron por el estallido del movimiento estudiantil que no surgió de manera casual, sino de una visión reducida del papel de la educación en la sociedad y como consecuencia de una economía cuyo reflejo es la obstrucción del desarrollo social. El estancamiento de los subsidios y, sobre todo, la ligereza con que se tomaba la autonomía de las

⁹ Federico Lazarín, *op. cit.*, p. 5.

¹⁰ Carlos Ornelas, *op. cit.*, p. 123.

universidades estatales no pudo más que favorecer en la opinión pública la movilización estudiantil en la capital del país, así como generar un discurso posterior por parte del gobierno federal donde se incorpora el término «tolerancia».

Díaz Ordaz planteó la necesidad de realizar una reforma a la educación [que] buscaría “formar hombres, hombres verdaderos a la vez libres y responsables”... Los principios de la reforma educativa serían: impartir una educación acorde con las necesidades de los tiempos, modernizando su contenido y sus métodos de formación; capacitar técnica y progresivamente a la población desde el jardín de niños hasta la educación superior, que no estuviera apoyada en una masa de conocimientos sino que enseñara a pensar, entender y tolerar al individuo y que fuese un proceso formativo que nunca terminara.¹¹

Favorecer la educación técnica fue una de las inquietudes de Díaz Ordaz que se cristalizó al final de su sexenio y que tocó a Luis Echeverría dar continuidad; no podemos perder de vista que para el primero, en la educación secundaria, debía prevalecer el lema “aprender para producir”.

La escuela ahora tenía que responder a las necesidades de un país que empezaba a tener problemas por una gran cantidad de nuevos mexicanos, producto de una política de población que fomentó la fertilidad, pero que no garantizó una vida digna en las zonas rurales; la migración a las ciudades en busca de mejores oportunidades fue una realidad que no pudo detenerse, esa movilidad requería una atención urgente.

En 1970, el número de escuelas secundarias se elevó a 4 379, el de maestros a 78 387 y el de alumnos a 1 192 153. O sea que casi se duplicó el servicio con relación a las cifras correspondientes a 1964. Conviene señalar, sin embargo, que en el ramo federal el aumento de establecimientos alcanzó el 107%, y el de alumnos el 144%.

Las cifras relativas a la educación preparatoria en 1970 son de 310 434 alumnos y de 1009 establecimientos, más 29 494 profesores.¹²

Nuevamente, dejó de atenderse el campo, las «mejores» oportunidades siguieron en las zonas urbanas y grandes ciudades. Además, la tarea no sólo consistía en crear los centros educativos, ese sólo representó el primer paso; poner en marcha a las nuevas escuelas requería de recursos humanos y técnicos.

¹¹ Federico Lazarín, *op. cit.*, p. 6.

¹² Fernando Solana, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños, *Historia de la educación pública en México*, p. 410.

... la tarea de echarlo a andar correspondió al régimen de Luis Echeverría [pero no fue tomada tal cual... [por] Víctor Bravo Ahuja [titular de la SEP]... para 1972 se plantearon 26 líneas generales que seguiría el gobierno para la práctica educativa... trataban asuntos de política educativa, mecanismos y modalidades de enseñanza (escolar y extraescolar); la formación y proyección profesional del maestro y los procesos de descentralización, administración y comunicación de la SEP y sus entidades... Ahora se buscaba la formación integral del individuo.¹³

Dentro de la política, la formación integral del alumno no consistía en un apoyo paternalista o de mejoras de las familias por iniciativa del gobierno, sino por la iniciativa personal y hasta donde las posibilidades económicas de las propias familias pudieran ayudar a los hijos a continuar sus estudios. La tarea del Estado simplemente se centró en generar las condiciones administrativas, de operatividad y de inmuebles, pero no quiso ver el contexto de las familias numerosas que con bajos recursos y amplias jornadas laborales requerían de la mano de obra de los hijos mayores.

...Se instalaron nueve unidades en otras tantas regiones en que quedó dividido el país y 37 subunidades en las ciudades más importantes... los órganos centrales, al liberarse de muchas funciones rutinarias, quedaron en condiciones de planear, evaluar, asesorar y coordinar integralmente el sistema educativo...¹⁴

El año de 1971 fue un momento de grandes creaciones en materia educativa, se instituyeron: el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación; el Consejo Nacional de Fomento Educativo; el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología; el Colegio de Ciencias y Humanidades; del Politécnico se ampliaron los edificios modulares de Zacatenco y el edificio de la ESCA, se edificaron el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos “Juan de Dios Batiz” y la Escuela Nacional de Medicina Homeopática; asimismo, se construyeron las unidades de Xocongo, Culhuacán, Tepepan y Tecamachalco y en 1974 se crearon La Universidad Autónoma Metropolitana, el Colegio de Bachilleres y la Universidad Autónoma de Chapingo.¹⁵

¹³ Federico Lazarín, *op. cit.*, p. 7.

¹⁴ Fernando Solana, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños, *op. cit.*, p. 415.

¹⁵ *Apud*, Fernando Solana, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños, *op. cit.*

Respecto de la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, en los diarios de circulación nacional podía leerse:

18 mil alumnos al Colegio de Ciencias y Humanidades

"...en tres flamantes planteles ubicados en Azcapotzalco, Vallejo y en Naucalpan de Juárez se desarrollarán las cátedras del bachillerato que representan un esfuerzo por dotar de técnicos a la industria nacional.

Al terminar el mencionado bachillerato, los alumnos estarán en posibilidades de figurar como técnicos en muchas especializaciones sin necesidad de continuar sus estudios, y para los que deseen alcanzar algún título profesional, tendrán abiertas las puertas en las escuelas de educación superior de la UNAM.¹⁶

Quizás conscientes de que la población que atendería el nuevo proyecto, serían mayormente jóvenes trabajadores que requería de bachillerato para mejorar sus condiciones laborales o, quizás, hijos de familias de sectores suburbanos que necesitaban la aportación económica de éstos para atender a los hermanos menores, el CCH surgió con un horario flexible (sólo cuatro horas diarias) que permitía trabajar y estudiar al mismo tiempo y cuyo propósito pedagógico era generar alumnos críticos y autodidactas. *Aprender a aprender* se vislumbró como parte de una filosofía que se acoplaba a una política deseosa de ese perfil de alumnos en los centros laborales.

Dado el tiempo de horas clase en el CCH, y como parte de una política de apoyar la generación de jóvenes con formación laboral, se crean las opciones técnicas en 1974 (un año después de haber concluido la construcción de la infraestructura de los planteles de la zona norte), pensando en dotar de mejores herramientas para el trabajo a quienes no puedan continuar sus estudios en las escuelas superiores y facultades.¹⁷

En el mismo año de creación del CCH, la instauración del Consejo Nacional de Fomento Educativo pretendía atender a niños de pequeñas comunidades rurales donde el limitado número de alumnos significaba un obstáculo para construir una

¹⁶ *El Universal* (Diario), 13 de abril de 1971, p. 1, citado por: <http://www.dgcch.unam.mx/histo001.html>

¹⁷ Cfr. <http://www.dgcch.unam.mx/cronolog.html>

escuela y enviar a profesores rurales. Entonces, los egresados de secundaria que también se multiplicaron con la construcción de nuevas escuelas y que no poseían recursos económicos para continuar estudiando, pero sí requerían de un trabajo, fueron sujetos de reclutamiento para emprender una política de alfabetización de aquellos niños de comunidades lejanas de las rancherías y poblados, a cambio de una beca para continuar sus estudios uno o dos años más tarde.

Por otro lado, el 15 de enero de 1976 se crea la Ley Nacional de Educación para Adultos donde se considera como parte del sistema educativo nacional a la educación de adultos basada en el autodidactismo y en la solidaridad social. Así se crean los Centros de Educación Básica para Adultos.¹⁸ Recordemos que la producción nacional debería mejorarse a través de la mano de obra calificada.

Hasta aquí se tenía ya una infraestructura que atendía todos los niveles de escolaridad, pero fundamentalmente la alfabetización de la población de zonas de extrema pobreza y la capacitación para el trabajo.

Para 1978 "...las escuelas tecnológicas industriales, comerciales, agropecuarias y pesqueras, quedaron comprendidas dentro de la secundaria técnica, que es en realidad el modelo bajo el cual están estructuradas académicamente..."¹⁹

Pese a la política de ampliar los centros educativos para la generación de trabajadores mejor capacitados y calificados que impulsaran el desarrollo económico del país, algo falló:

En 1978, el problema de la educación de la población persistía en México, se decía que el país era de tercer año, puesto que la mayoría de la población, sólo alcanzaba a llegar hasta ese nivel de educación primaria, había seis millones de adultos analfabetas y 1.2 millones de personas de distintos grupos étnicos no hablaban español; existían asimismo, trece millones de adultos alfabetos que no habían concluido su educación primaria y, aproximadamente, siete millones que no habían podido realizar estudios secundarios, esto significa que dos de cada tres adultos no tenían la instrucción suficiente.²⁰

El mayor problema se debió a que la población mexicana se encontraba dedicada a garantizar la comida de la familia, la campaña de más y mejor educación

¹⁸ Cfr. Fernando Solana, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños, *op. cit.*

¹⁹ *Ibidem*, p. 522.

²⁰ Federico Lazarín, *op. cit.*, p. 8.

tuvo un impacto bastante bajo en esas familias donde se tenían hijos para mejorar la economía y garantizar el trabajo que por tradición desarrollaron los padres, no para cultivar el nivel intelectual. La perspectiva de los padres seguía siendo como la de Díaz Ordaz: la educación primaria para hacer y la secundaria para producir.²¹

El sexenio de López Portillo se encontró con ese gran espectro de instituciones educativas que no habían producido aún grandes resultados, pero sí grandes bajas de alumnos, las familias se conformaban con que sus hijos apenas aprendieran a leer y escribir, “para eso iban a la escuela”, no obstante, también debe considerarse que el funcionamiento de las escuelas no era al 100% y que el conocimiento (a manera de contenidos escolares) estandarizado y regulado desde el centro llegaba a producir conflictos con las creencias y tradiciones familiares.

José López Portillo (1976-1982) no pretendió hacer una reforma educativa, pero sí propuso un programa que abarcaba cinco objetivos: 1. Ofrecer educación básica a toda la población, particularmente a la que está en edad escolar [;] 2. Vincular la educación terminal con el sistema productivo de bienes y servicios social y nacionalmente necesarios [;] 3. Elevar la calidad de la educación [;] 4. Mejorar la atmósfera cultural y fomentar el desarrollo del deporte y [;] 5. Aumentar la eficiencia del sistema educativo.

El programa de educación fue incluido en el Plan Global de Desarrollo 1980-1982, cuando sólo faltaban dos años para la finalización del sexenio y no se previó que la siguiente administración traería un cambio en la política educativa, como sucedió a la llegada de Miguel de la Madrid (1982-1988), quien puso a Jesús Reyes Heróles para promover la revolución educativa... en los objetivos planteados se volvía a diluir la importancia de la educación para la economía...²²

La intención que siempre figuró con la educación desde 1970 hasta 1982 fue la vinculación con el aparato productivo del país, aunque en el discurso también se hablaba de calidad, ésta siempre estuvo relacionada con la eficiencia de la educación para una mayor producción del país.

El último acontecimiento importante en la recta final del sexenio de López Portillo fue la aprobación de la iniciativa de ley que modificaba al artículo 3º. Constitucional, en lo referente a la autonomía, tan buscada por las universidades públicas del país.

²¹ *Apud*, Carlos Ornelas, *op. cit.*

²² Federico Lazarín, *op. cit.*, p. 8.

Esta reforma, donde se agregan las fracciones VIII y IX al artículo 3º de la Carta Magna, fue publicada en el Diario Oficial de la Federación el 9 de junio de 1980, cabe señalar que en la actualidad dichas fracciones están reubicadas a la VII y VIII respectivamente, lo cual se debe a las modificaciones de 1993.²³

Con el *Programa Nacional de Educación, Recreación, Cultura y Deporte* el presidente Miguel de la Madrid continúa con un proceso de descentralización educativa iniciado en el sexenio de López Portillo, pero en realidad no es sino hasta el inicio del periodo presidencial de Salinas de Gortari tras la firma del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, cuando se logra que los gobiernos estatales se hagan cargo de los centros educativos. Sin embargo, el gobierno federal siempre ha mantenido el control de las garantías del artículo 3º Constitucional, de la parte curricular y de las acciones para abatir el rezago educativo.

Cabe destacar que una de las acciones en el periodo de Miguel de la Madrid, fue reconocer la importancia de atender la calidad educativa, desde la educación básica; por ello, empieza a promoverse la asistencia de al menos un año a la educación preescolar.

De acuerdo con Jaime Castrejón, Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) no presentó un plan aislado de educación, como había sucedido en los dos gobiernos anteriores, sino que la nueva administración que tomó posesión en 1982 elaboró un Plan Nacional de Desarrollo en el que la “revolución educativa” estuvo inscrita como uno de sus principales elementos. No obstante, este autor señala que el gobierno de Miguel de la Madrid tuvo que enfrentar una fuerte crisis económica que lo orilló a reducir el gasto destinado al sector educativo. La crisis

²³ VII.- Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere; VIII.- El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan. (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, LV Legislatura. *Apéndice. Proceso de reforma del Artículo 3º Constitucional (1979-1980)*, pp. 321 y 322 <http://www.bibliojuridica.org/libros/4/1672/10.pdf>).

también afectó la demanda de escolaridad en la población de menores ingresos y acrecentó sus niveles de reprobación escolar. En esas condiciones, el sistema educativo mexicano interrumpió las tendencias expansivas que lo habían caracterizado en décadas anteriores.²⁴

El *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994* de Salinas de Gortari denuncia abiertamente que la falta de calidad en las instituciones educativas es el problema central de la educación, que debe atenderse a través de una formación mucho más sólida de los profesores, empezando por consolidar la licenciatura en la educación normal.

Cabe señalar que, como ya se ha visto, el problema de la calidad de la educación inicia con el impulso de políticas educativas que ven en las escuelas los centros para la formación de productores y trabajadores calificados, donde después de la creación y operativización de instituciones y aparatos rectores de la educación, analizan los procesos de enseñanza y aprendizaje dándoles cauce con los recursos previamente programados, pero sólo con fines de elevar la eficiencia terminal.

...la calidad de la educación mexicana es mala, las percepciones que sobre ella tiene la sociedad parece que son correctas... los contenidos son obsoletos, irrelevantes para cuestiones prácticas y... aún si se cumplieran todos los objetivos a cabalidad la educación mexicana aun dejaría mucho que desear. Esto se agrava para el futuro, ya que México enfrenta desde ahora desafíos internacionales que exigen que el país acelere su desarrollo... mayores presiones al sistema educativo.²⁵

La mayor interrogante es si acaso puede lograrse una calidad educativa basada en políticas que reducen el presupuesto a este sector y descuidan el aspecto curricular, por atender los embates económicos y productivos; lo remedial puede cubrir los estragos de una gestión presidencial que se preocupa por la conservación del poder político, sin embargo, no puede conducir a un desarrollo a largo plazo que aminore las crisis económicas tradicionales del capitalismo.

En materia de educación como en otros aspectos, las decisiones políticas deben partir de las condiciones reales de cada zona en donde se implementen, lo cual permite valorar su calidad; también deben considerar los avances que sobre la

²⁴ *Ibidem.*

²⁵ Carlos Ornelas, *op. cit.*, p. 177.

concepción de enseñanza y aprendizaje se hayan alcanzado, donde no se contraponga el aprendizaje autónomo con la atención exacerbada de contenidos y objetivos educativos.

Asimismo, y en un terreno en donde el docente puede tener una mayor injerencia, tampoco, por citar un ejemplo, debe seguirse en el aula la orientación de una discusión sobre las diferencias entre la oralidad y la escritura para mejorar la competencia comunicativa, al margen de una nueva forma de expresión constituida gracias al avance en materia computacional y sistemas virtuales, que ya forma parte del contexto de los jóvenes gracias a los cibercafés y los teléfonos celulares; háblese entonces de calidad educativa no en función de supuestas oportunidades sino de condiciones reales de aprendizaje, donde no sólo lo utilizado sea potencialmente significativo, sino contextualmente aplicable.

2.3 Desarrollo tecnológico y educación

Proponer una estrategia para la producción de textos basada en el uso de la tecnología implica revisar cómo, por qué y para qué se ha venido implementando los medios audiovisuales en la educación más allá de significar un recurso más para el aprendizaje.

Desde mediados de la década de los ochenta, México se enfrenta a un periodo de austeridad debido a una crisis económica producida por la caída del precio del petróleo y a una intensa devaluación del peso frente al dólar, cuestiones que intentó frenar López Portillo con la nacionalización de la banca. Pero había que buscar nuevas estrategias que permitieran una mayor comercialización de los productos mexicanos, es así como Miguel de la Madrid firma el *Acuerdo General de Aranceles y Comercio* (GATT)

Los cambios recientes en las relaciones económicas, hacen evidente que México se encuentra en una etapa de transición desde que el país ingresó [en 1986] al Acuerdo General de Aranceles y Comercio (GATT): ... se pasó del proteccionismo económico a una economía

abierta... esto acarrea mayores demandas a la educación[:] mejorar su calidad y cobertura... formar a productores eficaces para modernizar a México, para formar a los hombres y mujeres del siglo XXI... necesita una educación eficiente para estar a la altura de los cambios que se avecinan.²⁶

La firma de un acuerdo de este tipo, no resultó tan sencillo a la luz de una baja inversión en el sistema educativo y la necesidad de impulsar una producción mejor y con costos competitivos para el mercado internacional; había que entrar a la modernización con lo que la economía del país permitiera.

La producción también está ligada a lo que cultural y tradicionalmente puede exportar el país. No obstante, estas relaciones de competitividad también hacen que se contemple la defensa de la identidad nacional. “Se demanda que la educación promueva la participación pública responsable para contribuir a mantener y fortalecer la identidad nacional y reproducir la cultura que México heredó de sus antepasados.”²⁷

Cuando en el gobierno de Salinas de Gortari se habla de mejorar la calidad educativa se hace en función de promover un país más competitivo, adaptable a los cambios económicos y al libre mercado que se intensificaría con la firma del TLC en 1994, pero que ya se estaba perfilando desde la firma del GATT. Así se llegó a proclamar como obligatoria a la educación secundaria bajo un discurso de igualdad y equidad educativa.

El uso de redes de bases de datos se generalizaron durante los ochenta con la digitalización y con ello se accedió a información flexible y a bajo costo. Los países que iniciaron la introducción de la tecnología digital fueron: Japón 1984, Inglaterra 1985, Estados Unidos 1986, Francia 1986, Alemania Federal 1987.²⁸

A nivel mundial la década de los años ochenta fue un momento de desarrollo impresionante en las telecomunicaciones, la computadora en Japón llega a incorporar el *software*. Con la apertura de la economía mexicana frente a Estados

²⁶ *Ibidem*, p. 92.

²⁷ *Idem*.

²⁸ Universidad Autónoma de Sinaloa, *México y Estados Unidos en la Revolución Mundial de las Telecomunicaciones* en: <http://lanic.utexas.edu/la/mexico/telecom/cap02.html>

Unidos y posteriormente con el TLC, todos estos productos empiezan a invadir el mercado mexicano con mayor rapidez, la década de los años noventa es con la computadora lo que fue la televisión en las décadas de los sesenta y setenta.

“El tiempo invertido durante décadas en proyectos para integrar la TV a la educación evidencian el deseo y la creencia de que los nuevos medios *pueden* ser de utilidad para la educación.”²⁹ El uso de las computadoras en las escuelas empieza siendo un mecanismo de calificación de exámenes, registro y certificación, pero a medida que avanza la tecnología (hacia la década de los noventa en México) pasa a reemplazar, en cierta medida, los ficheros de tarjetas en las bibliotecas y a ser un soporte importante en eventos académicos como ciclos de conferencias, encuentros, congresos, etc. Así llega a su uso en el aula con presentaciones en Power Point, mientras que para los alumnos la creación de los cibercafés «café internet», se convierte en la oportunidad para obtener la información requerida en la realización formal de trabajos escolares.

La tarea para los nuevos jóvenes es más compleja de lo que aparenta, pues requiere de la incorporación de nuevos esquemas de pensamiento que por principio se enfrentan al nuevo lenguaje, a las computadoras cuyos servicios de internet aún representan un costo elevado y atienden solicitudes de información, que recientemente han pasado de copiar palabras y corregir la ortografía para incursionar, todavía con precariedad, en la memoria virtual que atiende relaciones semánticas y de sinónimos, pero no sólo eso, la nueva tecnología también despliega un lenguaje cuya decodificación exige un pensamiento creador, un razonamiento lógico (en el terreno virtual se rompen esquemas) y un pensamiento crítico, si es que el alumno quiere seguir pisando el terreno académico, el espacio escolar.

En este sentido cabría preguntarse: ¿qué ofrecen las instituciones educativas para que sus alumnos desarrollen su aprendizaje enfocado a los nuevos tiempos y exigencias socioculturales?

²⁹ Chadwick, Clifton B., *Tecnología educativa para el docente*, p. 20.

2.4 La computadora con fines educativos en el CCH

El Colegio de Ciencias y Humanidades, como uno de los bachilleratos del país que atiende a una amplia población heterogénea, e igualmente como espacio donde se defiende el libre pensamiento y la libertad de cátedra, no puede alejarse de los propios contextos socioeconómicos y culturales que lo mantienen en un sitio importante de la educación en México. Si desde la década de los años sesenta el discurso político de la educación se vio acompañado de la palabra “tecnología”, al inicio del siglo XXI el sentido del término cobra mayor fuerza.

2.4.1 Perspectivas de la educación

El uso de los medios audiovisuales en la educación debe ser visto en el contexto de un proceso de análisis sobre su función social desde los terrenos de la psicología y la sociología educativas; Salomón (1976, 1979, 1980) citado por Chadwick, “enfatisa que los medios deben ser utilizados como sistemas de símbolos que utilicen, despierten o formen estrategias cognitivas en el sujeto que las emplee.”³⁰

La utilización de las tecnologías al final de los años sesenta y la década de los setenta pudieran verse como una estrategia política por atender a una mayor población de nivel secundaria, sin embargo la experiencia en el uso de esta tecnología ha permitido su análisis como sistema educativo e *impacto* de formación.

En la actualidad la educación no puede seguir al margen del uso de la tecnología por el hecho de que gran parte de la niñez y juventud contemporáneas transcurren con juegos electrónicos, la percepción de la realidad ya no es posible sin la gran cantidad de mensajes audiovisuales que permiten la interpretación de la historia y entorno sociocultural de manera más concreta... visible, audible y perceptible.

El tratado de Libre Comercio de México con Estados Unidos y Canadá en 1994, exige una mejor educación para incrementar la producción de alto nivel de competitividad, de tal suerte que México se ve obligado a modernizar la educación a

³⁰ *Ibidem*, p. 21.

través del uso de las nuevas tecnologías. Los docentes deben pasar de manera acelerada del mundo del audiovisual al multimedia, mientras que los alumnos deben aprender a manejar el equipo de cómputo no para desempeñarse en el campo de la ingeniería, sino porque la industria y el comercio se han ido equipando de maquinaria electrónica y digital que requiere personal calificado.

En contraste a como se pensaba hace apenas una década [1980] en los países más ricos, no se necesitarán cientos de miles de ingenieros y técnicos versados en el arte de la computación, las matemáticas y la manipulación de símbolos. Lo que demandan las nuevas relaciones de producción son que millones y millones de personas, prácticamente todos los trabajadores y a cualquier nivel, sean capaces de procesar información, incluyendo la destreza de reunir, organizar y analizar todo tipo de datos y pensar de manera sistemática.³¹

El año de 1996 es un momento importante para el Colegio de Ciencias y Humanidades, CCH, porque a veinticinco años de su creación y gracias a un análisis constante sobre sus prácticas y operación de su modelo educativo, llega a transformar su Plan de Estudios y a crear programas educativos uniformes en sus cinco planteles, ya sea por presiones de la UNESCO o del Banco Mundial o porque no se puede vivir en la inercia. Lo cierto es que el diseño de programas para cada asignatura y la incorporación de un Taller de Cómputo al mapa curricular habla, por un lado, de la necesidad de evaluar la calidad educativa para definir a los programas como una concreción del modelo educativo y, por otro, considerar a los alumnos en un contexto donde la tecnología y la computación atraviesan un desarrollo vertiginoso. Una educación de calidad es aquella que forma alumnos capaces de vivir con plenitud en determinados contextos, por ello, en el Colegio se insiste en el desarrollo de sujetos con capacidades intelectuales y con valores para la vida.

La misión del Colegio de Ciencias y Humanidades, consiste en formar bachilleres universitarios que, a su egreso, respondan al perfil determinado por el Plan de Estudios Actualizado; consiste en formar sujetos y actores de su propia formación y de la cultura de su medio; consiste en formar sujetos que sean capaces de obtener, jerarquizar y validar información, utilizando instrumentos clásicos y tecnologías actuales, y resolver con ella problemas nuevos; consiste en formar sujetos poseedores de conocimientos sistemáticos y puestos al día en las principales áreas del saber; consiste en formar sujetos poseedores de actitudes propias del conocimiento,

³¹ Universidad Autónoma de Sinaloa, *op. cit.*, p. 328.

de una conciencia creciente de cómo aprenden; consiste en formar sujetos poseedores de elementos primeros de relaciones interdisciplinarias en el abordaje de sus estudios, y de una capacitación general para aplicar sus conocimientos y formas de pensar y de proceder, a la solución de problemas prácticos.³²

En el Plan de Estudios Actualizado (1996) del Colegio de Ciencias y Humanidades se vislumbra esta necesidad de reformar dicho plan en respuesta a los cambios trascendentales en la cultura y la vida social del país, que exigen transformar la concepción educativa para mantenerla a la vanguardia, donde podemos destacar “la revolución en las formas de trabajar y de vivir originada en el desarrollo exponencial del cómputo [...] la difusión más amplia de sistemas de signos que mezclan la lengua, el sonido y la imagen, así como la influencia de los mensajes resultantes en la percepción de la realidad...”³³.

La educación como actividad social debe responder a sus contextos y necesidades no sólo de índole económico sino cultural e histórico. Pero además la educación es sólo un sustantivo cuya fuerza se recarga y cobra fuerza en el ejercicio docente.

2.4.2 Formación del profesorado

Desde los primeros años de la década de los años noventa, y teniendo como antecedente el Programa Nacional de Formación Docente SEP-CCH³⁴, se gesta un proyecto de formación de profesores que debía funcionar como detonador para la formación de los pares, así surge en 1993 el Programa de Apoyo a la Actualización Docente (PAAS) constituido por una serie de cursos y diplomados de la especialidad y una estancia académica en el extranjero, (participa la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades).

³² <http://www.dgcch.unam.mx/presentacion.html>

³³ DGCCH/UNAM, *Plan de Estudios Actualizado*, pp. 24-25.

³⁴ Formación que con miras a tener el nivel de maestría, perfilaba la constitución de los primeros “Profesores Especiales de Carrera” (diferentes a los de las Facultades y Escuelas Superiores), hoy Profesores Ordinarios de Carrera. Varios de los profesores que consiguieron su plaza de tiempo completo lograron algunas de sus promociones por lo que llaman “participación en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, CISE” y que el Consejo Técnico del Colegio reglamentó como equivalencia al grado de maestría para fines internos.

Uno de los problemas de la docencia ventilados en el Plan de Estudios Actualizado es la carencia de un marco general compartido sobre el sentido de las áreas, el retorno a la “docencia verbalista” en la que recayó el profesorado tras veinticinco años de la creación del Colegio, así como la “heterogeneidad en la formación de los profesores y carencias en el ámbito de sus disciplinas propias y en su preparación para la docencia.”³⁵

Tras la actualización del Plan de Estudios en el CCH, la formación del profesorado tuvo que avanzar no sólo en el aspecto disciplinario sino en la parte didáctica que implicaba apropiarse de un modelo educativo (que exige la participación activa del alumno en su propio proceso de aprendizaje) en clases de dos horas, pero que contrariamente a esa misma filosofía, el profesor tenía que aprender a trabajar con grupos más numerosos. Así se instrumentaron los Talleres de Docencia para cada una de las asignaturas, aunque cabe señalar que durante el proceso de revisión y transformación del Plan, se impulsaron una serie de diplomados que recuperaban la didáctica de la disciplina.

Una vez satisfecha esa necesidad de acercamiento a una didáctica disciplinaria se entró a una etapa de revisión de la práctica docente a través de los Talleres de Recuperación de la Experiencia Docente, cuya finalización dio paso a los Talleres para Preparar los Cursos. Hasta aquí, se mantuvo la preocupación por resolver la didáctica porque el ingreso considerable de nuevos profesores requería de una atención diferente.

En el 2001, recta final de los Talleres de Recuperación de la Experiencia Docente, se crea el programa de Fortalecimiento y Renovación Institucional de la Docencia que buscaba atender, tanto los aspectos disciplinarios, como los pedagógico-didácticos, de los profesores de reciente ingreso en las materias de los primeros cuatro semestres. Este Programa se dividió en dos etapas propias de los cambios administrativos y perspectivas diferentes sobre la formación del profesorado.

³⁵ *Ibidem*, pp. 28-29.

Cabe destacar que uno de los cursos de este Programa, es el Modelo Educativo, que en la última etapa (2004) llevó por nombre “El Modelo Educativo del CCH. Una escuela en construcción”, el cual fue diseñado en línea; situación que implicaba un conocimiento y manejo mínimo de la computación, que para algunos resultó un buen reto y para otros un verdadero problema porque el servicio de internet en los planteles aún no satisfacía las expectativas sobre la agilidad y eficiencia del trabajo virtual.

En el 2003 se llegaron a firmar los acuerdos que dan inicio a la *Maestría en Docencia para la Educación Media Superior* que se había estado buscando desde las experiencias de formación en la década de los años ochenta en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, CISE. La tarea ahora es integrar lo didáctico y lo disciplinario, pero centrado en el análisis de la docencia, las perspectivas educativas y la población a atender.

En el periodo interanual 2004 se lleva a la práctica una serie de cursos de Word, Power Point, Excel y diseño de páginas Web a fin de que los profesores se actualicen en el manejo de recursos multimedia para que sea un ejercicio en el aula tras el diseño de estrategias didácticas y de aprendizaje que pudieran difundirse en internet o como material didáctico en CD para el alumno. Aquí es donde la propuesta de recuperar la práctica de escritura como el chateo o la mensajería celular puede ampliar la expectativa del Colegio si entra en juego el indispensable carácter creativo del profesor.

Sin embargo, también debe tomarse en cuenta que la serie de propuestas de formación para la docencia sólo trasciende cuando existe una correspondencia con el contexto no sólo sociocultural, sino de la situación concreta. De nada sirve destinar recursos para formar en el uso de tecnologías para la educación si no existen los recursos técnicos que validen la acción a corto, mediano y largo plazo.

2.4.3 Tecnología al servicio de la educación.

Los *Programas Estratégicos del Plan General de Desarrollo 1999-2002 del CCH*, en su apartado *mejoramiento del aprovechamiento escolar*, establece como acción

importante: “consolidar la formación en Cómputo de los alumnos, estudiar la posibilidad de ampliarla y proseguir la dotación sistemática del equipo y la infraestructura necesarios y su renovación”³⁶

En la parte de innovación de la docencia y de formación de profesores se alcanza a observar sólo una inquietud sobre “Poner a disposición del mayor número posible de profesores y de manera ágil libros actuales, revistas científicas útiles para la docencia y acceso a redes.”³⁷

Lo cierto es que los tiempos para lograr avances que impacten en el desarrollo de la docencia y el aprendizaje se van generando lentamente. La implantación del nuevo Plan de Estudios en 1996 implicó la adecuación de las instalaciones para albergar al Taller de Cómputo (materia que se cursa en un semestre y que es obligatoria para los alumnos de nuevo ingreso); en aquel momento se inició el proyecto de concentrar físicamente al Taller de Cómputo y con el de Cibernética y computación (materia optativa para alumnos de quinto y sexto semestres) en un solo edificio.

Los seis salones con que se contaba [en 1996], aumentaron a nueve [en 2005], los cuales se abastecieron con 75 computadoras nuevas, con el propósito de que cada alumno pueda usar una computadora en clase. Así, actualmente cada salón cuenta con 25 computadoras en promedio, habilitadas con una red local, de tal forma que los salones cuenten con el servicio de internet.³⁸

Esta información puede consultarse en la página del CCH, donde efectivamente se puede observar en el plano de cada Plantel la ubicación de los equipos y su distribución en los diferentes salones; en Naucalpan no sólo aparecen nueve salones sino once, pero en Vallejo aunque aparecen nueve, los de Cibernética también son utilizados en las Opciones Técnicas, situación que en los otros Planteles se incrementa a diez y en Naucalpan a doce.³⁹

Respecto a las Opciones Técnicas que ofrece el Colegio a sus alumnos, cada Plantel cuenta con un salón para atender a los alumnos interesados en cursar

³⁶ DGCCH/UNAM, *Plan General de Desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades 1999-2002*, p. 25.

³⁷ *Ibidem*, p. 27.

³⁸ DGCCH/UNAM, *Informe 2004-2005*, p. 96.

³⁹ Véase tablas 1 y 2 en el apéndice.

Mantenimiento preventivo y correctivo de computadoras personales, Manejo de archivos de concentración y administrativos, entre otras (difieren en cada Plantel).⁴⁰

Durante el periodo interanual 2005, el equipo de profesores de Opciones Técnicas contribuyó con el diseño de cursos para profesores de las áreas curriculares, fue así como se llevaron a cabo los siguientes talleres distribuidos en los cinco Planteles:

Diseño e instalación de redes de cómputo, Programa de Cómputo *Excel* básico, Mantenimiento preventivo y correctivo de computadoras personales, Lenguaje C (lenguaje de programación), Sistema Operativo *Linux*, Creación de páginas *WEB*, Manejo de bases de datos con el programa de cómputo *ACCESS* y, Manejo de archivos de concentración y administrativos.⁴¹

Desde el 2002, empezó a planearse un espacio para permitir a los profesores consultar información de internet y crear una página que concentrara los trabajos académicos o estrategias didácticas de ellos. Este espacio virtual fue creado a partir de la recopilación de algunas estrategias didácticas bajo el nombre PUSTE *Sala de Planeación Universal de Sesiones de Trabajo Escolar*. Esta página hoy se encuentra dentro de la liga *Aula abierta. Recursos para la enseñanza y el aprendizaje*, de la página de la Dirección General del CCH.

...El sitio en línea de la Planeación Universal de Sesiones de Trabajo Escolar, denominado PUSTE por sus siglas, surge de la necesidad de publicar los materiales necesarios para el buen desarrollo de la clase de los profesores que así lo requieran, sobre todo planes varios de sesión o serie corta de sesiones y materiales, buscar ligas útiles y cuidar su renovación y ampliación continua, tener un medio para difundir la actitud de compartir documentos diversos inherentes a cada asignatura del PEA [Plan de Estudios Actualizado]...⁴².

A mediados del 2004, y con el propósito de ampliar los servicios de cómputo e internet para profesores, se concretizó el proyecto con la inauguración en cada Plantel un espacio denominado *Sala de Planeación Universal de Sesiones de*

⁴⁰ Véase tabla 3 en el apéndice.

⁴¹ DGCCCH/UNAM, *op. cit.*, p. 54.

⁴² <http://www.cch.unam.mx/puste/qespuste.htm>.

Trabajos Escolares (PUSTE), algunas fueron ubicadas en un espacio de la biblioteca del Plantel y en otras en edificios específicos para tal fin.⁴³

Asimismo, como proyecto de la Rectoría de la UNAM, en el 2005 el Colegio puso en marcha los Centros de Cómputo en los cinco Planteles, los cuales tienen como objetivo apoyar el aprendizaje de los alumnos tras proporcionarles los servicios de internet e impresiones. Tal información aparece en la página del CCH, en los planos de cada plantel y que puede sintetizarse en 247 equipos⁴⁴.

Esta instrumentación de equipo de cómputo respalda la iniciativa de modernizar las estrategias de educación no sólo en el acceso de información rápida y efectiva, sino para su manipulación, en razón del desarrollo del pensamiento y sentido crítico que deben propiciar los profesores en los alumnos de bachillerato, como parte sustancial de un perfil de egreso.

2.5 Contribución al perfil de egreso

Reconocer los contextos y pasar de ellos a trabajar sobre los procesos para comprender e impactar en el sentido final que tiene toda institución educativa, es revisar la contribución que tiene el conjunto de asignaturas al perfil de egreso.

En este sentido, el papel del Colegio es alejarse un poco de la atención del nivel de egreso sin llegar a un descuido total, para atender la llamada calidad de la educación. Generar alumnos críticos, propositivos, así como conscientes y actores de su propio desarrollo de aprendizaje (que los coloque como entes capacitados para el trabajo o para su formación en las escuelas superiores o facultades), es considerar los contextos y necesidades de los alumnos y del país; ya que dentro de un sistema que lo provee, el Colegio no podría funcionar si se atomiza como ideal educativo o si sólo genera alumnos pasivos sin propuestas de cambio para mejorar al mismo sistema.

⁴³ Véase tabla 4 en el apéndice.

⁴⁴ Véase tabla 5 en el apéndice.

El Colegio de Ciencias y Humanidades persigue que sus estudiantes, al egresar, respondan al perfil determinado por su Plan de Estudios, que sean sujetos y actores de su propia formación y de la cultura de su medio, capaces de obtener, jerarquizar y validar información, utilizando instrumentos clásicos y tecnologías actuales, y resolver con ella problemas nuevos. Sujetos poseedores de: Conocimientos sistemáticos y puestos al día en las principales áreas del saber; actitudes propias del conocimiento, de una conciencia creciente de cómo aprenden, de relaciones interdisciplinarias en el abordaje de sus estudios, y de una capacitación general para aplicar sus conocimientos y formas de pensar y de proceder, a la solución de problemas prácticos. Con ello tendrán las bases para cursar con éxito sus estudios superiores y ejercer una actitud permanente de formación autónoma.⁴⁵

El hecho de que exista el Taller de Cómputo es porque en la actualidad se ha convertido en una herramienta de uso cotidiano de necesidad primaria: trámites bancarios y de servicios públicos, consulta de información electrónica o del acervo bibliotecario y hemerográfico, manejos de máquinas industriales y trabajo de archivo, estrategia de comunicación rápida y tan amplia como se desee, desarrollo de trabajos académicos o proyectos institucionales, son algunas de las prácticas que se han tecnificado a tal punto que siempre será necesario saber manejar un equipo computarizado. Asimismo, no es menos importante señalar que la formación y actualización académica vía internet donde se incluyen videoconferencias, salas de discusión y asesorías (a través del chat), ha ido en aumento y exige de destrezas de pensamiento y comunicación.

Entre las determinaciones programáticas generales y la actividad docente del profesor, existe un amplio espacio de decisiones jerarquizadas. La contribución del profesor a los planteamientos del programa institucional es insustituible, porque la acción educativa se desarrolla en un proceso dialógico que implica la concurrencia de personas -el profesor y los alumnos- son experiencias, ideas, intereses y valores irrepetibles en su composición concreta. La institución educa a alumnos reales, a través de la acción personal de cada profesor en contextos determinados.⁴⁶

En este sentido, se reafirma que el uso total de las nuevas tecnologías o un porcentaje de utilización por encima de la relación directa maestro-alumno llevaría a incursionar en la educación a distancia, que de ninguna manera es lo prioritario del Colegio, pero sí parte de su contexto.

⁴⁵ <http://www.cch.unam.mx/mision.php>.

⁴⁶ <http://www.cch.unam.mx/progrop.php>.

La utilización de recursos audiovisuales y computacionales debe ser una estrategia que permita activar de mejor manera ambos cerebros del alumno de acuerdo con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y las nuevas técnicas de aprendizaje de Buzan.

La computación no es un contenido o una asignatura aislada del resto del mapa curricular sino que, como parte del área de matemática, contribuye en la obtención y organización de nuevos conocimientos, así como su incorporación en los procesos científicos y tecnológicos; de igual manera, como parte de las asignaturas básicas contribuye a la maduración paulatina de estructuras de pensamiento⁴⁷.

Si un alumno se ve obligado a estudiar una asignatura de esta naturaleza es también porque forma parte de un contexto actual innegable, de igual manera la actualización del profesorado no se puede postergar.

⁴⁷ DGCCH/UNAM, *Plan de Estudios Actualizado*, pp. 57-59.

CAPÍTULO 3

Los adolescentes y sus profesores. Una relación humana

Las actitudes del adolescente frente al aprendizaje formal son impredecibles al igual que la reflexión de las propias actitudes como docentes enteramente humanos, por ello es importante incursionar aquí en una doble dimensión: por un lado la revisión de algunos rasgos psíquicos vinculados con el desarrollo biológico, emocional y social del adolescente, y por otro la reflexión sobre la relación maestro-alumno mediada por la creatividad y motivación, sin dejar de lado la identificación de la función de un profesional de la docencia.

Estos elementos nos conducen a virar hacia el desarrollo de la escritura como proceso en el alumno de bachillerato, entendiendo que la escritura personal no es una copia fiel de los textos leídos sino una creación, que aunque siempre perfectible

es única y refleja la personalidad de su creador en el sentido de que sólo puede partir de un contexto propio e intención personal; paradoja bastante compleja si partimos del orden de ideas en construcción literalmente hablando en la etapa adolescente.

El pensamiento hipotético-deductivo en incipiente formación tiene que permitir al adolescente no sólo ordenar y planear su vida social, sino mejorar su competencia comunicativa. El desarrollo del lenguaje escrito no es una mancha en el papel, es palabra viva que nace y se transforma en los contextos. Conducir al alumno de bachillerato a esa reflexión es hacerlo crítico y propositivo, es abrir el compás de su perspectiva; esa es la principal función docente de un orientador de aprendizajes.

3.1 Adolescencia. Organización de la personalidad para la interacción social

Cuando se quiere definir la «personalidad» de alguien (evidentemente una persona adulta en sentido estricto) regularmente se alude a su experiencia de vida, a su madurez psíquica, biológica e intelectual, porque es eso lo que lo constituye. Pasar de la niñez a la adultez es atravesar por un periodo de construcción de la personalidad: la adolescencia. Durante este periodo la comunicación es un anhelo porque permite la identificación e integración social, de ahí que los jóvenes de nuestro tiempo gusten del chat y de los signos que le permiten identificarse con su enunciatario: “*¿ps k t psó kopo d nie-b?*”

Tiempo atrás y aún en la actualidad por tradición en ciertos grupos sociales que toman con demasiada ligereza ciertos vocablos, la palabra «adolescente» ha encerrado una connotación que resultaría agresiva para cualquiera, «el que carece de», “...probable consecuencia de la confusión entre adolecer y adolecer. Pero crecer y padecer no son lo mismo; aunque el movimiento adolescente acarrea transtorno y angustia, más lo ocasiona la ausencia de su despliegue”⁴⁸. Sin embargo, el adolescente se constituye con su experiencia de vida y las relaciones humanas

⁴⁸ María Cristina Rother Hornstein [comp.], *Adolescencias: Trayectorias turbulentas*, p. 138.

que lo envuelven, por ello, hoy día se conceptualiza bajo el aspecto biológico, psicológico y social.

De acuerdo con Piaget la adolescencia es el último periodo de evolución psíquica donde se logra una doble conquista fundamental en todo ser humano: la personalidad y su inserción en la sociedad adulta. Esta transición es posible no sólo por el desarrollo físico-biológico que provoca alteraciones en la conducta, sino por el surgimiento de las operaciones formales que inciden en el pensamiento racional y emocional.⁴⁹

Para este autor, los periodos de desarrollo psíquico no se presentan de manera aislada, sino en consecuencia de un orden progresivo y como un proceso en espiral de asimilación acomodación; es decir que, la etapa de operaciones formales que se inicia casi a la par de la adolescencia y perdura toda la vida es producto de las etapas anteriores (sensoriomotriz, preoperatorio y operaciones concretas).

En sincronía con lo anterior, los cambios hormonales y físicos que se presentan entre los once y los diecinueve años de edad producen alteraciones en la conducta, y por lo tanto, en las relaciones sociales de los jóvenes. Estos cambios repentinos y constantes son los que caracterizan al adolescente, regularmente les escuchamos decir “ya voy a cambiar”, “no lo volveré a hacer”, “no lo quise hacer”, “lo hice sin pensar”, etc., esta ligereza se traduce ante los ojos de los demás en volubilidad, que en realidad es un proceso de definición, la búsqueda de un sentido para vivir socialmente y ser aceptado.

Desde la perspectiva de Freud, el...

...aumento de la vida pulsional* altera el equilibrio psíquico alcanzado a finales de la infancia, ocasionando una conmoción emocional interna y dando lugar a una vulnerabilidad de la

⁴⁹ Cfr. Jean Piaget, *Seis estudios de psicología*, pp. 82-94.

* “Una parte (muy importante, por cierto) del cuerpo lo constituye el sistema nervioso, del que una de sus características más prevalentes es la sensibilidad que posee ante las necesidades corporales. En el nacimiento, este sistema es poco más o menos como el de cualquier animal, una ‘cosa’, o más bien, el **Ello**. El sistema nervioso como Ello, traduce las necesidades del cuerpo a fuerzas motivacionales llamadas **pulsiones** (en alemán ‘Triebe’). Freud también los llamó **deseos**. Esta traslación de necesidad a deseo es lo que se ha dado a conocer como **proceso primario**. El Ello tiene el trabajo particular de preservar el **principio de placer**, el cual puede entenderse como una demanda de atender de forma inmediata las necesidades. Imagínese por ejemplo a un bebé hambriento en plena rabieta. No ‘sabe’ lo que quiere, en un sentido adulto, pero ‘sabe’ que lo quiere... ¡ahora mismo! El bebé, según la concepción freudiana, es puro, o casi puro Ello. Y el Ello

personalidad... [asociada al] despertar de la sexualidad del individuo [que] le lleva a buscar «objetos amorosos» adecuados, fuera del medio familiar, rompiendo así los lazos emocionales que le unían a los padres desde la infancia. [Y] la vulnerabilidad de la personalidad da lugar al empleo de defensas psicológicas para enfrentarse a las pulsiones y la ansiedad, defensas que son, en mayor o menor grado, obstaculizadoras de la adaptación.⁵⁰

En este sentido, el adolescente es voluble por naturaleza, sin embargo, ello le permite experimentar, crear y trazar desde su propia óptica el rumbo de su vida, en un momento de ruptura con los padres, pues su atención está en las jovencitas o en los muchachos de su edad; en una etapa de cuestionamientos de la autoridad, ya que sus valores fundamentales son la libertad y el reconocimiento social (ambivalencia interesante y compleja); y en un momento en el que el desarrollo del pensamiento hipotético-deductivo le permite cuestionar, predecir o anticipar y planear.

Los adolescentes manifiestan un rechazo a la autoridad física y moral que ejercen los adultos, prestan una mayor atención a todo lo que huelga a amistad y noviazgo, son niños o son adultos dependiendo la responsabilidad y la libertad que ello implique. El internet les permite ejercer sus ideales en un anonimato que les amplía su libertad de expresión y reduce su responsabilidad.

El adolescente... se sitúa como un igual a sus mayores, pero se siente distinto, diferente a ellos, debido a la nueva vida que se agita en él. Y entonces... quiere superarlos y sorprenderlos transformando el mundo. Esto... hace que los... planes de vida... estén llenos, simultáneamente, de sentimientos generosos, proyectos altruistas o fervor mítico y de inquietantes megalomanías o un egocentrismo conciente.⁵¹

La necesidad de los jóvenes por constituir su propio gremio, gobernable sólo por ellos mismos, lo vemos físicamente en la conformación de grupos de activistas, cholos, porros, entre otros, o en el medio virtual a través del contacto con otros jóvenes con sus mismas inquietudes e incluso con adultos, haciéndose pasar


no es más que la representación psíquica de lo biológico.” (C. George Boeree, “El Ello, el Yo y el Superyo” en: *Teorías de la personalidad*. <http://www.psicologia-online.com/ebooks/personalidad/freud.htm>).

⁵⁰ John C. Coleman, *Psicología del adolescente*, p. 19.

⁵¹ Jean Piaget, op. cit., p. 89.

también como tales e incluso bajo la apariencia de una persona del sexo opuesto. Ahí se cuestiona la autoridad, se observa la decadencia de la influencia de los adultos (cuando no se comparten sus ideales) y se mezclan los valores de amistad. Esta actitud frente a la vida los hace establecer canales de comunicación actuales y novedosos, donde la escritura es un medio semejante a los teléfonos celulares e internet.

Lo que resulta sorprendente en el adolescente es su interés por todos los problemas inactuales, sin relación con las realidades vividas diariamente o que anticipan, con una desarmante candidez, situaciones futuras del mundo, que a menudo son quiméricas... hay algunos que escriben y crean una filosofía, una política, una estética o lo que se quiera. Otros no escriben, pero hablan. La mayoría de ellos incluso hablan muy poco de sus propias producciones y se limitan a rumiarlas de forma íntima y secreta.⁵²

En la actualidad, las nuevas tecnologías parecen adaptarse a esa necesidad de expresión de los jóvenes, un canal como el internet cuyos mensajes pueden ser vistos por millones de personas y al mismo tiempo el confidente perfecto, el sitio para ser escuchados en el anonimato. Allí encontramos frases como: **9U3 T4N 1N73L163N73 3R35, ^_^.....gAbOo...^_^, verxus, Th3 h3@Rt Br3@k KiD...., policiasycabrones, +buenokelpan, °°pa tI.. tE kEIO°°, mazita_sexí, tioxxx, porno_men, o chic@,** 

Los mecanismos de comunicación constituyen en los adolescentes el arma de integración social, el respeto a sus valores en etapa de conflicto ante la salida del seno familiar y un pensamiento crítico guiado por la rebeldía y dispuesto a crear a toda costa el mundo ideal. “El desarrollo del pensamiento abstracto... contribuye a dar mayor profundidad a los cuestionamientos y planteos de este tramo, favoreciendo la búsqueda de nuevos tránsitos...”⁵³ desde luego que la infancia constituye el andamiaje para transitar la adolescencia como periodo de crecimiento emocional e intelectual, pero no es suficiente, canalizar su creatividad positivamente puede ser una meta.

⁵² *Ibidem*, p. 83.

⁵³ María Cristina Rother [comp.] (2006) *Adolescencias: Trayectorias turbulentas*, p. 153.

3.2 Creatividad y adolescencia. Una compatibilidad para la escritura

La creatividad no espera; es un tren que pasa frente a nosotros en los albores de la vida y que si no lo abordamos se nos puede escapar para siempre.

Mauro Rodríguez Estrada

Bajo una postura cuestionante del adolescente sobre el mundo social que le espera en aparente actitud ortodoxa y un dinamismo aparejado con la serie de cambios biológicos, se refugia una creatividad sorprendente, que sólo necesita de una orientación y una voz que la impulse.

En tanto ser social, el ser humano busca las formas para vivir mejor, entablar una buena relación, tener comodidades, transformar su entorno; estas acciones y actitudes (creativas) están presentes en todas las etapas de su desarrollo, en unas más que en otras, depende del desarrollo emocional (acorde a las relaciones familiares, escolares y del entorno socio-económico) y físico.

'Sin la creatividad estaríamos en los comienzos de la edad de piedra, viviendo en la selva y comiendo raíces. Todo lo que hay en el Cosmos puede dividirse en dos grandes reinos: La naturaleza y la cultura. Todo lo que no es natural es artificial o arte-hecho, es decir, fruto de la acción transformadora del hombre'⁵⁴

La adolescencia es una de las etapas que, por principio, tiende a una mayor capacidad creativa, dada la actitud de rebeldía sobre los cánones establecidos (en parte porque se resisten a formar parte de una sociedad que consideran con muchas fallas), al descubrimiento de un nuevo mundo gracias a su pensamiento hipotético deductivo, al exacerbado egocentrismo que conduce a los jóvenes a pensar que tienen la razón sobre todo y a querer dominar el mundo (la infancia tiene un papel fundamental sobre el desarrollo emocional y por tanto a mediar o liberar dicho egocentrismo) y, a la búsqueda de nuevos ídolos e ideales, etc.

En el ámbito escolar, como espacio de aprendizaje dirigido y planeado, la creatividad es uno de los detonadores para el mejor desarrollo, no sólo de la inteligencia cognitiva sino emocional. Por ello, la tarea del docente de bachillerato no

⁵⁴ Mauro Rodríguez Estrada, *Manual de creatividad...*, p.10.

resulta simple si consideramos los repentinos cambios emocionales y conflictos en el desarrollo de la personalidad.

En razón de que la capacidad creativa no puede controlarse deliberadamente, sino sólo fomentarse, puede inhibírsela con mucha facilidad... [con] *presiones conformistas... actitudes autoritarias... actitudes de ridiculizar*, rasgos que hacen a la *rigidez de la personalidad, sobrevaloración de las recompensas, excesiva exigencia de verdad, excesiva preocupación por el éxito, hostilidad contra la personalidad distinta [e] intolerancia a la actitud de "juego"*...⁵⁵

La creatividad, más que depender sólo de la habilidad del adolescente, es una capacidad para producir cosas nuevas y de gran valía enmarcada en un contexto socio-afectivo, mismo que puede inhibir o motivar su desarrollo.

Mauro Rodríguez establece dos tipos de pensamiento generados en los centros escolares: el ordinario o convergente y el creativo o divergente, entre los cuales hay una diferencia esencial. En el primero de ellos, que obedece a la escuela tradicional, se resalta la evocación de ideas a partir de lo establecido; en el segundo, se recupera la fluidez, la flexibilidad y la originalidad del alumno.⁵⁶

La literatura de investigación sostiene la posición de que la creatividad puede realmente enseñarse pero no se le puede enseñar con métodos tradicionales, autoritarios. [...] Queda todavía por investigar si los principios de la enseñanza creativa son idénticos a los principios de la *buen*a enseñanza.⁵⁷

Parece entonces fundamental entender que la creatividad tiene que ver con el equilibrio preciso de la motivación extrínseca e intrínseca en el aula, evidentemente esta última deberá tener un peso mayor porque es la relacionada no con los estímulos a la usanza de Skinner, sino con la alimentación objetiva (la palabra en su sentido racional y emotivo) de frases que desarrollen simultáneamente la inteligencia emocional e intelectual. El adolescente íntegro racional y emocionalmente hablando (sin llegar a compararlo con la personalidad adulta), reconocerá que no siempre se tiene la razón, pero también que nunca se está totalmente errado.


⁵⁵ Ralph J. Hallman, "Técnicas de enseñanza creativa", pp. 234-235.

⁵⁶ Mauro Rodríguez Estrada, op. cit., pp. 55-58.

⁵⁷ Ralph J. Hallman, "Técnicas de enseñanza creativa", p. 236.

“La creatividad es una propiedad del hombre total y es una actitud o conjunto de actitudes ante la vida, involucra cualidades no sólo intelectuales sino también emocionales, sociales y de carácter.”⁵⁸ Fomentar la creatividad del adolescente en la creación de un código especializado de comunicación escrita con sus amigos y compañeros y recuperarla para la redacción formal, es tomar en cuenta su postura rebelde ante las letras (que no deja de ser una acción metalingüística) y ayudarlo a ampliar su perspectiva de comunicación.

Así como los adolescentes necesitan de la autoridad razonable de los adultos que marquen los límites de su conducta, en la escritura encuentran un código estructurado que aún y cuando tenga reglas específicas, utilizan de manera consciente (ayudados por el mercado tecnológico) para transgredir parte de esas reglas y estructurar una forma ejemplar de comunicarse de manera rápida y eficaz

con su grupo de amigos:  **TQM chk bia** 

Entre los apuntes escolares del adolescente, nunca faltan palabras y frases que rompen de manera intencional con la gramática y la ortografía o se abusa de la transcripción fonética, sin embargo, nunca con la intención comunicativa y el efecto de sentido; es una forma simple de comunicarse frente a su grupo con necesidades gremiales, que coloca al docente en una disyuntiva para interpretar sus textos, que poco a poco se han ido contaminando con esa nueva forma discursiva que rompe con las máximas propuestas por H. Paul Grice en la teoría del significado⁵⁹, pero sólo para quienes no comparten la misma visión de mundo y los contextos situacional y sociocultural.

Estos mensajes circulan en los cuadernos, en hojas que se deslizan de un lugar a otro, en los teléfonos celulares y el chat. Decididamente, si los observamos con detenimiento presentan faltas de ortografía reales y problemas de sintaxis, estos problemas también existen en su redacción escolar.

⁵⁸ Mauro Rodríguez Estrada, *op. cit.*, p. 57.

⁵⁹ Cfr., Shoshana Blùm-KulKa, “Pragmática del discurso” pp.68.75 en Teun A. van Dijk [comp.] *El Discurso como interacción social*, Editorial Gedisa, Barcelona 2005.

Asimismo, es de llamar la atención que la creación de mensajes del tipo chat⁶⁰ puede llegar a ser tan compleja que cuando un profesor descubre a sus alumnos pasándose recados, puede retirarlos, pero no leerlos (al menos no de manera inmediata). Esta es la estrategia para conservar en privado los mensajes del gremio, nuevamente observamos una cualidad de la comunicación que es la ubicación de un destinatario específico con fines particulares. Es una especie de graffiti que se ha puesto de moda en primer lugar por la necesidad de enviar mensajes instantáneos y recibir también una respuesta instantánea a través del celular o internet.

¿Cómo es que los adolescentes son capaces de apropiarse y recrear un código como éste? Definitivamente porque su pensamiento hipotético-deductivo les permite tanto jugar con los sonidos de las letras y palabras como incorporar imágenes que encierran incluso conceptos. De igual manera, su necesidad de mantener un contacto permanente basada en la confidencialidad, al respeto a la individualidad, al deseo de libertad, al reconocimiento de su grupo social etc., son eventos que hablan de sus emociones y su desarrollo intelectual.

Ante ello, el desarrollo de la escritura no debe ser una camisa de fuerza o el aislamiento de un contexto social y de la vida cotidiana del adolescente, más bien debe recuperar ese juego ingenuo, o tal vez hasta perverso, para voltear a ver la redacción como una escritura adecuada a las circunstancias y a la prefiguración del enunciatario.

Así como se le pide al alumno que lea literatura, también el docente tiene que aprender a leer la escritura de los alumnos, no para ejercitarla, sino para hacerla un instrumento de análisis sistemático de la lengua.

La escuela es un ámbito de interacción social, una institución en la que se establecen relaciones propias, un ámbito en el que niños y niñas se preparan para el futuro, pero también viven el presente, en la que el contrato que los vincula a la escuela es específico y distinto del que los vincula y los vinculará a otros ámbitos de la vida familiar, laboral, etc.)

Existen... géneros discursivos, propios del entorno social escolar, que los estudiantes deben conocer para desenvolverse en él y para cumplir con los objetivos que los han llevado allí: cómo se hace un trabajo de una signatura, cómo se participa en un debate... La clase de lengua, por otra parte, puede generar necesidades de producción textual a partir de proyectos

⁶⁰ Vide, Capítulo 1, pp., 15-19.

de producción de textos con funciones propias: una guía del pueblo, un fichero de personajes, una recopilación de juegos de lenguaje, etcétera.⁶¹

La escritura casi telegráfica ha vuelto a ser contemporánea y quienes más la utilizan son precisamente los adolescentes porque han crecido en la era de las nuevas tecnologías: el auge de la telefonía celular, las computadoras personales con acceso a internet inalámbrico y el *i-pod*. Retomar las prácticas diarias de los alumnos implica actualizar las acciones docentes.

Oriol Pañella al referirse a la educación primaria señala que la correspondencia como las noticias fue una de las actividades más gustadas. “Escribir cartas a otros chicos y chicas les permitió darse cuenta de cómo la escritura y, en definitiva, la lengua tiene una finalidad comunicativa, y eso les ayudó a entender el sentido de aprender ortografía y gramática.”⁶²

Si esto es posible en la educación primaria, en el bachillerato la utilización de los nuevos códigos debe permitir trascender del código restringido al código elaborado del que nos habla Bernstein. La función metalingüística debe ser una actividad consciente en el trabajo de los alumnos (reflexión) y un detonador para la redacción formal.

El currículum constituye la base de todo centro escolar, pero detrás de él está una realidad inobjetable que puede llegar a minar la labor docente y el éxito de los aprendizajes. Es necesario que cuando menos el profesor tenga bases sólidas y oriente a sus alumnos en la construcción de su conocimiento, donde indudablemente la escritura siempre será un reencuentro con la conciencia, con la reflexión sobre los propios actos de habla que permiten la comunicación y el acercamiento a la vida intelectual.

Un aprendizaje por insignificante que parezca contribuye a la transformación de la perspectiva de la realidad, y si la lengua es el mejor vehículo para acercarse al conocimiento así como su propio reflejo, en la medida de lo posible la escuela debe

⁶¹ Marisol Anguita, *et al.*, *La composición escrita (de 3 a 16 años)*, p. 31.

⁶² *Ibidem*, p. 106.

buscar colmar las carencias heredadas de la familia y reconstruir los esquemas malformados.

El código elaborado que se intenta construir en la mayoría de los jóvenes actualmente y de manera cotidiana en el Colegio avanza a contracorriente en medio de necesidades económicas, de ambientes de familias disfuncionales, de crisis en los sistemas educativos con bajo presupuesto y, de escasa atención al desarrollo de la inteligencia emocional, lo cual conduce a la deserción y fracaso escolar. Es un panorama que se divisa desolador pero no estéril, es un contexto donde el profesor puede incidir sólo si actúa como un verdadero profesional de la docencia a sabiendas de que su acción es meramente humana.

3.3 Docencia. Una profesión fantasma o un acto de resultados difíciles de cuantificar

Los buenos profesores no son máquinas bien engrasadas. Los profesores son seres emocionales, apasionados que conectan con sus alumnos, y desarrollan su trabajo y sus clases con placer, creatividad, desafío y disfrute

Hargreaves

Definir al docente significa necesariamente contextualizar su práctica, es decir, situarse en el concepto de educación que necesariamente nos traslada a la historia de las civilizaciones, donde podemos hablar de una educación tradicional basada en la transmisión de conocimientos (racionalismo); del desarrollo de habilidades y técnicas (conductismo, escuela tecnológica de los años setenta); del desarrollo mental y emocional (genética); de la construcción de conocimientos (cognoscitivismo); de la formación de la persona (humanismo); de la transformación social a través de la formación del hombre libre de pensamiento (postura histórico-cultural, la escuela crítica).

Por citar algunos momentos históricos importantes en el desarrollo del concepto de docente y su práctica, encontramos que desde la época de la Grecia clásica, a través de la *paideia*⁶³ se buscaba explicar e interpretar la realidad y el ejercicio de los deberes cívicos. Así, la función del pedagogo como erudito consistía en dotar a sus discípulos de un carácter humano mediante los estudios de gramática, retórica, poesía, matemáticas, filosofía y gimnasia. Hoy día aún persiste en muchos sectores de la población la idea del profesor como el poseedor del conocimiento y figura de autoridad.

Durante la Edad Media surge la Escolástica de donde deriva el término escuela (*schola*), ahí se utilizaba la filosofía grecolatina (aunque también acogió a la filosofía árabe y judeocristiana) para la comprensión de las revelaciones religiosas del cristianismo. Aunque la gente se reunía a estudiar y discutir, el hombre sólo obtenía el conocimiento por el poder divino, predominaba el dogma. Situación que se viene abajo en el Renacimiento, donde el hombre debe generar los cambios en la naturaleza.

Los siglos XVIII y XIX encerraron acontecimientos históricos importantes en el sentido de la educación y el perfil docente, ya que se redimensiona el concepto de ciudadano y se promueve la educación para todos. La educación se asocia al desarrollo social entendido en términos de ejercicio laboral, la industria, la especialización y la ciencia como sinónimos de progreso. El profesor es el intelectual y librepensador que habrá de transformar a la nación mediante principios formativos para la sociedad; una educación integral (formativa e informativa).

El siglo XX constituye un periodo de grandes transformaciones en la educación propiciadas por el auge de la pedagogía, psicología, antropología, biología,

⁶³ **Paideia** (en [griego](#) παιδεία, "educación" o "formación", a su vez de παις, *país*, "niño") era, para los [antiguos griegos](#), la base de educación que dotaba a los hombres de un carácter verdaderamente humano. Como tal, no incluía habilidades manuales o erudición en temas específicos, que eran considerados mecánicos e indignos de un [ciudadano](#); por el contrario, la *paideia* se centraba en los elementos de la formación que harían del individuo una persona apta para ejercer sus deberes cívicos. El primero en configurar la *paideia* como un humanismo cívico integral fue el orador y pedagogo griego [Isócrates](#). Bajo el concepto de *paideia* se subsumen elementos de la [gimnasia](#), la [gramática](#), la [retórica](#), la [poesía](#), las [matemáticas](#) y la [filosofía](#), que se suponía debían dotar al individuo de conocimiento y control sobre sí mismo y sobre sus expresiones. [Jäger, Werner (1957), *Paideia*, México: Fondo de Cultura Económica. <http://es.wikipedia.org/wiki/Paideia>]

neurología y comunicación, entre otras disciplinas, que permitieron un vaivén en el concepto de docencia y docente; sin embargo, no pueden borrarse de tajo los años de historia que pesan sobre estos conceptos y que han permitido tanto su evolución como su ejercicio.

El docente es lo que su práctica evidencia. El ejercicio docente se fundamenta en la misión y visión de las instituciones educativas; pero sobre todo, en las posturas pedagógicas, psicológicas y didácticas que revisten su cultura e historia, para darle una imagen dentro del centro escolar, en su comunidad y en su familia, aunque con mayor precisión en el salón de clase.

Todos los profesores, independientemente del nivel en que se desempeñan, pueden distinguir al menos tres fuentes importantes desde donde se les demandan diferentes funciones: La sociedad, la institución educativa y la relación con sus alumnos. [...] las funciones que deben cumplir [...] están estrechamente ligadas e incluso son interdependientes.⁶⁴

Carlos Marcelo cita a Huberman para realizar una caracterización de los profesores a partir de su ejercicio profesional y de su experiencia: “Un sujeto que crea o repara actividades de aprendizaje de diverso tipo con un estilo y firma particular. Que adapta sobre la marcha los materiales instruccionales que ha traído, que le han dado o que ha podido encontrar.”⁶⁵ Y en otro momento lo complementa diciendo: “La base de la estrategia de la enseñanza es la consideración del pensamiento experto distribuido entre los propios aprendices y situado en el propio contexto del aprendizaje.”⁶⁶

“El amigo”, “el exigente”, “el trasatlántico”, “el loco”, “el buena onda”, “el mañosón”, “el inteligente”, “el sabelotodo”, etc., son moteles adjudicados al profesor hoy en día, muestra de su propio ejercicio e independientemente de los programas, la asignatura, o la institución donde labora, en un marco de posmodernidad se le suma el de “asalariado” y se les solicita laboral y moralmente un esfuerzo para el

⁶⁴ Francisco G. Ayala Aguirre, *La función del profesor como asesor*, p. 3.

⁶⁵ Carlos Marcelo García [Editor], *La función docente*, p.17.

⁶⁶ *Ibidem*, p. 121.

logro de los aprendizajes⁶⁷, pero en este momento se reflexiona también sobre los valores y se redimensiona la imagen del profesor como el docente que requiere de convicción, de ese sujeto inmerso en un ámbito que necesita transformarse en una profesión en el sentido de una calidad reflejada en el aprendizaje del alumno.

Así lo percibe Catalina Becerril⁶⁸, profesora de matemáticas con más de 30 años de ejercicio docente

Trabajar en una de las instituciones de la UNAM es un gran orgullo. Lo que más recomendaría, sería que realicen su quehacer docente con compromiso, el CCH es una de las pocas instituciones que no supervisan su avance programático, no hay descuentos si faltas a clases, los resultados que obtengan con sus alumnos están en función de su propia calidad como persona y como profesor.

En este sentido Francisco G. Ayala apunta que en el desarrollo de las funciones docentes, durante la relación con los alumnos –en el plano individual o grupal–,

...los profesores representarán figuras diferentes de identificación al cumplir en cada caso funciones distintas. [...] puede motivar en un alumno la identificación o el rechazo por un área de conocimiento o bien, [...] la incorporación de un valor con una connotación específica, es decir, de manera negativa o positiva. En función de la experiencia de relación con la figura del profesor, un alumno puede estar convencido de lo fundamental de la honestidad o, por otra parte, creer que la única forma de mejorar está en ser deshonesto.⁶⁹

Formar parte de la planta docente en el CCH implica responsabilidad y ética, eso es lo que se espera de él. El único instrumento explícito de evaluación para todos los profesores del Colegio, Cuestionario de Actividad Docente (CAD), ha funcionado sólo como un trámite e intenta medir la relación maestro alumno, la puntualidad y asistencia, la planeación y organización didáctica, así como la

⁶⁷ La actuación docente se evalúa en función de los criterios obtenidos en la investigación empírica sobre la enseñanza eficaz. Los profesores son evaluados según su estilo de enseñanza y obtienen una mayor o menor puntuación en relación con el estilo que se dice refleja o caracteriza mejor el éxito o la enseñanza eficaz [...] estudios [...] Ryans (1960) [...] características eficaces [...]: entusiasmo, mostrar interés por los alumnos, sentido del humor, mostrar comprensión y reconocer el trabajo bien hecho, buena organización de la clase, explicar de un modo claro, estimular y motivar los alumnos, etc. [...] ineficaces [...]: ser apático, perturbarse fácilmente, ser injusto o imparcial, seco con los alumnos, distante en sus relaciones, desaprobar y actuar con rigor exagerado, no realizar ningún esfuerzo por motivar a sus alumnos, exponer en forma mediocre o desorganizada, ofrecer informaciones contradictorias o de poca ayuda, etc. (*Ibidem*, pp. 185-186).

⁶⁸ Todas las referencias de profesores son entrevistas inéditas de académicos del CCH Azcapotzalco.

⁶⁹ Francisco G. Ayala Aguirre, *Op. cit.*, p. 7.

estrategia de evaluación que éste utiliza. El resultado sólo sirve para dar recomendaciones o felicitaciones, no para acciones de sanción o premiación administrativas, salvo en el Programa de Primas al Desempeño Docente (PRIDE).

Hablar de responsabilidad no es referirse al esfuerzo, ese término que nos han inculcado como ideología del deber ser, hay muchas cosas que se logran sin esfuerzo pero con espíritu de servicio, con voluntad y con gozo, esa es una labor que nos llena y nos transforma, nos hace seres felices. Se trata sólo de mirar la realidad desde una perspectiva diferente, un punto de vista que nos permite reflexionar sobre nuestro diario acontecer, dejando de lado una conveniencia para dar paso a los conceptos de empatía y tolerancia en el ejercicio docente.

Ante una carencia de medidas administrativas, los jueces más implacables del profesorado son ellos mismos, es la propia reflexión sobre la experiencia la que ha permitido el trazo del sendero académico. La respuesta al buen desempeño docente se avizora en el eco del salón de clases según el profesor de matemáticas, Moroni Juárez:

Quando ingresé al sistema CCH no estaba seguro de que mi estancia se prolongara por mucho tiempo. No estaba convencido de mi vocación por la docencia. Pero con el paso de los años le fui tomando cariño. Sobre todo por el trato estrecho con los jóvenes, quería tener alguna influencia en ellos; quería orientarlos a fin de que evitaran los errores que cometí como estudiante. Quería ser parte del esfuerzo por lograr buenos profesionistas útiles a sí mismos, a sus conciudadanos y a su país. Casi es tabú, en estos tiempos de tanta violencia, hablar de amor, pero no encuentro otro término que describa mejor mis sentimientos hacia mis alumnos; me preocupa cuando muestran desinterés, cuando me entero de sus problemas familiares, de sus dificultades para el aprendizaje, en especial para las matemáticas, y aquí es donde quisiera ayudarles para mostrarles el afecto que siento por ellos; desgraciadamente en muchas ocasiones no me es posible ayudarles como quisiera; pero me queda la satisfacción que logré algunos resultados positivos. Lo he comprobado cuando en contadas ocasiones encuentro a mis alumnos hechos todo unos profesionistas y me identifican y reconocen que fui parte de ese logro. También he encontrado alumnos que me reprochan el no haber alcanzado la meta que se habían propuesto; y con base en estas experiencias trato de evaluar mi actitud como docente, y procuro corregir mis errores.

De los documentos de trabajo que dieron paso a la actualización del Plan de Estudios de CCH en 1996, se recupera que uno de los problemas de la docencia es “i) heterogeneidad de la formación de los profesores y carencias en el ámbito de sus

disciplinas propias y en su preparación para la docencia.”⁷⁰ Esto no sólo denuncia que el profesor ha transitado por su propia experiencia, sino que la institución no ha logrado programas eficaces que atiendan la realidad sobre la cual se ha edificado el Colegio y particularmente al profesorado.

Los principios de mi Colegio “aprender a aprender”, “aprender a hacer” y “aprender a ser”⁷¹ son inducidos por la concepción del aprendizaje en áreas de conocimiento, que conducen al desarrollo intelectual del alumno de manera integral. Bajo esos principios se construyen el concepto del alumno autónomo, crítico e independiente, sujeto de cultura, capaz de involucrarse de manera consciente en su propio proceso de aprendizaje. En este contexto y aunque en el *Plan de Estudios del CCH* (1996) no se explicita una caracterización docente, se establece que los profesores deberán ser capaces de comprender los cambios del Plan y de apropiarse de su sentido educativo⁷². La lectura entre líneas nos conduce a concebir al docente como facilitador, orientador y promotor de ese proceso que hará del alumno una persona competente.

Felipe Sánchez, profesor asociado “C” en el área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, señala:

En mi práctica docente sigo con la idea de que ellos, como personas y ciudadanos que alguna vez tendrán en sus manos las riendas del país, deben ser responsables de sus actos e independientes. Por ello, creo que es necesario que nosotros los ayudemos a responsabilizarse de sus actos y no a solaparlos, porque es muy común que algunos profesores-as se instalen en el papel de padres-madres solapadores, consentidores, creándolos inútiles, chantajistas e incapacitados, cuando ellos tienen un potencial, una creatividad y una capacidad enormes, siempre y cuando nosotros los sepamos encauzar. Además, creo que debemos corregirlos, pero con afecto, no con insultos o alardes de autoridad insensible y castrante.

Todo lo que implica el modelo educativo puede inscribirse fácilmente en el discurso de las instituciones, pero habría que revisar desde qué óptica se divisan los acontecimientos, Guadalupe T. Martínez, profesora fundadora, también de la misma área del profesor Sánchez, recupera su vivencia en este sentido:

⁷⁰ UACB-CCH-UNAM, *Plan de Estudios Actualizado*, p. 29.

⁷¹ *Cfr.*, UACB-CCH-UNAM, *Op. cit.*, p. 39.

⁷² *Ibidem*, pp. 92-95.

He visto sobrevivir los principios pedagógicos del Colegio, los famosos lemas de “aprender a aprender”, “aprender a hacer” y “aprender a ser”, y creo que mucho de estas ideas se han ido convirtiendo en mito, muy respetado en el discurso, pero muy abandonado en la práctica. Me cuestiono cómo podríamos hacer para que todos los docentes –desde los fundadores hasta los de nuevo o reciente ingreso- veamos lo que realmente implica trabajar en el aula con este *modelo educativo*.

Quizá sea normal que haya cambios en los diversos asuntos académicos y didácticos del trabajo docente, yo misma he ido haciendo experimentos en mis clases, he cambiado de posturas teóricas o de formas de enseñanza, pero considero que el eje que nos permite hacer estas variaciones de manera congruente es la idea de renovarnos para mejorar, para atender eficazmente las expectativas de educación de nuestros estudiantes.

El Colegio de Ciencias y Humanidades, como institución innovadora, también ha cambiado en muchos sentidos. La rutina diaria, la atomización del trabajo de las áreas, la poca organización académica entre los docentes, la falta de información permanente entre las autoridades y los estudiantes, trabajadores administrativos y docentes, en fin, la vida cotidiana ha ido consumiendo los bríos y las ganas por mantener activo ese “motor de cambio permanente”, tal como fue concebido el Colegio en su creación como institución educativa.

Formar personas para su vida social y productiva es quizás mucho más complejo que la realización de una reacción química, un ejercicio de un experimento de física, la producción de una novela, el uso de la lógica en la resolución de problemas cotidianos o la reflexión del devenir histórico; siendo la materia prima el propio ser humano que habrá de desenvolverse con profesionalismo y responsabilidad en unos cuantos años, el docente adquiere el compromiso socio-ético de una labor que debe ser reconocida como profesión, empezando por el mismo docente y por el discurso de las instituciones.⁷³

El cuestionamiento sobre la calidad de la educación en la década de los años sesenta, trajo consigo el declive de la mirada del profesor ideal, forjador de la patria, el hombre de respeto quién ejerce su actividad con un gran espíritu de servicio sin importar las adversidades. Aquí surgió el luchador social, el asalariado, el ser humano que admitía no saberlo todo y que se enfrentaba a una población que pedía su apoyo con la ilusión de estudiar para dejar atrás la pobreza.

Los profesores normalistas llenaban las primarias y secundarias, no así el nivel medio superior el cual creció considerablemente,⁷⁴ allí estaban los profesionistas

⁷³ *Vid.*, capítulo 2, p. 35, cita de Federico Lazarín.

⁷⁴ En 1971 se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades y en 1974 el Colegio de Bachilleres.

recién egresados para cubrir una política educativa que pretendía atender a un mayor número de mexicanos ante un reclamo social. No se estudiaba para la docencia, la docencia era una nueva fuente de trabajo, cobija de los profesores fundadores del CCH. Así lo vivió el ingeniero químico Juan Gómez, profesor fundador en el plantel Oriente.

La intención de trabajar como docente en realidad no era mi prioridad, en realidad quería trabajar en la industria, porque creía que ser docente no era tan importante y que cualquiera que tuviera conocimientos suficientes sobre su especialidad podía ser profesor; sin embargo, mi panorama comenzaba a cambiar cuando comprendí en primer término que no cualquiera puede ser un buen profesor y que además, lo que había aprendido en la facultad no estaba bien aprendido, porque constantemente incurría en contradicciones conmigo mismo y con los alumnos.

Ser maestro del Colegio implica por tanto interiorizar los principios filosóficos en que se fundamenta el Modelo Educativo, no sólo para formar a los alumnos... siempre se predica con el ejemplo, ese es el espacio de mayor aprendizaje, un legado que surge de la práctica.

El reto fundamental del profesorado actual es contribuir en la construcción de jóvenes críticos e independientes, bajo el principio de responsabilidad; situación bastante compleja si consideramos las características del adolescente.

De acuerdo con Coleman, el adolescente es voluble por naturaleza, ello le permite experimentar, crear y trazar desde su propia óptica el rumbo de su vida, en un momento de ruptura con los padres, pues su atención está en el sexo opuesto; en una etapa de cuestionamientos de la autoridad, ya que sus valores fundamentales son la libertad y el reconocimiento social (ambivalencia interesante y compleja). Como sujetos en formación intelectual y reafirmación, confirmación o modificación de valores, requieren de una orientación precisa y oportuna, lo cual es la labor sistemática del docente que no se encapsula en la difusión de su disciplina.

Los alumnos construyen sus valores no sólo dentro del salón de clase, sino en los pasillos y jardines de la escuela. La construcción de valores e ideales propios de la etapa de la adolescencia es influida y puesta en conflicto por la amplia gama de medios de socialización, la separación relativa de la familia y el acercamiento

incuestionable a los amigos. La palabra “amigo” es para el adolescente el concepto sobre el cual debe girar el mundo, el profesor quizá no lo pueda ser en lo más profundo del significado, pues sus funciones dentro del sistema educativo y social son otras; sin embargo, no se puede dejar de lado el carácter humano de la práctica educativa, que combinado con el concepto de autoridad revestido por el conocimiento, puede convertir al docente en el orientador perfecto.

De acuerdo con Francisco G. Ayala (1998), la función del profesor en la educación secundaria:⁷⁵

- ▶ Estimula el desarrollo del pensamiento lógico formal.
- ▶ Establece límites en el comportamiento del adolescente.
- ▶ Sirve como continente a los problemas propios del periodo adolescente.
- ▶ Orienta, aconseja asesora tanto vocacional como académicamente.
- ▶ Hace menos violenta la separación que el adolescente busca hacer en la estructura familiar.
- ▶ Estimula el juego de diferentes roles en el adolescente, facilitando la estructuración de su identidad.⁷⁶

Por otro lado, los profesores orientadores deben partir de la observación de sus estudiantes... Debe recuperarse el concepto de “empatía” en un sentido amplio y de compromiso; si los adultos no son capaces de reconocer que la realidad es un asunto de perspectiva, no podemos exigir al adolescente que asuma sus actos con responsabilidad, pues quizás el alumno no se dé cuenta que su camino está errado porque desde su punto de vista es la mejor decisión.

Guadalupe T. Martínez da vuelta a su pasado en 1973:

Las actitudes y las ganas de todos por enfrentar retos, superar carencias y lograr metas fue creando un ambiente de armonía y aceptación que rápidamente nos llevaron a vernos como compañeros de clase, como integrantes del mismo equipo para enseñar y aprender de manera corresponsable. Estos rasgos son los que me hicieron enamorarme de la docencia, encontré tal respuesta positiva hacia el estudio y la formación como seres humanos en mis estudiantes que descubrí una vocación que no estaba consciente en mí y desde entonces estoy en el Colegio y no siento haberme equivocado ni me arrepiento de haber tomado esta decisión trascendental en mi vida personal y profesional.

⁷⁵ Este autor hace referencia a las funciones del docente desde el jardín de niños hasta la educación superior y aunque no contempla al bachillerato bajo esa acepción, bien se incluye en las funciones del profesor de educación secundaria.

⁷⁶ Francisco G. Ayala Aguirre, *Op. cit.*, p. 6.

El compromiso hacia la docencia tiene tras de sí una experiencia de vida que lo hace o no posible, debemos mantener a la vista que la docencia es una actividad humana y no una construcción mecánica.

La educación es una actividad personal que puede empezar a comprometerse desde la misma vocación del docente, es decir, independientemente de cuál sea la razón que haya llevado al profesor a la práctica de la docencia, existe en ella un componente de personalidad, que lo mismo puede manifestarse como una realización profesional plena o como la más oscura de las frustraciones.⁷⁷

Ser profesor implica enseñar cotidianamente, no sólo en las aulas sino también en las charlas de pasillo, mostrar las diversas perspectivas de la realidad para la toma de decisiones. Posiblemente en otros sitios, otros adolescentes lo aprendan, pero en la escuela es la materia prima, es una labor compartida: la institución dota de los medios, recursos y materiales; el profesor brinda tanto su compromiso, como sus conocimientos, además de su experiencia; el alumno aporta su energía, su avidez por descubrir, redimensionar y transformar el mundo..., finalmente, la familia proporciona motivación y/o esperanza porque los hijos sean mejores.

Hablar de sistema en el ámbito pedagógico es engarzar esos cuatro engranes de la manera más natural posible, es inducirlos sin forzar sus enlaces, porque la educación escolarizada o no escolarizada es un proceso social y cada acción conlleva un aprendizaje. Por tanto, la educación institucionalizada debe promover una formación integral sólida, donde los implicados son actores imprescindibles.

Ser un profesional de la docencia en el bachillerato, entonces, es actuar bajo principios éticos-morales, poseer espíritu de servicio porque se trata de una labor social que habrá de beneficiar a futuras generaciones, asumir de manera tanto racional como objetiva los propios alcances y limitaciones, construir las propias gratificaciones sin temor a la frustración, y finalmente, atender la disciplina sin obstaculizar los puentes que de manera natural existen entre las áreas de conocimiento.

⁷⁷ *Ibidem*, p. 17.

3.4 Profesorado. Los especialistas en lectura y redacción para adolescentes

La profesionalización de la docencia se ha visualizado en relación con los aprendizajes, pero es necesario detenerse a reflexionar que la formación académica no sólo es una cuestión de desarrollo cognitivo o de saber hacer, sino una actividad social y cultural (donde los alumnos tienen nombre, edad, y pertenencia a un grupo socioeconómico y cultural). Los propósitos educativos son trazados por las instituciones escolares en relación con las demandas de los sectores de la sociedad a la que sirven.

El perfil docente parece entonces estar mediado por una relación laboral; en la intimidad del salón de clases emerge la actividad humana, sólo hasta los niveles permisibles por la institución o por su modelo educativo. Si el profesionalismo es medido por sus resultados, entonces debe visualizarse no sólo el proceso de desarrollo cognitivo del adolescente, sino también el emocional (ambos a corto, mediano y largo plazo), así como el perfil de ingreso del profesor y la formación que la institución le otorga.

Desde 1996, con la implantación de un nuevo Plan de Estudios y a partir de algunos problemas detectados,⁷⁸ en el Colegio de Ciencias y Humanidades se avizoran algunas líneas de atención: la formación profesional, los conocimientos disciplinarios en cada área y asignatura, y la preparación pedagógica que necesariamente debe concebir las características del estudiante.

En junio de 2007 fue aprobado por el Consejo Técnico del CCH el documento *Perfil profesiográfico con propósitos de definitividad y cobertura de grupos vacantes*. La creación de éste tiene la intención de “cumplir con el propósito central: el mejoramiento del aprendizaje de los alumnos del Bachillerato del Colegio.”⁷⁹

⁷⁸ Vid., cap. 2, p. 53, citas del *Plan de Estudios Actualizado*.

⁷⁹ <http://www.cch.unam.mx/perfil.php>

Ante la creación de nuevas asignaturas el documento contiene una tabla de equivalencias para profesores en servicio y un cuadro de agrupamiento de materias y perfiles para los nuevos profesores.⁸⁰

Fue así como se estableció que para impartir el TLRIID, los profesores deben tener la licenciatura en: Lengua y Literaturas Hispánicas, Lengua y Literaturas Modernas (Alemanas, Francesas, Inglesas, Italianas), Letras Clásicas, Literatura Dramática y Teatro, Lingüística, Ciencias de la Comunicación, o Periodismo y Comunicación Colectiva.

De antemano debe reconocerse que el perfil profesiográfico no garantiza la resolución de todo el problema, ello se refleja en la acción de seleccionar al profesorado a partir de dos exámenes: Conocimientos y habilidades disciplinarias para la docencia, y perfil para la actividad docente.

La realidad ha demostrado también una discrepancia entre los profesores egresados de las carreras de letras y los egresados de comunicación, porque se miran como contrincantes más que como colegas o sujetos con intereses comunes. La interacción pudiera resultar enriquecedora porque los programas de estudio reúnen conocimientos disciplinarios; sin embargo, esto requiere de voluntad y reflexión sobre los propios valores anteponiendo el objetivo de la institución.

Por otro lado, en principio quedan fuera las habilidades para analizar y aplicar el plan de estudios y los programas educativos, así como la reflexión sobre educación para adolescentes. Ésta es una tarea que se posterga para los momentos de formación de profesores.

Para que el docente de lectura y redacción se apropie de una metodología propia necesita reflexionar, analizar y aplicar los mismos criterios que le solicita al

⁸⁰ — Si bien la heterogeneidad en la formación de los profesores enriqueció la práctica docente, también contribuyó a la dispersión de la docencia en lo que a enfoques, contenidos y metodología se refiere.

- Para garantizar los conocimientos, pero ante todo la formación en habilidades y la aplicación de métodos y procedimientos de trabajo intelectual propios de cada campo del saber, es conveniente favorecer que el profesor que imparta una determinada asignatura, sea especialista en la disciplina.
- La selección y jerarquización de los contenidos que corresponden a una educación básica, como la que se pretende lograr en el Bachillerato, requieren que los profesores tengan una visión general de su disciplina. El dominio en un determinado campo del saber facilita la incorporación de los avances científicos que en él se producen (*Ibidem*).

alumno para el desarrollo de su competencia comunicativa; el esquema de la enunciación no sólo es un modelo didáctico, sino una síntesis de interacción social basada en propósitos de comunicación dentro de un contexto que propicia la interpretación.

Los profesores deben reconocer a sus enunciatarios (los alumnos), su condición cognitiva, afectiva y sociocultural. El conocimiento disciplinario pudiera garantizar el dominio de la lengua, pero no su enseñanza.

Es necesario que los futuros profesores y profesoras estén preparados para entender las transformaciones que vayan surgiendo en los diferentes campos para que sean receptivos y abiertos a concepciones pluralistas, capaces de adecuar sus actuaciones a las necesidades de los alumnos y alumnas en cada época y contexto.⁸¹

Para que el profesorado atienda las transformaciones y cubra las necesidades, requiere convertirse en observador e investigador de su propio ejercicio, a construir su propia opción pedagógica. Esto es un aspecto que se va construyendo con la práctica, pero donde el Colegio puede invertir mucho más, la MADEMS es un ejemplo, sólo así puede evitarse que la costumbre inhiba la conciencia crítica.

Establecer una mayor y mejor relación con el adolescente implica dar vuelta atrás para reflexionar sobre la propia adolescencia sin caer en el extremo de pensar que todos pasan por la misma experiencia, pues los contextos son determinantes.

Hemos señalado que el adolescente posee un espíritu creativo por naturaleza, pero requiere del conocimiento para canalizarlo. El profesor puede convertirse en su mejor orientador siempre y cuando también sacuda la monotonía y exalte su creatividad en el diseño de estrategias y técnicas apropiadas para sus alumnos.

También hemos afirmado que la escritura es un acto creativo, un reflejo de la personalidad, por ello el docente debe aprender a autorreconocerse a partir de su propia escritura, e identificar a sus alumnos como jóvenes que luchan con sus propias emociones y cambios biológicos de frente a una personalidad en

⁸¹ Francisco Imbernón Muñoz, "La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro", Carlos Marcelo García [Editor], *op. cit.*, p. 36.

construcción, y con amplios deseos de comunicarse consigo mismos y con el mundo que en momentos miran pequeño y en otros inmenso.

Cuando el profesor critica al alumno que escribe con mayúsculas y minúsculas de manera indiscriminada (problema de adecuación), no puede dejar de reconocer que en el contexto actual los jóvenes han aprendido a hacerlo porque quizás a su mirada es estético; pero tampoco puede perder su capacidad de asombro que lo conduzca a desarrollar estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico, donde el alumno parta de la reflexión de su propia lengua en uso y aplique las propiedades del texto en su contexto.

Francisco Imbernón llega a una conclusión *ad hoc* con el planteamiento que se ha venido construyendo: todo profesor debe reflexionar sobre su pasado como alumno, ser un agente dinámico curricular y, poseer una formación inicial con un conocimiento profesional base, que habrá de especializarse mediante una formación permanente.

Un profesor de cualquier área debería cubrir dichos requisitos, no obstante, también un profesor que trabaja con un aspecto de la cultura (que es la lengua) no puede dejar de ser susceptible a lo humano y a lo social. Es un doble compromiso.

Cuando Imbernón nos invita a mirar al pasado, a nuestra propia adolescencia no es para hablar de posibles repeticiones en experiencias de vida, sino para ser susceptibles a los contextos, lo cual nos permitirá ser dinámicos en el ejercicio de la profesión. Asimismo, al actuar bajo contexto exige una actualización y reconocimiento de que las nuevas generaciones han crecido con la tecnología y el mundo virtual.

La apropiación de la lengua por parte de los jóvenes está ligada a situaciones de transculturización, a una comunicación que rompe fronteras de espacio tiempo, y a un lenguaje que basado en la iconografía se hace más universal pero que irónicamente también exige transitar por los espacios de la interpretación que nos vuelca hacia los contextos, sobre lo cual se ahonda tanto en el apartado *Perspectivas. Un acercamiento a la didáctica del texto*, como en *Escritura y didáctica*.

CAPÍTULO 4

Texto y lenguaje en el ciberespacio en la producción del texto. Propuesta Didáctica para el TRIID I en el CCH

La presente propuesta didáctica tiene como orientación principal el trabajo de escritura en cada una de las unidades del *Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I* (TLRIID I), en el contexto global de la materia y su contribución al perfil de egreso, sin menosprecio de las demás habilidades lingüísticas que se presentan de manera natural en el ejercicio discursivo.

Decantar una didáctica centrada en la escritura implica interpretar, valorar y reconocer el modelo educativo de la institución inscrito en su Plan de Estudios y en los programas indicativos, pero no sólo eso, sino también la identificación de las características socioculturales, cognitivas y emocionales del alumno. La vinculación de estos elementos debe conjugarse en una perspectiva pedagógica y disciplinaria, en nuestro caso, se observará ampliamente la recuperación del constructivismo en la etapa de las operaciones formales, la incidencia docente en la Zona de Desarrollo

Próximo (ZDP),⁸² el trabajo con el capital sociocultural y los conocimientos previos, así como la atención en el enfoque comunicativo como la perspectiva de la enseñanza de la lengua en uso, particularmente, la pragmática.

Bajo estas perspectivas, pedagógica y didáctica, el trabajo de escritura para el TLRIID I girará (por ser una práctica cotidiana de los actuales alumnos) en torno del Chat y su comparación con textos modelo para el análisis del propósito del texto, sus propiedades, las diferencias entre oralidad y escritura, y las prácticas comunicativas.

De acuerdo con el Programa institucional, durante la primera unidad el alumno deberá poseer la capacidad de análisis para identificar la estructura básica del texto (inicio, desarrollo y cierre), donde identifique y caracterice al enunciador, asumiéndose como tal (textos en primera persona gramatical).

La escritura es un proceso gradual que requiere de una reflexión constante sobre sus usos, y aunque la comunicación escrita posee un complejo estructural basado en la misma práctica y en sus contextos, didácticamente aprender a redactar requiere de un análisis que vaya de lo simple a lo complejo. Ante tal caso, la segunda unidad del TLRIID I debe centrarse en el enunciatario a fin de reconocer los propósitos comunicativos; se trabaja sobre el desarrollo la capacidad de observación, así como la revisión y construcción de textos en segunda persona.

Durante la tercera unidad los alumnos deben ejercitar el análisis de la información que proporciona el texto, a partir del ejercicio de la lectura exploratoria y procesamiento de información en paráfrasis y resúmenes.

Finalmente, y como parte del desarrollo de una cultura básica, la lectura de textos literarios los debe conducir a observar la densidad en el uso de la lengua, la visión de mundo, el acto artístico y los valores universales ejercidos dentro de un contexto determinado.

En cada unidad se aborda la escritura como proceso, tras considerar en varios momentos al lenguaje del chat como parte de la preescritura, entendida no sólo como el punteo o selección de la información, sino como el momento de reflexión, selección y organización de ideas como un primer acercamiento a la redacción

⁸² Cfr. Javier Onrubia, "Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas" en: César Coll, *et al.*, *El constructivismo...*, pp. 101-124.

formal; donde por lo regular y de manera inconsciente se aplican las macrorreglas (supresión, generalización y construcción), pues aunque van Dijk las considera en la transformación de información semántica, aquí las concebimos en la selección, jerarquización y producción textual, porque finalmente la información que se desea plantear está en la riqueza de relaciones cognitivas y su traslado a un determinado contexto.

Resulta pertinente señalar que la generación de estrategias de lectoescritura a partir de la inventiva de los jóvenes, de su capacidad creadora y su necesidad de comunicación es fundamental de acuerdo con la teoría constructivista y para los fines institucionales del CCH de generar aprendizajes relevantes para el desarrollo de una mayor y mejor competencia comunicativa en sus egresados.

La libertad de que gozan los jóvenes del CCH y el desafío a la responsabilidad se refleja en los grupos de alumnos que no entran a clase porque no están de humor para escuchar al profesor (porque quizás el profesor no ha logrado hacer de su materia un uso cotidiano), o en las parejas que intercambian apasionadas caricias en los lugares públicos o en los recovecos del Plantel, no importa dónde. La peor actitud del profesor frente a dicha discreción, es la indiferencia consciente porque ha perdido su capacidad de asombro.

Los jóvenes de nuestro Colegio, en la construcción de su personalidad, deben enfrentarse con el valor de la libertad frenados por la responsabilidad. La labor del Colegio en el sentido de crear una cultura básica consiste en forjar jóvenes autónomos e independientes, capaces de relacionarse con los demás, de redimensionar su visión del mundo. Ésta es una tarea nada sencilla si consideramos que J. C. Coleman ubica como la etapa más difícil de la adolescencia la que se vive entre los 14 y los 17 años de edad, momento en el que se encuentran los CCH'ros.⁸³ La autonomía e independencia no surge de manera natural, se precisa guiar, hay que orientar. Dentro del *Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV* el alumno debe desarrollar su competencia comunicativa, donde una de las habilidades lingüísticas fundamentales es la escritura.

⁸³ *Vid.*, capítulo 3, pp.56-64.

El alumno del CCH sabe comunicarse con una habilidad maestra, es capaz de crear sus propios códigos, pero no reconoce ni respeta las convenciones lingüísticas. Por ello es fundamental partir de sus propias habilidades y desarrollo intelectual para propiciar su eficaz desenvolvimiento en cualquier contexto sociocultural.

Con frecuencia tanto en casa como en los centros escolares, el joven exige libertad pero le rehúye a la responsabilidad como se ahondó en el capítulo anterior, esta misma actitud se refleja en su escritura, por ello se apropia de códigos trasgresores promovidos por las empresas de la red, quienes para vender perfilan una imagen del joven contemporáneo, alejado de las convenciones de los adultos. Tras el uso de esa nueva forma de codificar el mensaje, el adolescente se percibe distinto e independiente sin evadir su esencia social, sin descuidar su imagen de sujeto de cultura.

El adolescente en el CCH está en procesos de crecimiento emocional e intelectual que lo debe conducir a la congruencia entre la palabra y el acto. Como se señaló anteriormente, una de las aportaciones del TLRIID al perfil de egreso debe ser su desenvolvimiento social y escolar a través del uso adecuado de la lengua, según el contexto.⁸⁴

El reto fundamental del Colegio no es sólo formar jóvenes críticos e independientes, es despertar en el adolescente esas habilidades, pero siempre bajo un principio de responsabilidad, situación bastante difícil si consideramos el proceso de desarrollo físico y emocional que se abordó en el capítulo anterior.

Un aspecto que puede considerarse como relevante de esta propuesta didáctica es que si consideramos que los profesores de lengua también podemos aprender de nuestros jóvenes, tenemos que recuperar el concepto de “empatía” en un sentido amplio y de compromiso; si los docentes no somos capaces de reconocer lo diverso de la realidad según el punto desde donde se observe, no podemos exigir al adolescente que asuma sus actos con responsabilidad, pues quizás el alumno no sea consciente de su andar por un camino errado porque desde su perspectiva es la mejor decisión y la mejor acción. La labor del profesor es ampliar el horizonte.

⁸⁴ Cfr., con la misión y filosofía del CCH en: <http://www.cch.unam.mx/mision.php>.

La escritura es un proceso creativo que parte del contexto sociocultural y afectivo del ser, ¿en la actualidad el uso del celular y la internet es tan cotidiano como el uso de la lengua y el lenguaje creado para el nuevo contexto?, ¿la comunicación eficaz entre jóvenes permite una reflexión profunda sobre las propiedades del texto, los modos discursivos y la tipología textual?, ¿debemos seguir con el análisis de textos en primera y segunda persona gramatical al margen del *chat* y los mensajes «telegramas» vía celular?, ¿cómo pasar de la síntesis de ideas propias, al resumen o recuperación de ideas centrales en textos científicos y humanísticos? Éste es el principio de una reflexión que puede conducirnos a provocar en el alumno aprendizajes básicos para su vida escolar y social.

Hasta aquí hemos hablado *grosso modo* del contexto sociocultural donde se fundamenta el modelo educativo del CCH, de la incorporación de las nuevas tecnologías en la educación, la relación maestro alumno, las habilidades del profesor y la creatividad de los adolescentes, del lenguaje del chat y la telefonía celular. Por lo que el siguiente marco teórico sólo contempla, por un lado, la perspectiva pedagógica que orienta nuestra propuesta y, por otro, una precisión sobre la didáctica de la escritura donde crece la importancia de orientar la enseñanza de la lengua, a partir de los nuevos contextos en la escritura y, en general, la competencia comunicativa en el ambiente virtual.

4.1 Perspectivas. Un acercamiento a la didáctica del texto

La escritura como proceso y como acto social supone considerar los contextos en los que se desarrolla de acuerdo al uso y a los fines específicos, los actos de habla que alude van Dijk⁸⁵ tras retomar a John L. Austin (1962); de igual manera su enseñanza implica reconocer al acto educativo como: a) un espacio donde el alumno es guiado por un proceso de desarrollo intelectual y afectivo, b) una acción que responde a un contexto sociocultural (no puede sostenerse sobre el conocimiento en abstracto sino

⁸⁵ Cfr. Tuen A. van Dijk, “La pragmática del discurso”, en: *Estructuras y funciones del discurso*, pp. 58-76.

sobre su racionalización y conceptualización), c) relación comunicativa donde sus actores deben reconocerse, y d) perspectiva de enseñanza aprendizaje que implica el reconocimiento de modelos pedagógicos y modelos didácticos propios de la disciplina, congruentes con el currículum, misión y visión de la institución donde se ejerce dicho acto.

A continuación se describen dos aspectos fundamentales para la construcción de un proyecto didáctico: *constructivismo*, como perspectiva pedagógica y, *escritura y didáctica*⁸⁶ como enfoque disciplinario, que se suman a lo expuesto en el apartado anterior sobre el tema adolescencia y profesorado.

4.1.1 Construcción de conocimientos

El proceso de enseñanza y aprendizaje ha sido objeto de estudio a lo largo de la historia; el constructivismo formado por varias teorías⁸⁷, entre las principales está la psicogenética de J. Piaget, que ha sido motivo de estudio y de nuevas aportaciones. Actualmente propone que los alumnos se enfrentan al aprendizaje con esquemas previos de conocimientos, los cuales presentan diferencias por el valor, la organización y la coherencia que cada uno le ha dado, el que corresponde a su propia realidad y visión del mundo.

La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza parte de que la escuela ofrece o hace accesible a los alumnos conocimientos que son fundamentales para su desarrollo personal, no sólo a nivel cognitivo sino que incluye todas sus capacidades, como la de relacionarse con el otro e insertarse a un grupo social; siendo así que la escuela promueve la actividad mental constructiva, en la búsqueda de recuperar de los alumnos su esencia: únicos e irrepetibles.

⁸⁶ Sin que considere un menosprecio por los elementos constitutivos de la carta descriptiva, por el contrario, estos aspectos permiten perfilar una concepción educativa orientada a un sector específico y al desarrollo didáctico acorde a una demanda de la asignatura (enseñanza de la escritura).

⁸⁷ Esta corriente epistemológica cuenta en la actualidad con una diversidad de posturas que abarcan tanto el ámbito educativo, el desarrollo psicológico y diversas disciplinas sociales, dicho de otra manera, existen varias teorías del desarrollo y del aprendizaje que tiene como base la concepción constructivista, como es la teoría psicogenética del desarrollo intelectual, representada por las investigaciones y trabajos de Jean Piaget, la teoría sociocultural de Vigotsky, las teorías del procesamiento de información de Andersen, y los estudios sobre aprendizaje significativo de Ausubel, entre otras. Cfr. Gerardo Hernández Rojas, *Miradas constructivistas en...*, pp. 13-38.

Algunos principios educativos que puntualizan Díaz-Barriga, F. y Hernández, R. en esta concepción constructivista son:

- El aprendizaje es un proceso de (re) construcción de saberes cuyo punto de partida son los conocimientos previos.
- El grado de aprendizaje depende del nivel madurez o desarrollo cognitivo.
- El aprendizaje se produce cuando en el alumno entra en conflicto lo que ya sabe y lo que debe aprender.
- El aprendizaje tiene una carga importante de afectividad, por lo que juegan un papel importante: el autoconocimiento, disposición para aprender y la motivación personal.

La construcción de conocimientos en la escuela es un proceso donde los alumnos, a partir de una actividad personal se apropian de conocimientos a través de la elaboración de representaciones mentales, es decir, los hacen suyos. Dichas representaciones se realizan a partir de los conocimientos previos donde el alumno tiene una participación activa para organizarlos, reorganizarlos y enriquecerlos para lo cual desarrolla una serie de destrezas metacognitivas que les permiten asegurar el control personal sobre los conocimientos y los propios procesos durante el aprendizaje.

Es importante enfatizar que el conocimiento se construye mediante un proceso personal y que nadie puede realizarlo en su lugar; serán los alumnos los únicos responsables de su aprendizaje, empero tampoco es una actividad solitaria, porque el aprendizaje está mediado por sus saberes, por la actividad social y cultural detonados por el profesor. C. Coll, afirma, que “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el humano ya sabe.”⁸⁸ Así, es el alumno quien construye o reconstruye lo que explora, manipula, descubre o inventa, es decir, que es el último responsable de su propio proceso de aprendizaje.

De igual manera, aquí recuperamos también al docente no sólo como mediador del aprendizaje sino también como mediador de la cultura social, ya que el

⁸⁸ César Coll, *El constructivismo en el aula*, p. 54.

currículum como lo señala Martiniano Román no sólo es un modelo de aprendizaje-enseñanza, sino una selección cultural que obliga a considerar tanto lo psicológico como lo sociológico del aprendizaje.

De acuerdo con las ocupaciones de las últimas o recientes políticas educativas a nivel internacional sobre la necesidad de incidir en los procesos cognitivos y afectivos a través del desarrollo de capacidades y valores para formar personas capaces de no sólo vivir sino sobre todo de convivir como ciudadanos, conviene algunos aspectos del llamado Modelo t⁸⁹ o didáctica socio-cognitiva aplicada donde se pone especial atención tanto al estudiante como al escenario del aprendizaje, “profundizamos más en el cómo (aprendiz) y el para qué (escenario) aprenden los aprendices y por ello en procesos cognitivos y afectivos contextualizados y aplicados...”⁹⁰

Trata de integrar los elementos básicos del currículum (capacidades-destrezas y valores-actitudes como objetivos y contenidos y métodos / procedimientos como medios), en una sola hoja para que sea percibido de una manera global y desde ella el profesor pueda construir una imagen mental útil para su actuación profesional en un año escolar. Una vez identificados los elementos básicos del currículum, pretende facilitar su desarrollo. Se apoya en tres teorías fundamentales que son: teoría del procesamiento de la información (trata de facilitar el procesamiento y la organización mental de todos los elementos básicos del currículum antes indicados), teoría del interaccionismo social (pretende ser una "foto" de la cultura social e institucional) y teoría de la Gestalt (percepción global de la información curricular).

El Modelo t se lee de arriba - abajo y de izquierda a derecha con este criterio: los contenidos y los métodos / procedimientos son medios para desarrollar capacidades - destrezas (objetivos cognitivos) y valores - actitudes (objetivos afectivos). De este modo se facilita la recuperación real de los objetivos (expectativas de logro).

Se denomina Modelo t, porque tiene forma de **doble T**: la T de medios (contenidos y métodos / procedimientos) y la T de objetivos (capacidades - destrezas y valores - actitudes).⁹¹

⁸⁹ El Modelo t es una herramienta de trabajo orientada al desarrollo de la inteligencia potencial afectiva, entendida como un conjunto de capacidades y valores potenciales que pueden convertirse en reales a partir de la adecuada mediación del profesor. Este como mediador del aprendizaje interviene de una manera clara y precisa en el aprendizaje del aprendiz (recordar que éste aprende con sus capacidades y valores), pero además el profesor actúa como mediador de la cultura social (programas oficiales) y de la cultura institucional (programas propios). [Martiniano Román Pérez, *Modelo doble T: una nueva forma de planificación en el aula.*, p. 6].

⁹⁰ Martiniano Román P. y Eloísa Díez L., *Aprendizaje y currículum. Didáctica socio-cognitiva aplicada*, p. 22.

⁹¹ Martiniano Román Pérez, *Modelo doble T: una nueva forma de planificación en el aula*, p. 2 <http://www.educared.pe/docentes/articulo/1252/modelo-doble-t:-una-nueva-forma-de-planificacion-en-el-aula>.

Como lo señala Martiniano Román, hablar del *Modelo t* implica recuperar las teorías del procesamiento de la información, del interaccionismo social y de la Gestalt en la interpretación del currículum, pero donde evidentemente también requiere de la recuperación del constructivismo como perspectiva del desarrollo del aprendizaje no sólo a nivel cognitivo, sino también social y cultural.

Dado que la enseñanza debe subordinarse al aprendizaje, éste se da tanto por la organización de contenidos y métodos como por la recuperación de los contextos socioculturales y la organización del ámbito escolar a partir de su adaptación a la realidad social, a la vida misma, lo cual permita desarrollar aprendizajes funcionales constructivos, significativos y por descubrimiento.

En el ámbito escolar, como espacio de aprendizaje orientado y planeado, la creatividad es uno de los detonadores para el mejor desarrollo no sólo de la inteligencia cognitiva sino emocional y de valores. Por ello, la tarea del docente de bachillerato no resulta simple si consideramos los repentinos cambios emocionales y conflictos en el desarrollo de la personalidad.

En razón de que la capacidad creativa no puede controlarse deliberadamente, sino sólo fomentarse, puede inhibírsela con mucha facilidad... [con] *presiones conformistas... actitudes autoritarias... actitudes de ridiculizar*, rasgos que hacen a la *rigidez de la personalidad, sobrevaloración de las recompensas, excesiva exigencia de verdad, excesiva preocupación por el éxito, hostilidad contra la personalidad distinta [e] intolerancia a la actitud de "juego"*...⁹²

La creatividad, más que depender sólo de la habilidad del adolescente, es una capacidad para producir cosas nuevas y de gran valía, enmarcada en un contexto socio-afectivo, contexto que le inhibe o motiva su desarrollo.

Mauro Rodríguez establece dos tipos de pensamiento generados en los centros escolares: el ordinario o convergente y el creativo o divergente, entre los cuales hay una diferencia esencial. En el primero de ellos, que obedece a la escuela tradicional, se resalta la evocación de ideas a partir de lo establecido; en el segundo, se recupera la fluidez, la flexibilidad y la originalidad del alumno.⁹³

⁹² Ralph J. Hallman, "Técnicas de enseñanza creativa", pp. 234-235.

⁹³ Mauro Rodríguez Estrada, *Manual de creatividad...*, pp. 55-58.

La literatura de investigación sostiene la posición de que la creatividad puede realmente enseñarse pero no se le puede enseñar con métodos tradicionales, autoritarios. [...] Queda todavía por investigar si los principios de la enseñanza creativa son idénticos a los principios de la *buena* enseñanza.⁹⁴

Parece entonces fundamental entender que la creatividad tiene que ver con el equilibrio preciso de la motivación extrínseca e intrínseca en el aula, evidentemente esta última deberá tener un peso mayor porque es la relacionada no con los estímulos a la usanza de Skinner, sino con la alimentación objetiva (la palabra en su sentido racional y emotivo) de frases que desarrollen simultáneamente la inteligencia emocional e intelectual. El adolescente íntegro, racional y emocionalmente reconocerá que no siempre se tiene la razón, pero también que nunca se está totalmente errado.

“La creatividad es una propiedad del hombre total y es una actitud o conjunto de actitudes ante la vida, involucra cualidades no sólo intelectuales sino también emocionales, sociales y de carácter.”⁹⁵ Fomentar la creatividad del adolescente en la creación de un código especializado de comunicación escrita con sus amigos y compañeros y recuperarla para la redacción formal es tomar en cuenta su postura rebelde ante el lenguaje escrito (que no deja de ser una acción metalingüística) y ayudarle a ampliar su perspectiva de comunicación.

4.1.2 Escritura y didáctica

El Enfoque Comunicativo en la enseñanza de la lengua supone la revisión del tipo de actividades de enseñanza y aprendizaje a fin de introducir secuencias centradas en el uso de las actividades sociales del lenguaje, tales como el disfrute de un cuento o una novela así como cualquier otro texto con funciones lingüísticas diferentes, hasta la redacción de una carta, un diario, un resumen, una reseña (entre muchas más);

⁹⁴ Ralph J. Hallman, *op. cit.*, p. 236.

⁹⁵ Mauro Rodríguez Estrada, *op. cit.*, p. 57.

estrategias que permiten el ejercicio, mejoramiento y adquisición de capacidades y habilidades. Cabe señalar que el mismo concepto “enseñanza de la lengua” en el enfoque comunicativo está subordinada al aprendizaje en tanto que tiene como punto de partida al texto en su contexto como manifestación humana y pragmática (incremento de la competencia comunicativa, tanto en la comprensión como en la producción).

Por otro lado, la pedagogía basada en el proceso ha cambiado mucho la manera de enseñar a escribir, se hace hincapié en el análisis de textos modelo, en los ejercicios de punteo o preescritura o en las actividades de revisión o crítica de los escritos; en pocas palabras, se atienden más a los diferentes subprocesos de la escritura. Bajo esta perspectiva habría que analizar los modelos creados o modificados por los propios alumnos y que le sirven de base para comunicarse entre sí.

Asimismo, la escritura es un proceso interactivo realizado en varias etapas (o subprocesos) donde se organiza la información tomando en cuenta el tema, a los lectores, al propósito comunicativo así como las características del texto a producir. El siguiente proceso es la redacción del borrador del escrito sin descuidar los aspectos anteriores y, por último, el escrito debe someterse a una revisión, cuidando que éste cumpla con las propiedades textuales, como son la coherencia, cohesión, adecuación y la corrección gramatical. Pocos son los alumnos que cuidan esta última parte del proceso en sus “telegramas”, al menos así pareciera, sin embargo, ¿cuentan con elementos para realizarlo?

Los problemas que se presentan en la redacción giran en torno de tres momentos del proceso: planificación, redacción y revisión, y se manifiestan en una estrategia de relatar o comentar sus experiencias y saberes: se cree que redactar es escribir todo lo que se nos ocurre sobre un tema y en el mismo orden en el que se nos viene a la mente, lo cual concluye cuando al escritor ya no se le ocurre otra cosa qué decir. Así surgen y se envían los *e-mails* entre los jóvenes, lo importante para ellos es la rapidez, y cuando se tiene más tiempo se agregan imágenes aunque la cohesión y coherencia sea incorrecta para la mayoría, entre ellos se entienden.

El desarrollo de la habilidad referente a la escritura en el bachillerato es un proceso que requiere una mayor destreza mental porque es la creación de realidades, lo cual supone un dominio conceptual y actitudes positivas. Por consiguiente, la capacidad para redactar de modo creativo está dentro de ese alumno que construye a diario el sentido de su existencia.

De acuerdo con el enfoque comunicativo, el alumno debe aprender a redactar con coherencia y cohesión a partir del descubrimiento de estas propiedades textuales en un contexto; es decir, en el acto mismo de la ejecución de la lengua. Partir del trabajo que realizan a diario los alumnos puede ser una aventura que permita liberar sus inquietudes y expresar por escrito lo que existe en su pensamiento, no sólo a partir de su realidad empírica, sino también del análisis de información de diferentes textos impresos y electrónicos.

Así como se le pide al alumno el desarrollo de la comprensión lectora de diversos textos, también el docente tiene que aprender a leer la escritura de los alumnos, no para ejercitarla sino para hacerla un instrumento de análisis sistemático de la lengua.

La escuela es un ámbito de interacción social, una institución en la que se establecen relaciones propias, un ámbito en el que niños y niñas se preparan para el futuro, pero también viven el presente, en la que el contrato que los vincula a la escuela es específico y distinto del que los vincula y los vinculará a otros ámbitos de la vida familiar, laboral, etc).

Existen... géneros discursivos, propios del entorno social escolar, que los estudiantes deben conocer para desenvolverse en él y para cumplir con los objetivos que los han llevado allí: cómo se hace un trabajo de una asignatura, cómo se participa en un debate... La clase de lengua, por otra parte, puede generar necesidades de producción textual a partir de proyectos de producción de textos con funciones propias: una guía del pueblo, un fichero de personajes, una recopilación de juegos de lenguaje, etc.⁹⁶

La escritura casi “telegráfica” ha vuelto a ser contemporánea y quienes más la utilizan son precisamente los adolescentes porque han crecido en la era de las nuevas tecnologías: el auge de la telefonía celular y las computadoras personales con acceso a internet inalámbrico. Retomar las prácticas diarias de los alumnos, implica actualizar las acciones docentes.

⁹⁶ Marisol Anguita, *et al.*, *La composición escrita (de 3 a 16 años)*, p. 31.

La comunicación a través de internet debe estudiarse en su contexto pero también de acuerdo tanto con su sentido como con sus alcances y limitaciones que la hacen diferente, pero no por ello menos real o sin importancia, baste decir que actualmente los jóvenes usan más el teclado para chatear que la hoja en blanco para expresarse.

4.2 Metodología

Si la lengua es un acto social y cultural, el alumno más que llevar un curso de lingüística, gramática o teoría literaria, requiere desarrollar su competencia comunicativa, entendida como la capacidad del individuo para relacionarse de manera eficaz mediante el uso de sus habilidades de comprensión (escuchar y leer) y de producción (hablar y escribir); haciendo del conflicto y error, del capital cultural y, de la interacción social una vía para su crecimiento intelectual y emocional, un accionar en la Zona de Desarrollo Próximo impulsada por el profesor.


Así, durante el *Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I*, TLRIID I (objeto de este proyecto didáctico) y en congruencia con el perfil de egreso expuesto en el Plan de Estudios del CCH (1996): formar sujetos independientes, críticos y con capacidad de acercarse y dominar el conocimiento (aprender a aprender), habrá de dar prioridad a la escritura, sin descuidar desde luego las demás habilidades lingüísticas que se integran de manera natural en los procesos tanto de comprensión como de producción textual.

La escritura como parte de los aprendizajes escolares marcados en el TLRIID I, implica para el alumno un proceso de toma de decisiones en la selección, organización, interpretación y análisis de la información a la cual deberá atribuirle algún significado para su apropiación. Aquí entrará en juego un proceso metalingüístico en el sentido de un análisis de las macroestructuras de los textos, su fragmentación y reconstrucción.

Cabe señalar que en la primera y segunda unidad (construcción del yo a través de textos orales y escritos, y percepción y construcción del otro a través de textos

orales y escritos, respectivamente), se recurrirá a los mensajes escritos en el Chat, dado que permiten la discusión sobre las marcas de oralidad en la escritura, el uso de la primera y segunda persona gramatical, la prefiguración de un enunciatario virtual (ideal), el propósito de comunicación y la precariedad de la lengua en relación con la producción de otro tipo de textos (particularmente se hará uso de fragmentos de la autobiografía de Gandhi y de José Vasconcelos, así como de la novela *Aura* de Carlos Fuentes y *La princesa manca* de Gustavo Martín Garzo).

Dado que el aula no está dotada de equipo de cómputo y acceso a internet, además de que los mensajes instantáneos son regularmente de carácter muy personal, y en ocasiones hasta con encubrimiento o anonimato, los “mensajes del chat” serán un ejercicio a manera de simulacro, donde los alumnos ejercitarán su escritura rápida en parejas o en equipos de cuatro integrantes. Esta experiencia los conducirá a elaborar un comentario libre (en primera persona y con lineamientos básicos de coherencia, cohesión y disposición espacial).

La revisión constante de la escritura será una responsabilidad compartida donde los alumnos deberán ejercer un papel de crítica y autocrítica. Durante estos procesos los alumnos deberán enviar sus comentarios a través del chat y, en clase, utilizarán los signos propios del lenguaje del chat y la telefonía celular para subrayar ideas importantes, necesidad de comentarios, de tal manera que algunos ejemplos como los que se presentan a continuación, los ubicarán a la representación icónica, es decir a las expresiones o caritas. 

:-/ <i>confusión</i>	:-) <i>feliz</i>	:-< <i>incrédulo</i>	B-) <i>estupendo</i>	=D> <i>aplauzo</i>
:- O <i>asombro</i>	:-(<i>triste</i>	(: <i>lento</i>	:- bd <i>aprobación</i>	:-\$ <i>No lo digas</i>
=((<i>desilusión</i>	:- q <i>rechazo</i>	:-? <i>meditando</i>	:^ 0 <i>mentiroso</i>	:- t <i>tiempo</i>
:- c <i>llámame</i>	:- p <i>lengua</i>	#.-S <i>¡fiuuu!</i>	: <i>neutra</i>	B-) <i>cool (bien)</i>

4.2.1 Unidad I. Construcción del yo a través de textos orales y escritos

Tiempo: 12 horas

Contenidos	Medios	Métodos de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> • Situación comunicativa: Propósito de comunicación y uso de la primera persona. • Recursos y limitaciones de la expresión oral: Entonación, pausas, volumen, apoyo en el contexto, uso de muletillas, repeticiones, uso inadecuado de palabras. • Relato autobiográfico y anecdótico: Narración y marcas temporales. • Propiedades textuales: Adecuación (uso del lenguaje según contexto), coherencia (inicio, desarrollo y cierre), cohesión (uso de la primera persona, marcas de temporalidad y puntuación) y disposición espacial (elementos de una cuartilla). 		<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre expectativas del curso a partir de tres ideas (punteo) escritas en el cuaderno. • Exposición sobre propósitos de aprendizaje y discusión sobre una propuesta de evaluación. • Recuperación de experiencias escolares sobre la lecto-escritura (elementos para diagnóstico), a partir de un simulacro del chat y recuperación del contexto de sus años en la primaria y secundaria. • Recuperación de experiencias sobre el lenguaje del chat. • Reflexión en plenaria sobre principios básicos de la comunicación y la posible creatividad en el uso del lenguaje. • Lectura en voz alta de un fragmento de la autobiografía de Gandhi e identificación de marcas textuales. • Construcción de una autobiografía: <i>Mi experiencia en lectoescritura</i>. • Identificación de marcas de oralidad, escritura y comunicación a través del chat y la telefonía celular, sobre tres textos modelo. Exposición oral por parte de los alumnos y conclusión por parte del profesor a partir de cuadros de Daniel Cassany y David Crystal. • Ejercicios de oralidad (grabación y transcripción), escritura (construcción de tres párrafos) y chat (impresión del texto). • Cometario escrito sobre las diferencias en los ejercicios anteriores. • Reflexión sobre las propiedades del texto. • Corrección de autobiografía a partir de los comentarios de algún compañero en un diálogo de chat, (entrega de impresión).
Capacidades/Destrezas	Propósitos	Valores/Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pensamiento creador: <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar-adaptar. • Imaginar. • Improvisar. • Recrear. ➤ Expresión oral: <ul style="list-style-type: none"> • Codificar. • Expresar. • Interpretar. • Reorganizar. ➤ Expresión escrita: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar. ¿para qué? • Caracterizar. ¿A quién? • Enlistar. ¿qué? • Jerarquizar. ¿cómo? • Organizar. • Reconstruir. 		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tolerancia: (escuchar, proponer y aceptar las diferencias; trabajar bajo principios comunes antes que bajo intereses particulares). <ul style="list-style-type: none"> • Comprender. • Intercambiar. • Ser flexible. ➤ Respeto: (altruismo, ayuda y colaboración en beneficio del diálogo). <ul style="list-style-type: none"> • Ser amable. • Aceptar. ➤ Honestidad: (Convicción y coherencia de sí mismo). <ul style="list-style-type: none"> • Ser valiente. • Ser sincero. • Ser firme.

Propósitos de capacidades-valores

1. Aplicar en forma oral y por escrito nuevos conocimientos sobre usos de la lengua a situaciones concretas bajo el principio de tolerancia.
2. Expresar oralmente sus ideas tras reconocer y aplicar las propiedades del texto (discurso), anteponiendo el respeto en favor de una comunicación eficaz.
3. Expresar por escrito parte de su historia de vida donde se reconozca la importancia de la honestidad en un texto autobiográfico.

Propósitos de destrezas-actitudes

1. Imaginar, improvisar y recrear situaciones básicas de comunicación oral y escrita con el uso adecuado de los recursos lingüísticos, así como con apertura, intercambio y flexibilidad para el diálogo.
2. Codificar, interpretar y organizar sus expectativas del curso, sus experiencias de vida escolar y la importancia de las propiedades del texto en el trabajo de sus compañeros, siempre con el reconocimiento del lenguaje en su contexto a fin de actuar con amabilidad y aceptación frente a diversos puntos de vista.
3. Identificar la situación comunicativa de la autobiografía como un reconocimiento y caracterización del enunciador, a fin de asumirse como tal y expresarlo por escrito sin temor a la crítica o la descalificación, sinónimo de su firmeza y sinceridad en todo proceso comunicativo.

Aprendizajes:

- Narra experiencias personales en forma oral y escrita de manera coherente.
- Recurre a su capacidad crítica para opinar sobre las experiencias de otros a través del chat.
- Reconoce la macroestructura del texto escrito así como algunos elementos de la microestructura.
- Recupera su escritura del chat como preescritura o punteo para la escritura académica.

Estrategias cognitivas de aprendizaje

CAPACIDAD: PENSAMIENTO CREADOR	Unidad 1: <i>Construcción del yo a través de textos orales y escritos.</i> Tarea 1	VALOR: TOLERANCIA PARA RECONOCER OTRAS PERSPECTIVAS Y ACEPTAR LA CRÍTICA.
Destrezas	Contenidos/Métodos	Actitudes
Aplicar	<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se asume como enunciador con propósitos específicos de comunicación, para lo cual utiliza recursos lingüísticos adecuados al propósito. • Expresa de manera atractiva sus experiencias de vida, tomando como modelo la autobiografía de Gandhi. • Utiliza de manera natural la primera persona gramatical durante la comunicación en el chat y en su redacción formal. • Además de palabras, enunciados y párrafos, utiliza recursos paralingüísticos a fin de expresarse con mayor eficacia. • Utiliza un lenguaje propio de su grupo social. 	<p>El alumno:</p> <p>Expresa sus experiencias de vida con sinceridad pero atendiendo los cánones sociales que permiten la convivencia.</p>
Imaginar	<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica los recursos lingüísticos de textos autobiográficos y los recupera para hacer de su autobiografía un texto más creativo. • Reconoce la importancia de los comentarios de sus compañeros y anticipa posibles sugerencias que se hagan a su trabajo. • Perfila el propósito de comunicación en textos en primera persona gramatical y orienta las posibles reacciones de los destinatarios de sus experiencias escritas. 	<p>Atiende los comentarios de sus compañeros respecto del logro de su propósito comunicativo y la claridad de sus ideas.</p> <p>Escucha lo que dicen sobre sí y expresa su aprobación o desaprobación.</p> <p>Respeto el discurso de sus compañeros y contribuye a su mejoría.</p>
Improvisar y recrear	<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica tanto la macroestructura microestructura de los textos. • Se integra en nuevas formas de trabajo como el diálogo espontáneo a través del chat para la recreación de trabajos personales. 	

CAPACIDAD: EXPRESIÓN ORAL	Unidad 1: <i>Construcción del yo a través de textos orales y escritos.</i> Tarea 2	VALOR: RESPETO Y TOLERANCIA PARA UNA COMUNICACIÓN EFICAZ
Destrezas	Contenidos/Métodos	Actitudes
Codificar y expresar	<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica y reconoce la importancia de la situación comunicativa en la expresión oral, mediante diversos diálogos en clase y a través del chat. • Atiende a los recursos y limitaciones de la expresión oral con el fin de mejorar su discurso de acuerdo a los contextos e intenciones de comunicación. 	
Interpretar	<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la relación inviolable entre la oralidad y la escucha en situaciones de convivencia. • Observa las características de la oralidad en sus compañeros y la relación con el sentido de la información en un contexto determinado. • Contribuye en el desarrollo de la competencia lingüística de sus compañeros en el terreno de la oralidad. • Atiende a los comentarios basados en el propósito de mejorar la expresión oral en la proyección de experiencias personales en el terreno académico. 	<p>El alumno:</p> <p>Atiende a la demanda de todos de ser escuchados.</p> <p>Acepta la opinión de los demás.</p> <p>Argumenta desacuerdos considerando el contexto de la situación comunicativa.</p>
Reorganizar	<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicita información que permita la cabalidad de su discurso en la manifestación de su historia de vida frente a la lectura y escritura. • Establece conclusiones precisas sobre las marcas discursivas de la expresión oral y el chat en situaciones concretas como la manifestación de experiencias personales en diferentes contextos. 	

CAPACIDAD: EXPRESIÓN ESCRITA	Unidad 1: <i>Construcción del yo a través de textos orales y escritos.</i> Tarea 3	VALOR: HONESTIDAD PARA HABLAR DE SÍ MISMO Y COMENTAR SOBRE EL OTRO.
Destrezas	Contenidos/Métodos	Actitudes
Reflexionar	<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las marcas discursivas como temporalidad, uso de la persona gramatical, acciones (narración) y contexto sociocultural, a partir de la lectura en voz alta de un fragmento de la autobiografía de Gandhi • Identifica de la estructura del texto y sus propiedades. 	<p>El alumno: Está abierto a expresar con firmeza y confianza sus experiencias de vida.</p> <p>Es capaz de aceptar la sinceridad de sus compañeros y asumir con valentía los comentarios que se realicen sobre su expresión oral y su escritura.</p> <p>Acepta que existen aspectos que pudieran dañar a la otra persona, por lo cual recurre a la pertinencia en el momento de expresar su opinión sobre los trabajos de sus compañeros.</p>
Identificar	<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expone el propósito de comunicación de la autobiografía de Gandhi. • Visualiza una posible historia personal a partir de los elementos encontrados en el texto modelo. 	
Caracterizar	<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica la situación comunicativa de un texto escrito. • Reconoce el propósito de comunicación dirigido a un sector social determinado. • Asume el rol de enunciador. 	
Enlistar	<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elabora un punteo de posibles acciones en primera persona gramatical. • Identifica algunas marcas propias del lenguaje del chat en su punteo. • Considera el efecto que pueden causar las acciones en el enunciatario. 	
Jerarquizar y organizar	<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selecciona las ideas considerando el impacto que pudieran tener en el enunciatario. • Ordena las ideas a partir del efecto que desea conseguir en sus compañeros de clase. 	
Reconstruir	<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integra sus ideas en párrafos. • Organiza su texto bajo la estructura básica de inicio, desarrollo y cierre. • Reflexiona sobre las propiedades del texto: adecuación, coherencia, cohesión y disposición espacial. • Realiza una primera corrección de su texto. 	

Actividades como desarrollo de capacidades y valores:

Actividades para desarrollar la capacidad del PENSAMIENTO CREADOR y el valor de la TOLERANCIA

Los alumnos:

- Recuperan sus expectativas del curso a partir de tres ideas que deberán anotar en su cuaderno a manera de punteo y las expondrán en voz alta hacia todo el grupo a fin de contrastarlas con los aprendizajes que deberán desarrollar de acuerdo al programa institucional.
- Establecen acuerdos con el profesor sobre los lineamientos de la evaluación.
- Se organizan para mantener una comunicación para la revisión de sus textos a lo largo del curso a través de internet.
- Técnica de presentación donde se recupere la experiencia escolar en la lectura y la escritura. Esta información se registra como parte de una evaluación diagnóstica.
- A partir de un **simulacro del chat**, enriquecen sus experiencias mediante su contextualización en los años en que cursaron la primaria y secundaria.
- Recuperan **experiencias sobre el lenguaje del chat** y la telefonía celular.
- Desarrollan en casa **tres ejercicios: oralidad** (grabación y transcripción), **escritura** (construcción de tres párrafos) y **chat** (impresión del texto) bajo el tema: “una experiencia escolar agradable”.
- A través de la reflexión grupal sobre los ejercicios realizados y la dinámica de trabajo en el curso, **reconocen las marcas discursivas del lenguaje del chat** y la telefonía celular de acuerdo a un contexto sociocultural y a propósitos específicos de comunicación.

Reflexionan en parejas y a nivel grupal sobre el desarrollo de trabajos académicos, donde la aportación personal basada en la experiencia, el conocimiento y las habilidades, y la apertura para aceptar o contraargumentar los puntos de vista de sus compañeros, son elementos esenciales en su construcción e innovación.

Actividades para desarrollar la capacidad de la EXPRESIÓN ORAL y el valor del RESPETO

- El profesor orienta la reflexión sobre las especificidades de la expresión oral y escrita mediante el análisis de la autobiografía de Gandhi.
- Los alumnos realizan ejercicios de expresión oral como el diálogo y el comentario libre. El **ejercicio del Chat consistirá en simulacros en clase, pero también como tarea para la revisión de su producción escrita**, éstos permitirán establecer un lazo entre la oralidad y la escritura, así como la revisión de algunas propiedades textuales como la coherencia, adecuación y cabalidad.
- Realizan de manera grupal una lectura en voz alta de un fragmento de la autobiografía de Gandhi, donde los alumnos deberán reconocer la importancia de la entonación, volumen y dicción. Los comentarios sobre la lectura se harán al finalizar ésta y deberán permitir que los lectores resuelvan por sí mismos los tropiezos de la lectura.
- Plenarias sobre conclusiones de los trabajos realizados (ej. Principios básicos de la comunicación y la creatividad en el uso del lenguaje), donde todos tienen la misma oportunidad para expresarse y ser escuchados.
- Antes de finalizar la clase algún compañero hace comentarios sobre lo que se vio en clase, así como de los aciertos y limitaciones de la expresión oral de alguno de sus compañeros, no sin dar alguna propuesta para mejorar.

La diversidad de opiniones es considerada para enriquecer el trabajo escolar por lo que cuidarán las normas de convivencia, a través del uso adecuado de la entonación, de expresiones corporales y gestuales, así como del volumen adecuado al propósito y contexto situacional de la conversación o el diálogo.

Actividades para desarrollar la capacidad de la EXPRESIÓN ESCRITA y el valor del HONESTIDAD

Los alumnos:

- Revisan la macroestructura y microestructura del texto narrativo (Autobiografía de Gandhi).
- **Identifican y reconocen las marcas de oralidad, escritura y lenguaje del chat en textos modelo.**
- Realizan un punteo de la autobiografía, *Mi experiencia en lectoescritura*, a partir de una primera reflexión en clase y su exposición oral, así como a través del **simulacro del chat**.
- Tienen un acercamiento a la redacción académica formal de su autobiografía basada en el texto modelo.
- **Corrigen** su la autobiografía a través de los comentarios al trabajo hechos **en clase y en las binas formadas para el chateo**, así como de la apropiación de las propiedades del texto: adecuación, cabalidad, coherencia, cohesión y disposición espacial.
- Durante el proceso de redacción de la escritura del texto autobiográfico deben observarse los procesos de identificar (¿para qué o con qué intención se escribe?), caracterizar (¿a quién va dirigido el texto?), enlistar (¿qué se va a decir o informar?), jerarquizar (¿cómo va a decir?) y reconstruir (¿qué es necesario ampliar o eliminar?).
- Elaboran un comentario libre sobre la oralidad y la escritura.

Respetan las opiniones de sus compañeros, a fin de mejorar su expresión oral y escrita, así como su pensamiento creador que los conduce al inicio de un estilo propio. De igual manera, asumen una actitud firme y objetiva para orientar los trabajos de los demás.

Evaluación:

Tanto la escritura como la lectura son procesos que no pueden evaluarse a través de un solo trabajo o producto de una clase. La dinámica natural en el aula debe permitir por sí misma esos momentos susceptibles de considerarse en un instrumento de evaluación cualitativa y cuantitativa.

◆ Diagnóstica.

La primera actividad de la unidad que se refiere a la recuperación de expectativas ayudará a los alumnos a identificar y centrar su aprendizaje en la materia, mientras que para el docente es un elemento importante para el diagnóstico. Asimismo, el trabajo de autobiografía permitirá que los alumnos recuperen su experiencia de vida en la lectoescritura y encuentren una nueva dimensión o significado, de acuerdo a sus intereses académicos.

◆ Formativa.

Como parte de la evaluación formativa, dado que la presente unidad estima seis clases para su ejecución, cada tres clases se puede aplicar en primera instancia a la Bitácora Col con las preguntas ¿qué pasó?, ¿cómo me sentí? y ¿qué aprendí?, lo cual significa una autoevaluación en valores y habilidades, un autorreconocimiento de los aprendizajes y su relación con los valores y actitudes que le permitan a los alumnos ser agentes activos de sus propios procesos. Los siguientes dos cuadros son ejemplos de Bitácora Col para cada bloque de tres sesiones:

Indicadores	¿Qué pasó?	¿Cómo me sentí?	¿Qué aprendí?
Usos de la lengua en situaciones concretas.			
Las propiedades del texto de acuerdo a la oralidad, la escritura o el chat.			
Propósito de comunicación.			
Tolerancia			
Respeto			
Honestidad			

Indicadores	¿Qué pasó?	¿Cómo me sentí?	¿Qué aprendí?
Textos en primera persona gramatical.			
Marcas discursivas y sentido del texto.			
Proceso de escritura.			
Tolerancia			
Respeto			
Honestidad			

Evaluación formativa de capacidades y destrezas															
Alumnos	Pensamiento creador	COGNITIVO				COMUNICACIÓN				COMUNICACIÓN					
		Adapta conocimientos a situaciones concretas.	Imagina y da solución a problemas específicos.	Crea nuevas aplicaciones de recursos lingüísticos.	Improvisa situaciones de comunicación académicas.	Expresión oral	Es claro y conciso en la exposición de sus ideas.	Usa adecuadamente su vocabulario.	Dialoga para contrastar sus conocimientos.	Cuida la entonación en sincronía con su discurso.	Expresión escrita	Basa su texto de acuerdo a una situación de comunicación.	Cumple con: punteo, escritura y corrección.	Escribe con cabalidad y disposición espacial.	Posee coherencia y cohesión en sus trabajos escritos.
A 1															
A 2															
A 3															
A n															

Evaluación de valores / actitudes por microactitudes

	Perfil de evaluación del valor de: Tolerancia	Siempre	A veces	Nunca
1	Respeto a los demás como lo que son.			
2	Acepta los puntos de vista contrarios al propio.			
3	Reconoce la necesidad de las normas en cualquier situación.			
4	Es paciente para aguardar su turno en la discusión grupal.			
5	Resuelve positivamente sus frustraciones frente al conocimiento.			
6	Evita imponer sus puntos de vista.			
7	Respeto al profesor y a sus compañeros.			
8	Controla sus emociones frente al bien común.			
9	Reconoce las fortalezas de los demás y se apoya en ellas para su aprendizaje.			
10	Establece un diálogo amistoso aún cuando los demás piensen diferente.			

	Perfil de evaluación del valor de: Respeto	Siempre	A veces	Nunca
1	Escucha con atención a sus compañeros.			
2	Reconoce que puede haber puntos de vista diferentes al propio.			
3	Sus desacuerdos los afronta con argumentos sólidos.			
4	Tiene una actitud positiva frente a su trabajo.			
5	Tiene disposición para el trabajo grupal y de equipo.			
6	Retoma las ideas de los demás reconociendo su origen.			
7	Tiene confianza en sus planteamientos.			
8	Acepta sus errores.			
9	Se adapta con facilidad a los diferentes ambientes del grupo.			
10	Es sensible a los problemas de sus compañeros.			

	Perfil de evaluación del valor de: Honestidad	Siempre	A veces	Nunca
1	Asume sus errores como factores para mejorar.			
2	Proyecta sus comentarios con sinceridad.			
3	Expresa con firmeza y confianza sus experiencias de vida.			
4	Acepta la crítica u opinión que tienen de su persona sus compañeros.			
5	Evita en su expresión oral y escrita el uso de elementos que afecten el bienestar del otro.			
6	Actúa con sencillez y espontaneidad.			
7	Expresa sus ideas con seguridad.			
8	Reconoce sus fortalezas o virtudes.			
9	No vacila en sus decisiones que considera razonables.			
10	Dice siempre la verdad aunque pudiera afectarle.			

◆ **Sumativa**

Los trabajos finales de la unidad son el diálogo en el chat, la autobiografía y un comentario sobre los recursos básicos de los textos orales y escritos, que se irán

trabajando a lo largo de las sesiones, de tal manera que el alumno ejercite el proceso de escritura adicionando poco a poco las propiedades textuales y en un proceso de metacognición.

La calificación de la unidad considerará el resultado de las tablas de evaluación de capacidades y valores que reflejan el desarrollo del pensamiento creador, la expresión oral y la expresión escrita. La entrega de los trabajos escritos sólo confirmará el resultado, lo mismo que las bitácoras COL y una lista de cotejo (instrumento del alumno para la revisión de sus trabajos).

Los comentarios sobre los avances de cada alumno son anotados por el profesor en un archivo personal.

Lista de cotejo				
Trabajo _____ alumno _____ grupo _____				
Indicadores	Siempre	A veces	Nunca	Observaciones
Utiliza conectores adecuados para hilar sus ideas.				
Recurre a otros signos de puntuación además del punto y coma.				
Estructura su texto con las unidades básicas de la narración: inicio, desarrollo y cierre.				
Generaliza de forma precisa el contenido de sus textos a través del título.				
Mantiene cuidado en el uso de la primera persona gramatical.				
Evita la reiteración a través del uso de pronombres y sinónimos.				
Cada párrafo mantiene unidad de sentido (expone una sola idea).				
Elabora una redacción creativa que invite a la lectura.				

4.2.2 Unidad II. Percepción y construcción del otro a través de textos orales y escritos

Tiempo: 24 horas

Contenidos	Medios	Métodos de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> • Expresión oral: Recursos lingüísticos, reiteración, tonalidad, pausa y léxico. • Situación comunicativa: Construcción del destinatario, y propósito de comunicación. • Lectura exploratoria y analítica. • Propiedades textuales: Adecuación, coherencia, cohesión y disposición espacial. • Texto de repertorio y registro: Uso de segunda persona gramatical, precisión y orden lógico. 		<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre experiencia personal (simulacro chat) • Reflexión sobre el discurso oral y escrito. Escritura de experiencia. • Reflexión a partir de lluvia de ideas sobre la situación comunicativa en la oralidad y la escritura. Interlocutores y contexto. • Identificación de la diversidad del lenguaje de acuerdo al contexto. Adecuación y coherencia. • Lectura exploratoria e hipótesis de lectura sobre el sentido del texto. • Escritura de un “nombrario” (percepción y construcción del otro para el desarrollo de la competencia comunicativa). • Lectura analítica de la novela <i>Aura</i>. Identificación de marcas textuales para la definición de los personajes. • Escritura de carta a Carlos Fuentes.
Capacidades/Destrezas	Propósitos	Valores/Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Percibir: <ul style="list-style-type: none"> • Intuir. • Enjuiciar (<i>a priori</i>). • Contrastar. ➤ Dialogar: <ul style="list-style-type: none"> • Escuchar. • Identificar. • Relacionar. • Argumentar. ➤ Expresión escrita: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar. ¿para qué? • Caracterizar. ¿A quién? • Enlistar. ¿qué? • Jerarquizar. ¿cómo? • Organizar. • Reconstruir. 		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Honestidad: (Convicción y coherencia de sí mismo). <ul style="list-style-type: none"> • Ser valiente. • Ser sincero. • Ser firme. ➤ Respeto: (altruismo, ayuda y colaboración en beneficio del diálogo). <ul style="list-style-type: none"> • Ser amable. • Aceptar. ➤ Tolerancia: (escuchar, proponer y aceptar las diferencias; trabajar bajo principios comunes antes que bajo intereses particulares). <ul style="list-style-type: none"> • Comprender. • Intercambiar. • Ser flexible.

Propósitos de capacidades-valores

1. Percibir los recursos lingüísticos a través del diálogo y la escritura de experiencias personales con honestidad.
2. Dialogar para experimentar los recursos lingüísticos y la situación comunicativa presente en todo texto a través de la reflexión y previa lluvia de ideas, anteponiendo el respeto en favor de una comunicación eficaz.
3. Expresar por escrito con coherencia y cohesión el punto de vista respecto al compañero, siendo tolerante y respetuoso, como acto de convivencia.

Propósitos de destrezas-actitudes

1. Percibir a través de la reflexión y construcción del otro los recursos lingüísticos propios de la expresión oral y la escritura mediante el diálogo-simulacro del chat, con sinceridad y firmeza.
2. Dialogar anteponiendo la escucha atenta que permita la identificación de la situación comunicativa y la argumentación, en un proceso de concientización de los códigos orales y escritos, así como de la diversidad del lenguaje, en un contexto de amabilidad y aceptación de diversas ideas o puntos de vista.
3. Expresar por escrito mediante el listado, jerarquización, organización y reconstrucción de ideas, una perspectiva particular, tras utilizar las propiedades textuales adecuadas a un “nombrario”, bajo un ambiente de tolerancia, es decir de flexibilidad, intercambio y aceptación.

Aprendizajes:

- Reconoce al enunciador mediante el análisis estructural del texto.
- Construye textos orales y escritos con diferentes propósitos comunicativos.
- Identifica a los diferentes enunciatarios del texto.
- Diversifica su expresión escrita de acuerdo a los destinatarios y propósitos comunicativos.

Estrategias cognitivas de aprendizaje:

CAPACIDAD: PERCIBIR	Unidad 2: <i>Percepción y construcción del otro a través de textos orales y escritos.</i> Tarea 1	VALOR: HONESTIDAD PARA COMPRENDER EL TEXTO EN SU CONTEXTO
Destrezas	Contenidos/Métodos	Actitudes
Intuir	El alumno: <ul style="list-style-type: none"> • Se asume como persona igual que cualquier enunciador, más no como ente abstracto en el circuito de comunicación. • Participa de un diálogo (chat) para recuperar experiencias personales. • Utiliza de manera natural la primera y segunda persona gramatical durante la comunicación en el chat. • Recurre a la combinación de imágenes y palabras (común en el chat) para expresarse con mayor rapidez. • Utiliza el habla juvenil de su nivel sociocultural. 	El alumno: <p>Está abierto a expresar con firmeza y confianza sus experiencias de vida para aclarar la percepción que pudieran tener los otros de sí.</p>
Enjuiciar	El alumno: <ul style="list-style-type: none"> • A través de una lluvia de ideas, recupera la experiencia del diálogo en el chat como punto intermedio entre la oralidad y la escritura, (turnos de habla, expresiones para indicar que aún está atendiendo, o llamados de atención, emoticones para que el enunciatario imagine la expresión de su rostro, etc., por supuesto, con recursos de escritura). • Opina sobre la adecuación del lenguaje en el chat. • Asume una postura sobre los recursos del lenguaje oral y escrito. 	<p>Es capaz de aceptar la sinceridad de sus compañeros y asumir con valentía la opinión que se hayan formado.</p> <p>Acepta que existen aspectos que pudieran dañar a la otra persona y evita hacer uso de ellos en el momento de expresar su opinión sobre ésta.</p>
Contrastar	El alumno: <ul style="list-style-type: none"> • Elabora un comentario escrito sobre los recursos del lenguaje oral y escrito. • Transforma su ejercicio de diálogo en el chat en un párrafo coherente sobre la personalidad del compañero con quien dialogó. 	

CAPACIDAD: DIALOGAR	Unidad 2: <i>Percepción y construcción del otro a través de textos orales y escritos.</i> Tarea 2	VALOR: RESPETO Y TOLERANCIA PARA UNA COMUNICACIÓN EFICAZ
Destrezas	Contenidos/Métodos	Actitudes
Escuchar	<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presta atención mientras alguien pasa al frente y narra una experiencia de vida a partir de la decoración que haya puesto en su máscara (realizada en clases anteriores). • Anota los elementos que complementan la primera impresión realizada en el chat durante la clase anterior. 	<p>El alumno:</p> <p>Atiende a la demanda de todos de ser escuchados.</p> <p>Acepta la opinión de los demás.</p> <p>Argumenta desacuerdos considerando el contexto de la situación comunicativa.</p>
Identificar	<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contrasta las expresiones verbales que escucha del compañero con su volumen, tono y énfasis de la voz empleado. • Relaciona lo que se dice con la forma en que se dice. • Amplía su percepción inicial a partir de la observación y el análisis. 	
Relacionar	<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ubica al enunciador dentro de un contexto determinado. • Realiza preguntas para aclarar sus dudas sobre la verdadera identidad del enunciador. 	
Argumentar	<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Da una opinión fundamentada sobre el enunciador. • Argumenta por escrito su visión de quién es su compañero, qué es capaz de decir y a quiénes se dirige. 	

CAPACIDAD: EXPRESIÓN ESCRITA	Unidad 2: <i>Percepción y construcción del otro a través de textos orales y escritos.</i> Tarea 3	VALOR: RESPETO Y HONESTIDAD PARA HABLAR DEL OTRO.
Destrezas	Contenidos/Métodos	Actitudes
Exponer y reflexionar	<ul style="list-style-type: none"> • Cada integrante del grupo pasa al frente con su respectiva máscara, mientras algún compañero realiza la lectura en voz alta de su nombre. • Los integrantes del grupo aportan opiniones sobre la redacción y sentido del texto. 	<p>Expresa su percepción del otro con sinceridad pero atendiendo los cánones sociales que permiten la convivencia.</p> <p>Atiende los comentarios que el compañero le hace respecto a la percepción de éste.</p> <p>Escucha lo que dicen sobre sí y expresa su aprobación o desaprobación.</p> <p>Respeto los elementos que constituyen una imagen para escribir un texto en tercera persona con adecuación y coherencia</p>
Identificar	<ul style="list-style-type: none"> • Observa las características de una imagen y su contexto. • Visualiza una posible historia a partir de los elementos de la imagen. 	
Caracterizar	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica la situación comunicativa. • Plantea un propósito de comunicación dirigido a un sector social determinado. 	
Enlistar	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora un punteo de posibles acciones en tercera persona gramatical. • Considera el efecto que pueden causar las acciones en el enunciatario. 	
Jerarquizar y organizar	<ul style="list-style-type: none"> • Selecciona las ideas considerando el impacto que pudieran tener en el enunciatario. • Ordena las ideas a partir del efecto que desea conseguir en su lector ideal. 	
Reconstruir	<ul style="list-style-type: none"> • Integra sus ideas en párrafos. • Organiza su texto bajo la estructura de inicio, desarrollo y cierre. • Reflexiona sobre los conectores y los signos de puntuación. • Realiza una primera corrección de su texto. 	

Actividades como desarrollo de capacidades y valores:

Actividades para desarrollar la capacidad de PERCIBIR y el valor de la HONESTIDAD

Los alumnos:

- Resuelven un ejercicio de autoconocimiento (responden a tres aspectos de cada una de las partes del cuerpo solicitadas en un dibujo prediseñado para tal efecto) y que refleja una parte importante de su personalidad.
- En grupo reflexionan sobre el ejercicio para asumirse como personas (con sentimientos, emociones e historia de vida en contextos específicos) igual que cualquier enunciador, no como entes abstractos del circuito de comunicación.
- Elaboración de **campo semántico sobre las características del lenguaje del chat** y telefonía celular.
- Mediante un **ejercicio de chat** se comenta sobre lo que el alumno sabe respecto de las características de una carta formal (familiar y de negocios, su adecuación, coherencia, cohesión y disposición espacial) y **se comenta** en plenaria sobre el **uso del internet en sustitución del correo tradicional**. Se parte de textos modelo (del chat los alumnos deberán traer la impresión de un diálogo sostenido con algún compañero, amigo o familiar).
- Con la orientación del profesor trabajan en el **análisis del chat** (ciberpragmática) en una actividad plenaria, donde el propósito de comunicación conduce a la incomunicación, tras la creación de vidas virtuales y fantasías sobre la personalidad.
- Trabajan **en pareja** para la **construcción de un diálogo (chat)** donde recuperarán experiencias personales de cada uno. El uso del lenguaje del chat o la telefonía celular debe permitirle recuperar con mayor rapidez las ideas principales de sus historias de vida.
- Utilizan de manera natural la **primera y segunda persona gramatical** durante la comunicación **en el chat**.

- Recurren a la combinación de imágenes y palabras para expresarse con mayor rapidez.
 - Utilizan el habla particular de su grupo social.
 - Opinan sobre **la adecuación del lenguaje en el chat**.
 - Reflexionan en grupo el uso de la persona gramatical, el tiempo verbal y el contexto situacional como elementos de coherencia y cohesión del texto.
 - A través de una **lluvia de ideas**, recuperan la **experiencia del diálogo en el chat como punto intermedio entre la oralidad y la escritura**.
 - Asumen una postura sobre los recursos del lenguaje oral y escrito.
 - Elaboran un comentario escrito sobre los recursos del lenguaje oral y escrito.
 - El profesor presenta un cuadro comparativo sobre las diferencias entre el texto oral y el escrito, a fin de que en grupo contrasten sus conclusiones.
 - **Transforman su ejercicio de diálogo en el chat en un párrafo coherente** sobre la personalidad del compañero con quien les tocó dialogar, para lo cual recurren a la tercera persona gramatical y toman como modelo textual cualquier diccionario.
 - Elaboran una máscara de yeso para el análisis de las propiedades del texto y la complejidad de los enunciadores y enunciatarios en el proceso de interpretación.
 - Leen la novela *Aura* de Carlos Fuentes y se discuten sobre el despliegue de personalidades entre Aura y Doña Consuelo, así como de Felipe Montero y el General Llorente. Se realizará el nivel de la historia y el nivel del discurso para una interpretación más seria y limitada al texto. Los alumnos visitarán la calle de Donceles para expresar oralmente su concepto de ficción y experiencia vicaria.
-
- Reflexionan en el aula sobre el sentido de la percepción y la importancia de la honestidad en el momento de realizar una autodescripción y descripción de alguien más.

Actividades para desarrollar la capacidad de DIALOGAR así como los valores de RESPETO y TOLERANCIA

Los alumnos:

- Prestan atención a la narración de una experiencia de vida que realiza cada integrante del grupo a partir de la decoración de su máscara.
- Mientras cada compañero narra su historia y lo significativo de su máscara, el alumno que en la clase anterior realizó el nombre de éste, **complementa** su escrito de aquella **primera impresión** realizada **en el chat**.
- El profesor hace énfasis en el uso de la tercera persona gramatical para el texto que se está construyendo.
- Contrastan las expresiones verbales que escuchan del compañero con su volumen, tono y énfasis de la voz empleado para describirse a sí mismo.
- Establecen relaciones entre lo que se dice, con la forma en cómo se dice: abstracción de la palabra en contraste con su sentido emotivo y de significado.
- Amplían su percepción inicial a partir de la observación y el análisis, tras reconocer que la profundidad de análisis está en función del número de lecturas realizadas, así como de los ángulos desde donde se deconstruye y reconstruye.
- Ubican al enunciador (compañero que se describe a través de su máscara) dentro de un contexto determinado.
- Realizan preguntas para aclarar sus dudas sobre la verdadera identidad del enunciador, sobre todo y particularmente el alumno que le corresponde escribir, según las binas de la clase anterior.
- De manera particular dan una opinión fundamentada sobre el enunciador, según las binas y bajo la coordinación del profesor.
- Ejercicio de reescritura individual a fin de argumentar por escrito la visión de quién es su compañero, qué es capaz de decir y a quiénes se dirige.
- Acuerdan grupalmente los alumnos que integrarán el texto “nombrario” (propuesta retomada y adaptada de *El nuevo escriturón*, texto para maestros editado por Libros del rincón) y que habrán de traerlo para la siguiente clase.

- Como actividad extraescolar deberán terminar de reescribir la caracterización del nombre de su compañero y enviarlo por correo electrónico a los compañeros responsables de la integración del “nombrario”.
 - En **discusión del chat se envían comentarios sobre la lectura de la novela *Aura***, a fin de realizar correcciones pertinentes a la opinión que tienen sobre este texto de Carlos Fuentes (uso del imperativo y la segunda persona gramatical).
-
- Respetan la diversidad de opiniones de sus compañeros y mediante el diálogo aclaran y argumentan sus puntos de vista a fin de dirimir cualquier conflicto.

Actividades para desarrollar la capacidad de EXPRESIÓN ESCRITA, así como los valores de RESPETO y HONESTIDAD

Los alumnos:

- Leen en voz alta el “nombrario” (trabajo grupal); van realizando la lectura quienes se responsabilizaron en la clase anterior de integrar el material, mientras el compañero correspondiente (sobre el que se está leyendo su nombre) pasa al frente con su respectiva máscara, los demás prestan atención.
- Los integrantes del grupo aportan opiniones sobre la redacción y sentido del texto: uso de algunas abreviaturas convencionales (no las del chat) bajo el modelo del diccionario, transformación de la primera y segunda persona gramatical a la tercera, adecuación o uso de vocabulario acorde al contexto, uso de símbolos para separar ideas contrarias.
- De acuerdo con los comentarios, corrigen en casa y envían a todos por correo electrónico la versión final del trabajo.
- Observan las características de la imagen “La biblioteca del Señor Linden”, retomada del libro *Los misterios del Señor Burdick* de Chris van Allsburg. Revisan cada detalle de su contexto.
- Visualizan individualmente una posible historia a partir de los elementos observados.
- Identifican la situación comunicativa, para lo cual se puede hacer uso del subtítulo “Él la había prevenido sobre el libro. Ahora era demasiado tarde” y que aparece en el libro de Allsburg (cabe señalar que título y subtítulo pueden desencadenar historias diferentes).
- Plantean un propósito de comunicación dirigido a un sector social determinado.
- Elaboran un **punteo de posibles acciones** en tercera persona gramatical, pudiendo hacer **uso de los códigos del chat para agilizar la escritura** y concentrarse en las ideas.
- Consideran el efecto que pueden causar las acciones en el enunciatario ideal.

- Seleccionan y jerarquizan las ideas anteponiendo el impacto que desean causar en su enunciatario. Es el primer paso y la base para posteriormente empezar a trabajar sobre el nivel de la historia y el nivel del discurso en todo texto.
- Integran sus ideas en párrafos.
- Organizan su texto bajo la estructura de inicio, desarrollo y cierre sin olvidarse del título.
- En grupo y tras la lectura de algunos trabajos, reflexionan sobre los conectores y los signos de puntuación, a fin de realizar la primera corrección.
- Elaboran una carta-comentario sobre la novela y se dirige a su autor. Se toma como modelo un texto de correo abierto de *La Jornada*. (se elabora a partir de un **borrador utilizando el lenguaje del chat y después se pasa a la redacción formal**, los alumnos autocorrigen mediante una lista de cotejo.
- Leen en voz alta algunos trabajos mientras se proyectan en acetato, donde el profesor realiza algunos comentarios sobre las propiedades del texto cumplidas en dichos trabajos.

Respetan tanto las ideas de sus compañeros como aquellas plasmadas en otros textos y asumen con firmeza y valentía sus puntos de vista en escritos propios.

Evaluación:

◆ Diagnóstica

A fin de reconocer tanto sus capacidades como los valores y actitudes que los alumnos han desarrollado antes del inicio de nuestras actividades. Deberá partirse de los trabajos que desarrollaron en una unidad anterior y que se concretan en el desarrollo de **un texto autobiográfico** donde pusieron en práctica el proceso de escritura (punteo, borrador y corrección) en primera persona gramatical.

Como actividad importante para el diagnóstico sobre sus valores y referentes contextuales, la elaboración de la **máscara de yeso** de su propio rostro siempre resulta una actividad proyectiva. Deberán decorara la máscara con lo que ellos deseen, considerando que deben ser elementos que hablan de sus gustos, necesidades, inquietudes, propósitos, etc., todo lo relacionado consigo mismos.

Al inicio de la primera sesión, desarrollarán lo siguiente:

Ejercicio de autoconocimiento

(El factor tiempo en el desarrollo de este ejercicio es de suma importancia dado que las respuestas tendrán que darse con espontaneidad para que tengan mayor validez)

En un dibujo de un(a) adolescente, colocarán sobre la línea correspondiente tres respuestas para cada parte del cuerpo, conforme el profesor las vaya diciendo.

Cabeza: qué es en lo que más piensas.

Ojos: qué es lo que te gusta ver.

Nariz: lo que más te gusta oler.

Boca: qué te gusta decir a la gente.

Oídos: qué es lo que te gusta escuchar con mayor frecuencia o qué te gusta que te digan.

Corazón: qué o quienes están más cerca de tu corazón

Manos: qué te gusta tocar o hacer.

Estómago o hígado: qué te provoca mayor desagrado o malestar.

Pies: cuáles ha sido tus mayores errores o fallas (metidas de pata).

◆ **Formativa**

Para la evaluación de valores se utilizará la misma tabla de la primera unidad, y se contrastarán los resultados para detectar algún avance o retroceso

Evaluación formativa de capacidades y destrezas													
alumnos	Percibir	COGNITIVO				Dialogar	COMUNICACIÓN				Expresión escrita	COMUNICACIÓN	
		Intuye los recursos lingüísticos básicos para la adecuación.	Establece juicios a priori sobre la oralidad y escritura	Contrasta su perspectiva y reconoce otras visiones.	Percibe y se apoya de recursos lingüísticos y paralingüísticos.		Escucha diversos puntos y se apoya en ellos para mejorar su expresión.	Identifica la diversidad del lenguaje	Relaciona al lenguaje con el contexto situacional y sociocultural.	Argumenta su discurso basándose en hechos reales.		Basa su texto de acuerdo a una situación de comunicación.	Cumple con: punteo, escritura y corrección.
A 1													
A 2													
A n													

◆ Sumativa

Aquí se considerarán las evaluaciones grupales [1] que se han hecho de los trabajos y la disposición para trabajar en equipo (ésta mediante la Bitácora Col [2] que habrán de elaborar de acuerdo con el avance del grupo según la percepción del profesor, puede ser semanal o al finalizar la unidad). Asimismo, los productos de cada ejercicio: máscara [3], nombrario [4] –este es un trabajo de todo grupo– los ejercicios de chat [5] y las cartas a Carlos Fuentes [6]; serán evaluados por el profesor en razón de la recuperación que hayan hecho los alumnos sobre la propiedades del texto y sus reflexiones sobre la situación comunicativa⁹⁷.

Cabe destacar que los productos siempre funcionan como un referente para constatar la descripción que se hace en las tablas de capacidades y de valores que se encuentran en la evaluación formativa, pues hablamos de procesos y no de productos finales.

Ejemplo de bitácora COL, cuyos indicadores contemplan los aprendizajes de toda la unidad y son reconocidos por los alumnos a manera de autoevaluación,

⁹⁷ Vide lista de cotejo en la unidad anterior para el caso de la revisión de las cartas a Carlos Fuentes.

mientras que para el profesor representan elementos a considerar antes de avanzar en el desarrollo de otros aprendizajes:

Indicadores	¿Qué pasó?	¿Cómo me sentí?	¿Qué aprendí?
Marcas de oralidad y marcas de escritura.			
Intercambio de puntos de vista (validez del argumento).			
Propósito de comunicación y tipos de texto.			
Construcción del destinatario, uso de la segunda persona gramatical.			
Pautas mínimas para el diálogo.			
Propiedades textuales: adecuación, coherencia, cohesión y disposición espacial.			
Planeación y revisión en la escritura.			
Observación, selección-supresión, generalización y construcción de textos.			
Honestidad.			
Respeto.			
Tolerancia.			

4.2.3 Unidad III. Lectura y escritura para el desempeño académico

Tiempo: 30 horas

Contenidos	Medios	Métodos de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de lectura: <ul style="list-style-type: none"> – Hipótesis de lectura. – Lectura exploratoria. – Lectura analítica. • Texto expositivo. (Estructura: secuencia temporal, descripción, problema/solución, causa/efecto, comparación/contraste). • Preescritura: Operaciones de registro. • Operaciones de redacción: <ul style="list-style-type: none"> – Paráfrasis. – Resumen. • Propósito del texto expositivo: <ul style="list-style-type: none"> – Informar. – Explicar. • Facilitadores textuales del texto expositivo. 		<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión grupal sobre niveles de lectura y contextos de producción. • Construcción de hipótesis de lectura de un texto sobre chat. • Comentarios generales sobre los elementos de una hipótesis. • Lectura en voz alta de un texto sobre chat. • Relectura en equipos. Identificación de principales conceptos e ideas. • Comentarios generales sobre el análisis realizado. • Lectura analítica de un nuevo texto mediante registros al margen del texto (uso de lenguaje del chat). • Elaboración de un resumen. Recuperan los aspectos relevantes basados en el propósito de comunicación y sentido del texto. • Comentarios en plenaria sobre la situación comunicativa del resumen. • Revisión de resúmenes con apoyo del proyector de acetatos. • Validación del resumen: comparación y contraste de los trabajos. • Selección en clase de un artículo de la revista <i>¿Cómo ves?</i>, para identificar su propósito y facilitadores de lectura, que les permita hacer un resumen en equipo, se usa el lenguaje del chat como preescritura. • Revisión de otras formas de resumir: mapas mentales, cuadros sinópticos, mapas conceptuales. • A partir de un resumen cada alumno elabora un mapa mental, utilizan el lenguaje del chat y comparten comentarios vía correo instantáneo. • Caracterización en plenaria sobre el texto expositivo. • Elaboración de dos mapas mentales uno sobre los procesos de lectura y otro sobre el texto expositivo.
Capacidades/Destrezas	Propósitos	Valores/Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprender: <ul style="list-style-type: none"> • Inferir. • Relacionar conceptos. • Plantear dudas. • Interpretar. ➤ Sintetizar: <ul style="list-style-type: none"> • Leer y seleccionar ideas afines y contrarias. • Jerarquizar información. • Generalizar. • Reconstruir. (Sentido del texto). ➤ Expresión escrita: <ul style="list-style-type: none"> • Enlistar. • Jerarquizar. • Organizar. • Reconstruir. 		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Respeto: (compromiso de diálogo e interpretación objetiva). <ul style="list-style-type: none"> • Amabilidad. • Aceptación. • Contextualización. ➤ Tolerancia: (trabajar bajo principios comunes antes que bajo intereses particulares). <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión. • Intercambio. • Flexibilidad. ➤ Responsabilidad: (asumir actos y búsqueda de metas). <ul style="list-style-type: none"> • Compromiso. • Sensibilidad. • Reconocimiento. • Firmeza.

Propósitos de capacidades-valores

1. Comprender el sentido de textos expositivos a través de la aplicación de los diferentes niveles de lectura y su ubicación en un espacio-tiempo, a fin de ser respetuoso frente al autor y su obra.
2. Comprender el concepto de lectura y la producción de textos, que deben surgir de su ejercicio, como medio para estimular el aprendizaje y mantener el respeto al mismo conocimiento.
3. Sintetizar información de textos predominantemente expositivos, siempre bajo el principio de tolerancia en el diálogo con el texto y con sus compañeros.
4. Expresar por escrito y a manera de resumen las ideas de diferentes autores en un acto de interpretación, pero también de creatividad en la exposición, sin dejar de reconocer la responsabilidad que implica dicha interpretación.

Propósitos de destrezas-actitudes

1. Inferir los propósitos de comunicación y el sentido del texto a partir de la contextualización de la obra y la relación de los recursos lingüísticos frente a los paralingüísticos, así como la aceptación de los puntos de vista de sus compañeros en beneficio de una interpretación más sólida.
2. Seleccionar, generalizar y reconstruir textos expositivos, teniendo como base la comprensión hacia los autores y sus planteamientos, es decir, una actitud flexible frente al conocimiento.
3. Organizar y reconstruir información de forma escrita y gráfica, asumiendo una actitud sensible y de reconocimiento hacia el autor del texto original.

Aprendizajes:

- Interactúa de manera sistemática con el texto (lectura exploratoria y lectura analítica, donde reconoce las macroestructuras, así como las marcas textuales e indicios de la microestructura).
- Comprende el sentido de los textos, no sólo por las palabras sino, primordialmente, por el contexto de producción, el propósito de comunicación y situación sociocultural del enunciatario.
- Redacta textos que recuperan información relevante de una lectura.
- Asume una actitud positiva frente a los textos expositivos, tras utilizar los apoyos que ofrece el mismo autor para la comprensión.

Estrategias cognitivas de aprendizaje:

CAPACIDAD: COMPRENDER	Unidad 3: <i>Lectura y escritura para el desempeño académico.</i> Tarea 1	VALOR: RESPETO COMO COMPROMISO DE DIÁLOGO E INTERPRETACIÓN OBJETIVA
Destrezas	Contenidos/Métodos	Actitudes
Inferir	El alumno: <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce los diferentes niveles de lectura a partir de su propia experiencia escolar y de preguntas generadoras como ¿qué has leído? y ¿qué has hecho con esa lectura? • Ubica los textos o lecturas realizadas dentro de un contexto a través de la pregunta: ¿Es importante reconocer quién escribe el texto y cuál es su propósito? • Identifica la existencia de diferentes tipos de texto y su macroestructura. 	El alumno: Es amable en el momento del diálogo. Regula su participación y sabe escuchar a sus compañeros.

<p>Inferir</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Percibe la relación entre los términos “texto” y “expositivo” para atribuirle un significado. • Ejercita la lectura exploratoria para la construcción de hipótesis sobre el sentido del texto. • Realiza comentarios en grupo o en equipo sobre los textos expositivos a partir de la lectura exploratoria. 	
<p>Relacionar</p>	<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relee textos expositivos para contrastar sus hipótesis de lectura. • Realiza un punteo de las ideas principales encontradas en el texto, donde utiliza como recurso el lenguaje del chat. • Identifica la macroestructura de los textos y los vincula con el sitio donde se publica y con el propósito de comunicación. • Comenta sus puntos de vista sobre el sentido de los textos leídos y los contrasta con los de sus compañeros. 	<p>Acepta la opinión de los demás.</p> <p>Argumenta desacuerdos considerando el contexto de la situación comunicativa.</p> <p>Reconoce y acepta el trabajo desarrollado por los autores que lee aunque no comparta esos puntos de vista.</p>
<p>Plantear dudas</p>	<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Corroborar que el sentido del texto encontrado concuerde con la hipótesis de lectura, los facilitadores textuales, y la estructura del texto. • Realiza una última revisión del texto a fin de constatar el sentido encontrado. • Recurre a otras fuentes o a información que posean sus compañeros para realizar precisiones. 	<p>Contextualiza el discurso y reorienta su interpretación.</p>
<p>Interpretar</p>	<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce el propósito de los textos expositivos (informar, explicar) y lo utiliza en la producción de sus resúmenes, paráfrasis, mapas, etc. 	

CAPACIDAD: SINTETIZAR	Unidad 3: <i>Lectura y escritura para el desempeño académico.</i> Tarea 2	VALOR: TOLERANCIA PARA ESTABLECER BUENAS RELACIONES.
Destrezas	Contenidos/Métodos	Actitudes
Seleccionar	El alumno: <ul style="list-style-type: none"> • Identifica y selecciona las ideas principales de los textos mediante registros (con emoticones) en los márgenes del texto. • Recupera información relevante a partir de los propósitos de comunicación. • Valida la información a partir del diálogo con sus compañeros. 	
Jerarquizar	El alumno: <ul style="list-style-type: none"> • Elabora esquemas (preescritura) con la información de acuerdo con el propósito de comunicación y considerando los facilitadores del texto. • Considera la estructura del texto expositivo (secuencia temporal, descripción, problema/solución, causa/efecto o compasión y contraste) a partir de su planteamiento general, al inicio de la unidad y discusión sobre el primer texto leído. 	El alumno: Comprende que los diversos textos forman parte de un contexto sociocultural que determina su intención comunicativa.
Generalizar	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora un concepto por cada una de las secuencias de conceptos o proposiciones elaboradas por el autor. • Retoma el título y subtítulos para la construcción de sus conceptos. 	Intercambia puntos de vista para satisfacer objetivos comunes.
Reconstruir	El alumno: <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza la primera persona o el impersonal para los planteamientos generales o consideraciones de él como enunciador. • Recurre a la tercera persona gramatical para reconocer que no está escribiendo un comentario sino parafraseando o resumiendo. No pierde de vista al texto tutor. • Ejercita diferentes formas textuales para la recuperación de información relevante de textos expositivos. 	Es flexible en sus posturas y acepta sus aciertos y errores para mejorar su desempeño académico.

CAPACIDAD: EXPRESIÓN ESCRITA	Unidad 3: <i>Lectura y escritura para el desempeño académico.</i> Tarea 3	VALOR: RESPONSABILIDAD PARA ASUMIR SUS ACTOS Y TRAZAR METAS.
Destrezas	Contenidos/Métodos	Actitudes
Enlistar	<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> Recupera sus hipótesis de lectura para reconocer las ideas principales del texto. Recurrir al lenguaje del chat para anotar con mayor rapidez las ideas principales de los textos expositivos. Comenta en grupo o en equipo lo que considera relevante de los textos y señala su ubicación. 	<p>El alumno:</p>
Jerarquizar	<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> Recurre a las anotaciones realizadas al margen del texto para identificar la macroestructura. Considera la estructura del texto expositivo en el momento de jerarquizar la información. Coloca marcas en el resumen elaborado en equipo para retomarlas en la elaboración de mapas mentales. En ejercicios de reescritura, elimina e integra nueva información que considera pertinente. 	<p>Reconoce la importancia de la información impresa y la reelabora con objetividad para beneficio de su propio conocimiento.</p> <p>Asume el compromiso en la labor de equipo y grupal.</p> <p>Es sensible a las tanto a las aportaciones como a los comentarios de sus compañeros.</p>
Organizar	<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> Elabora resúmenes, paráfrasis y mapas mentales o cuadros sinópticos, cada uno con su propia lógica de ser expuestos. 	<p>Es firme en la toma de decisiones en el momento de jerarquizar y reorganizar la información.</p>
Reconstruir	<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> Identifica a los elementos que constituyen cada texto producto de un texto tutor como estrategia de aprendizaje. Valida sus trabajos escritos a partir de los comentarios realizados por sus compañeros y por el profesor. Elabora dos mapas mentales (proceso de lectura y texto expositivo) donde recupera y presenta lo relevante de la unidad. 	<p>Contribuye al logro de metas en el grupo y en los equipos, como propósito académico común.</p>

Actividades como desarrollo de capacidades y valores:

Actividades para desarrollar la capacidad de COMPRENDER y el valor de RESPETO

Los alumnos:

- Reconocen, en actividad grupal, la existencia de diferentes niveles de lectura a partir de la reflexión de su propia experiencia escolar.
- A partir de preguntas generadoras (¿es importante saber quién escribe el texto y cuál es su propósito? ¿por qué?) infieren la importancia del contexto en la interpretación de textos.
- Comprenden el sentido de la creación de diferentes macroestructuras de acuerdo al propósito del texto, a partir de la recuperación de conocimientos previos (particularmente sobre los materiales revisados en las unidades anteriores) y la lectura en voz alta del texto: “La era digital cambia el lenguaje” de Tamara Herraiz y María Inés Martínez, publicado por *infobae.com*.
- Releen el texto anterior para identificar y señalar al margen las ideas principales.
- A partir del ejercicio anterior anotan en su cuaderno la conclusión del texto y la enriquecen con un comentario.
- Enriquecen los comentarios a partir de una discusión plenaria, donde observan coincidencias y discrepancias.
- **Desarrollan procesos de lectura con el texto: *Un lenguaje estetizado. Surfistas del tercer milenio*, de José Barrientos Rastrojo**, donde el producto que habrá de constatar la comprensión será la elaboración de un resumen.
- Elaboran mapas (mentales o conceptuales) o cuadros sinópticos, a partir de un resumen de equipo respecto a un artículo de la revista *¿Cómo ves?*

El retomar conocimiento previo, el contante replanteamiento de ideas a partir del trabajo grupal o de equipo y la lectura analítica son procesos posibles sólo mediante el ejercicio del respeto hacia las propias ideas y las de los demás, incluyendo las expuestas en los textos escritos por alguien aparentemente ajeno.

Actividades para desarrollar la capacidad de SINTETIZAR y el valor de la TOLERANCIA

Los alumnos:

- Identifican conceptos e ideas, cuando menos, en tres textos expositivos, para lo cual **se utiliza el lenguaje del chat en la colocación de marcas en los márgenes.**
- Revisan, en equipos y de manera grupal, la extracción de ideas o conceptos clave en el reconocimiento del sentido del texto (relación y contrastación).
- Jerarquizan la información obtenida de la lectura de textos expositivos.
- Comentan en plenaria sobre el orden del texto y la relevancia que éste otorga en la intención de comunicación y sentido del discurso.
- Sustituyen las frases extensas de los conceptos e ideas principales con palabras propias y oraciones más simples o cortas (generalización).
- Revisan diversas formas de resumir.
- Discuten grupalmente sobre la importancia de respetar el sentido del texto independientemente de que no se compartan los puntos de vista vertidos en los mismos.
- Redactan resúmenes, mapas mentales, mapas conceptuales o cuadros sinópticos que reconstruyan el sentido de los textos leídos.
- Revisan los resúmenes a nivel de equipo o grupalmente a través del uso de acetatos.
- Recuperan los aprendizajes de la unidad a través de mapas mentales. Concretan las capacidades en los procesos de lectura y los textos expositivos.

El que los alumnos trabajen bajo principios comunes es un valor de tolerancia en donde deberán comprender a sus compañeros, en función de su contexto sociocultural y formación académica, intercambiar puntos de vista con ellos e interactuar con los textos y sus contextos de producción y de recepción.

Actividades para desarrollar la capacidad de EXPRESIÓN ESCRITA y el valor de la RESPONSABILIDAD

Los alumnos:

- Realizan hipótesis de lectura a fin de partir de una idea global de los textos y enlistar posibles ideas que puedan ser encontradas en el texto.
- A través de la lectura analítica de varios textos, **utilizan el margen para colocar algunos signos propios del chat (transcripciones fonéticas, emoticones y abreviaturas) y que les faciliten la elaboración de un resumen** (aspectos relevantes como el propósito del autor o las explicaciones, definiciones, causas y efectos). Las anotaciones al margen funcionan como preescritura o punteo porque es lo relevante que habrá de articular el nuevo escrito.
- Identifican la estructura de los textos leídos.
- Elaboran las primeras versiones de los resúmenes (escritura).
- Revisan los resúmenes, en plenaria mediante el proyector de acetatos, o en equipo, a fin de jerarquizar y sólo considerar lo verdaderamente relevante.
- A partir de los comentarios y sin dejar de lado al texto tutor, reescriben sus resúmenes.
- Transforman sus resúmenes en mapas mentales, mapas conceptuales o cuadros sinópticos (reescritura), donde ponen en práctica el uso de elementos lingüísticos y paralingüísticos propios de cada formato de escritura.

En esta unidad cumplir con el proceso de escritura no será una labor individual sino colectiva, por lo cual requiere de la participación responsable de cada integrante del equipo, de su participación en las plenarios. Ser responsable no sólo significará que participó, sino que su participación (forma y contenido) contribuyó al mejoramiento de su escritura y a la de sus compañeros.

Evaluación:

◆ Diagnóstica

Durante las dos unidades anteriores el alumno ha revisado la estructura básica de un texto narrativo, dicha revisión ha partido de diferentes niveles de lectura de acuerdo a un propósito no explicitado en clase; sin embargo, su comprensión será revisada en la primera actividad de esta unidad y, al mismo tiempo, se revisará la experiencia escolar de cada alumno frente a este tema, lo cual servirá de diagnóstico de sus aprendizajes.

Las preguntas que detonarán el análisis grupal de los niveles de lectura y textos expositivos revisados serán: *¿Qué has leído?, ¿qué has hecho con esa lectura?* Dado que hay varios alumnos que regularmente participan, se considerará la posibilidad de hacer las preguntas de manera directa hacia los alumnos que se tiene duda de su aprendizaje. La situación deberá ser anotada en el archivo personal de cada alumno.

Evidentemente que estas preguntas también tienen relación con la autobiografía que desarrollaron en la primera unidad, pero en este caso le daremos mayor importancia al *¿para qué han leído?*, es decir su utilidad en el ámbito escolar.

◆ **Formativa**

Evaluación de valores / actitudes por microactitudes

	Perfil de evaluación del valor de: Respeto	Siempre	A veces	Nunca
1	Escucha con atención a sus compañeros.			
2	Reconoce que es válido disentir para enriquecer el diálogo.			
3	Sus desacuerdos los afronta con argumentos sólidos.			
4	Reconoce y acepta que hay tiempos para cada actividad.			
5	Tiene disposición para el trabajo grupal y de equipo.			
6	Retoma las ideas de los demás reconociendo su origen.			
7	Tiene confianza en sus planteamientos.			
8	Acepta sus errores.			
9	Reconoce que el análisis de textos debe considerar contextos de producción y recepción.			
10	Es sensible a los temas vistos en clase.			

	Perfil de evaluación del valor de: Tolerancia	Siempre	A veces	Nunca
1	Respeto a los demás porque ubica los contextos socioculturales.			
2	Acepta los puntos de vista contrarios al propio.			
3	Reconoce la necesidad de las normas en cualquier situación.			
4	Es paciente para aguardar su turno en la discusión grupal.			
5	Resuelve positivamente sus frustraciones frente al conocimiento.			
6	Evita imponer sus puntos de vista.			
7	Respeto a los autores que lee aunque no comparta su perspectiva.			
8	Controla sus emociones frente al bien común.			
9	Reconoce las fortalezas de los demás y se apoya en ellas para su aprendizaje.			
10	Comprende que el diálogo es la mejor manera de resolver las diferencias.			

	Perfil de evaluación del valor de: Responsabilidad	Siempre	A veces	Nunca
1	Llega puntual a las sesiones.			
2	Proyecta sus comentarios con seriedad.			
3	Expresa con firmeza sus puntos de vista sobre las lecturas realizadas.			
4	Acepta la crítica u opinión sobre sus comentarios.			
5	Participa en la generación del ambiente académico en el salón de clase.			
6	Entrega oportunamente sus trabajos.			
7	Se compromete en las labores de equipo.			
8	Reconoce sus fortalezas o virtudes.			
9	Toma decisiones razonadas.			
10	Es sensible a la problemática del grupo y a la de cada uno de sus compañeros.			

Evaluación formativa de capacidades y destrezas															
alumnos	Comprender	COGNITIVO				Sintetizar	COGNITIVO				COMUNICACIÓN				
		Infiere propósitos de comunicación a partir de lecturas exploratorias.	Relaciona conceptos y contextualiza los propósitos de comunicación	Plantea dudas sobre el verdadero sentido de los textos que revisa.	Interpreta de forma fundamentada el contenido de los textos leídos.		Selecciona las ideas y conceptos relevantes de los textos.	Jerarquiza la información con base en la estructura básica del texto.	Generaliza datos mediante el uso de un vocabulario propio y	Reconstruye el sentido del texto en otro más reducido y personal.	Expresión escrita	Basa su texto de acuerdo a una situación de comunicación	Cumple con: punteo, escritura y corrección.	Escribe con cabalidad y disposición espacial	Posee coherencia y cohesión en sus trabajos escritos.
A 1															
A 2															
A n															

◆ Sumativa

Se considerarán por igual cada uno de los primeros trabajos realizados a lo largo de la unidad, los cuales se sumarán y dividirán entre dos con lo que arroje la calificación de los dos últimos trabajos que consisten en los mapas mentales sobre proceso de lectura y texto expositivo. Aunque cabe resaltar que la calificación de cada trabajo contempla el proceso de elaboración y construcción en el aula.

Los alumnos elaborarán como productos finales de la unidad dos mapas mentales sobre lo que consideren más relevante de los niveles de lectura y de los textos expositivos.

A manera de autoevaluación los alumnos elaborarán su Bitácora Col y ésta será contrastada con los resultados en sus trabajos y participaciones, por lo cual en esta ocasión no se les entregarán los indicadores, sino sólo las preguntas ¿qué pasó?, ¿cómo me sentí? y ¿qué aprendí?

4.2.4 Unidad IV. Lectura de relatos y poemas: Ampliación de la experiencia

Tiempo: 30 horas.

Contenidos	Medios	Métodos de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> • El relato: <ul style="list-style-type: none"> – Historia. – Personajes. – Secuencias básicas (situación Inicial, ruptura del equilibrio, desarrollo, desenlace o resolución). • Nociones literarias. <ul style="list-style-type: none"> – Ficción. – Verosimilitud. – Recursos retóricos. • El poema: <ul style="list-style-type: none"> – Desviaciones fónicas: metro y ritmo – Desviaciones fonológicas: aliteración. • Tipos de escritos: <ul style="list-style-type: none"> – Antología personal. – Comentario libre. 		<ul style="list-style-type: none"> • Recuperación en plenaria del conocimiento sobre macroestructura y aplicarlo al cuento <i>Cuánto se divertían</i> de Isaac Asimov. • Imaginación del contexto situacional de los personajes. • Lectura analítica de la novela <i>La princesa manca</i> de Gustavo Martín Garzo. Aplicar las nociones de ficción y verosimilitud. • Identificación de marcas espacio temporales, y reconocimiento de las secuencias básicas y voces narrativas. • Contrastación de contextos y recursos retóricos de los textos leídos. • Redacción de un comentario libre de la novela. • Imaginación y discusión en equipo de posibles historias a construir y engarzar en una sola historia del grupo bajo el tema <i>La comunicación a través del chat</i>, donde el protagonista sea un adolescente. • Representación de las historias de cada equipo. • Lectura en atril del poema <i>Escuela</i> de León Felipe. • Contrastación entre el ritmo del poema y la lectura del cuento de Asimov. • Comentarios en grupo sobre el ritmo y la aliteración en la percepción del sentido del poema. • Construcción de una paráfrasis del poema de León Felipe. • Selección de diez poemas de su agrado (diferentes épocas) y reunirlos a manera de una antología. • Utilización del análisis del poema <i>Nocturno en llamas</i> de Elías Nandino, como modelo para hacer el análisis de uno de los poemas seleccionados y redactar un comentario libre.
Capacidades/Destrezas	Propósitos	Valores/Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pensamiento creador: <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar. • Adaptar. • Imaginar. • Inventar. ➤ Simbolizar: <ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar. • Percibir. • Contrastar • Construir. ➤ Expresión: <ul style="list-style-type: none"> • Representar. • Fluidez verbal. • Redactar. • Comprender. 		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Responsabilidad: (asumir actos y búsqueda de metas). <ul style="list-style-type: none"> • Comprometerse. • Ser sensible. • Ser firmeza. • Superarse. ➤ Respeto: (compromiso de diálogo e interpretación objetiva). <ul style="list-style-type: none"> • Ser amable. • Aceptar. • Contextualizar. ➤ Solidaridad: (apoyo en las labores de equipo). <ul style="list-style-type: none"> • Colaborar. • Compartir. • Ayudar. • Aportar.

Propósitos de capacidades-valores

- Recuperar y adaptar conocimientos previos sobre estructura del discurso, especialmente el literario, que permitan tanto su comprensión como su disfrute para contribuir a la constitución de lectores responsables.
- Ampliar la experiencia de lectura de textos literarios para la confrontación con creencias y valores en procesos de simbolización, que conduzcan al diálogo respetuoso, emotivo y crítico tanto frente a los textos como con el entorno social y académico.
- Expresar oralmente y por escrito, con el apoyo solidario de sus compañeros, posibles historias de vida inmersas en contextos socioculturales específicos y cuyo lenguaje alude a las emociones del enunciatario, en relación con el texto literario.

Propósitos de destrezas-actitudes

- Imaginar las situaciones de ficción de acuerdo a los contextos situacionales de los personajes y contextos de producción, tras la identificación de recursos retóricos, donde impere la sensibilidad y el sentido de superación académica.
- Diferenciar y contrastar recursos de ficción con situaciones de la realidad durante la construcción fundamentada de los comentarios libres, donde prevalezca el reconocimiento del contexto de las obras literarias.
- Comprender los lenguajes literario y coloquial tanto para representar como para redactar situaciones de ficción o poéticas de manera adecuada, con la colaboración y beneficios del trabajo de equipo.

Aprendizajes:

- Reconstruye en forma oral y escrita la historia de relatos literarios.
- Caracteriza a los personajes literarios a través de sus acciones.
- Identifica las secuencias básicas del relato de ficción y las relaciones espacio-temporales en la creación de mundo.

- Reconoce el término “desviación” en el poema lírico.
- Expresa oralmente y por escrito el análisis de textos literarios.

Estrategias cognitivas de aprendizaje:

CAPACIDAD: PENSAMIENTO CREADOR	Unidad 4: <i>Lectura de relatos y poemas: Ampliación de la experiencia.</i> Tarea 1	VALOR: RESPONSABILIDAD PARA ASUMIR SUS ACTOS Y TRAZAR METAS.
Destrezas	Contenidos/Métodos	Actitudes
Aplicar	El alumno: <ul style="list-style-type: none"> • Recupera conocimientos sobre estructura básica de la narración y del texto expositivo. • Lee el cuento <i>Cuánto se divertían</i> y la novela <i>La princesa manca</i>. • Identificación de la estructura básica del cuento en <i>Cuánto se divertían</i>. • Identificación de marcas espaciotemporales en la novela 	El alumno: Reconoce la importancia de la información impresa y la revisa con objetividad para beneficio de su propio conocimiento.
Adaptar	El alumno: <ul style="list-style-type: none"> • Contrasta los contextos situacionales en <i>Cuánto se divertían</i> y <i>La princesa manca</i>. • Reconoce los elementos de ficción y comenta sobre su posible realidad. 	Asume el compromiso en la labor de equipo y grupal.
Imaginar	El alumno: <ul style="list-style-type: none"> • Revive a través de comentarios orales el contexto de los personajes de <i>La princesa manca</i>, a partir de los recursos retóricos como las voces narrativas y el espacio-tiempo. • Elabora un comentario libre sobre la novela <i>La princesa manca</i>. 	Es sensible a las tanto a las aportaciones como a cualquier tipo de comentario de parte de sus compañeros. Es firme en la toma de decisiones en el momento de jerarquizar y reorganizar la información.
Inventar	El alumno: <ul style="list-style-type: none"> • Discute a nivel grupal sobre la construcción colectiva de una historia de ficción con el tema La comunicación a través del chat. • Elabora una preescritura de la historia a construir. • Trabaja en equipo la parte de la historia que se comprometió a desarrollar. 	Contribuye al logro de metas en el grupo y en los equipos, como propósito académico común.

CAPACIDAD: SIMBOLIZAR	Unidad 4: <i>Lectura de relatos y poemas: Ampliación de la experiencia.</i> Tarea 2	VALOR: RESPETO PARA INTERACCIÓN E INTERPRETACIÓN.
Destrezas	Contenidos/Métodos	Actitudes
Diferenciar	El alumno: <ul style="list-style-type: none"> • Lee en voz alta el poema <i>Escuela</i> de León Felipe. • Contrasta el ritmo del poema con la lectura de <i>Cuánto se divertían</i>. • Comenta sobre el lenguaje literario y las expresiones en el chat o lenguaje coloquial. 	El alumno:
Percibir	El alumno: <ul style="list-style-type: none"> • Comenta las emociones que le despierta el poema <i>Escuela</i>. • Relee el texto en silencio y subraya los aspectos que le resulten más impactantes. • Relaciona la situación planteada en el poema <i>Escuela</i> con el contexto sociocultural e histórico de León Felipe. 	Es amable en el momento del diálogo y cuando se presentan las diferencias. Regula su participación y sabe escuchar a sus compañeros. Acepta la opinión de los demás.
Contrastar	El alumno: <ul style="list-style-type: none"> • Comenta en equipo la forma de imprimir las emociones en un poema con las utilizadas en el chat. • Suprime algunas palabras del poema por las caritas que se utilizan en el chat. • Intercambia su trabajo con otros compañeros y realiza una nueva lectura. • Anota comentarios sobre las diferencias que percibe entre un emoticón y un adjetivo o adverbio, etc. 	Argumenta desacuerdos considerando el contexto de la situación comunicativa. Reconoce y acepta el trabajo desarrollado por los autores que lee, aunque no comparta esos puntos de vista.
Construir	El alumno: <ul style="list-style-type: none"> • Construye la paráfrasis del poema <i>Escuela</i>. • Elabora una antología con diez poemas de su elección. • Analiza uno de sus poemas y elabora un comentario libre. 	Contextualiza el discurso y reorienta su interpretación.

CAPACIDAD: EXPRESIÓN	Unidad 4: <i>Lectura de relatos y poemas: Ampliación de la experiencia.</i> Tarea 3	VALOR: SOLIDARIDAD EN APOYO A LAS LABORES DE EQUIPO.
Destrezas	Contenidos/Métodos	Actitudes
Representar	<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elabora una introducción sobre cada uno de los poemas seleccionados para su antología, donde habla del contexto de producción, de la vida del poeta y alguna característica del poema. • Construye oralmente una historia que se contará en una historia mayor elaborada por todo el grupo. • Una vez que convence a sus compañeros de equipo, anota las ideas principales a manera de preescritura. 	<p>El alumno:</p>
Poseer fluidez verbal	<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeta los signos de puntuación durante la lectura en voz alta y recurre a las inflexiones de voz para recuperar el sentido del texto. Utiliza algunas caritas del chat. • Expresa con claridad sus puntos de vista sobre las lecturas realizadas. • Comenta en grupo aspectos generales que desea que aparezcan en la historia general. • Presenta argumentos con la dicción y entonación que se requiere para convencer a los demás compañeros. 	<p>Colabora en la labor de equipo y en la de carácter grupal en beneficio de propósitos comunes.</p> <p>Comparte conocimientos experiencias e inquietudes personales para el logro de alguna meta común.</p> <p>Presta ayuda a los compañeros que se lo solicitan y reconoce que los demás también pueden ayudarlo.</p>
Redactar	<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Después de una preescritura consensuada en el equipo, realiza una primera versión escrita de su historia. • Revisa el texto en equipo y agrega o elimina información. • Utiliza sinónimos para hacer más atractivo el texto. • Recurre a algunas metáforas o refranes para enriquecer la historia. • Respeta la voz narrativa. 	<p>Realiza aportaciones en el grupo que agilizan el diálogo o la comprensión de algún tema.</p>
Comprender	<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elabora comentarios libres sobre los relatos de ficción y los poemas revisados. 	

Actividades como desarrollo de capacidades y valores:

Actividades para desarrollar la capacidad de PENSAMIENTO CREADOR y el valor de la RESPONSABILIDAD

Los alumnos:

- Recuperan conocimientos previos sobre estructura básica de la narración y del texto expositivo.
- **Leen en voz alta** (selección de tres voluntarios) el cuento ***Cuánto se divertían de Isaac Asimov***.
- Realizan comentarios generales sobre las emociones que despierta el texto.
- Identifican las secuencias básicas.
- Leen la novela *La princesa manca* de Gustavo Martín Garzo. Identifican las marcas espacio-temporales y la metadiégesis en el relato de ficción; identifican y reconocen las secuencias básicas del relato en cada una de las historias contadas en esta novela. (Lectura en clase, al término marcarán las historias dentro de la historia, tras identificar la voz narrativa).
- Durante la lectura de la novela, cada clase tendrá un ejercicio específico que les permita ampliar conocimientos para un mejor análisis.
- Contrastan contextos situacionales del cuento de Asimov y los relatos en la novela de Martín Garzo.
- Realizan comentarios en equipo sobre los elementos de ficción. Las conclusiones se expresan en plenaria.
- Elaboran un comentario libre sobre la novela, (peescritura, escritura y reescritura)
- Acuerdos del grupo para la **elaboración de una historia colectiva bajo el tema: *La comunicación a través del chat***. Punteo.

Tanto en las participaciones de equipo como en las de todo el grupo, los alumnos se enfrentarán a posturas diferentes que deberán respetar. Asimismo, identificarán el contrato de ficción en el relato literario y ubicarán su contexto, a fin de reconocer y aceptar al texto como calidad literaria.

Actividades para desarrollar la capacidad de SIMBOLIZAR y el valor del RESPETO

- Los alumnos:
- Leen en voz alta el poema *Escuela* de León Felipe.
- Comentan sobre las emociones que despierta el poema.
- Contrastan el ritmo de la lectura del poema con el ritmo de la lectura del cuento *Cuánto se divertían*.
- Comentan y establecen las **diferencias entre** el lenguaje del **poema** (construcción literaria) **y el uso de emoticones en el chat** donde también se manejan emociones y transformación de palabras.
- Releen el texto en silencio y subrayan los aspectos que consideran impactantes.
- Comentan en equipo la forma en que se despiertan las **emociones en el poema y el uso de las caritas**, entre otras formas, empleadas **en el chat**.
- Utilizan corrector para **suprimir algunas emociones del poema** (en una fotocopia) **y sustituirlas por expresiones comunes en el chat**.
- Intercambian el trabajo entre los equipos para una nueva relectura.
- Anotan conclusiones sobre la función de cada uno de los textos (poema y chat), así como la importancia de la aliteración y ritmo en el poema para lograr el efecto de sentido.
- Construyen una paráfrasis del poema *Escuela*.
- Leen textos de poesía y selecciona 10 poemas de su agrado que habrá de integrar en una antología con la respectiva introducción de cada uno de ellos (datos del poema, del autor y del contexto de producción).
- Analizan uno de los poemas seleccionados y elaboran un comentario libre.

El diálogo respetuoso con el texto no es menos importante que el establecido en la expresión oral con los compañeros, en ambos debe prevalecer una actitud de aceptación de perspectivas diferentes de ver el mundo (basadas en el contexto sociocultural y situacional), de tal manera que los desacuerdos se expresen de manera fundamentada y sin menosprecio a ideas diferentes.

Actividades para desarrollar la capacidad de EXPRESIÓN y el valor de la SOLIDARIDAD

Los alumnos:

- Expresan con claridad sus puntos de vista sobre los textos leídos.
- Durante las lecturas en voz alta de *Cuánto se divertían*, *La princesa manca* y *Escuela*, observan las inflexiones de voz y respetan los signos de puntuación. (Se pueden **colocar las caritas del chat en algunas palabras** para recordar la importancia de las inflexiones de voz⁹⁸).
- Elaboran un comentario libre sobre la novela *La princesa manca*. Entrega sus tres productos que garantizan que siguió el proceso de escritura.
- Construyen oralmente una **historia** (metadiégesis) que formará parte de una historia mayor (diégesis) **escrita por todo el grupo**. El profesor define que el **tema es la comunicación a través del chat** y cuyo protagonista es un adolescente.
- Elaboran un punteo con las secuencias principales de la historia.
- En equipo construyen una metadiégesis. Cumplen con el proceso de preescritura (construcción de ideas principales y su jerarquización), escritura (primera versión del escrito) y reescritura (utilizan sinónimos, refranes y comparaciones o metáforas).
- Uno de los equipos integra la historia: presenta un punteo de acciones principales antes de cada metadiégesis y posteriormente presenta una primera versión del escrito, el cual corregirá con la aportación de los compañeros.
- Elaboran una antología con diez poemas de su elección y el análisis de uno.
- Comparten la lectura del poema analizado.

La solidaridad en la construcción de una historia grupal es el eje para cumplir con la meta; de igual manera, cada uno de los trabajos implica una labor de equipo donde la ayuda mutua y la aportación de todos favorecerán el desarrollo de capacidades.

⁹⁸ Vide, apartado 4.2, p. 92

Evaluación:

◆ Diagnóstica

Principalmente durante las primeras sesiones se trabaja con la recuperación de conocimientos y su aplicación a nuevos contextos, y aunque propiamente no se cuenta con un instrumento específico, la revisión de bitácoras juega un papel importante para revisar qué es lo que se ha ido rezagando y que ha tenido éxito.

Asimismo, en el taller se va trabajando sobre procesos, por lo cual el desarrollo de capacidades es progresivo y tiene implicaciones en su aplicación de una unidad a otra. Por ello, se recupera la evaluación diagnóstica de las primeras dos unidades y se contrasta con las bitácoras.

Cabe mencionar que dado que el diagnóstico es individual, el registro de las bitácoras y el seguimiento que se tiene en el archivo personal dan cuenta del desarrollo que ha logrado hasta el inicio de la unidad.

◆ Formativa

Evaluación formativa de capacidades y destrezas															
alumnos	Pensamiento creador	COGNITIVO				COGNITIVO				COMUNICACIÓN					
		Aplica conocimientos previos y nuevos a situaciones concretas.	Adapta situaciones de la realidad a ambientes de ficción y viceversa.	Imagina los ambientes de ficción en un contrato con la literatura.	Inventa nuevas situaciones de ficción a partir de su realidad.	Simbolizar	Diferencia el lenguaje coloquial del poético.	Percebe el sentido del poema a partir del ritmo, rima y aliteración.	Contrasta el lenguaje poético con el coloquial y fundamenta su opinión.	Construye y aporta comentarios fundamentados.	Expresión	Representa situaciones de la realidad y enriquecidas de ficción.	Expresa verbalmente sus puntos de vista con fluidez	Redacta historias de ficción breves y enriquece el trabajo colectivo.	Comprende el uso adecuado del lenguaje de acuerdo al contexto.
A 1															
A 2															
A n															

Evaluación de valores / actitudes por microactitudes

	Perfil de evaluación del valor de: Responsabilidad	Siempre	A veces	Nunca
1	Llega puntual a las sesiones y respeta los tiempos de trabajo.			
2	Proyecta sus comentarios con seriedad.			
3	Expresa con firmeza sus puntos de vista sobre las lecturas realizadas.			
4	Acepta la crítica u opinión sobre sus comentarios.			
5	Es amable y participa en la generación del ambiente académico en el salón de clase.			
6	Entrega con oportunidad sus trabajos con las características solicitadas.			
7	Se compromete en las labores de equipo.			
8	Reconoce sus fortalezas o virtudes durante el diálogo.			
9	Toma decisiones razonadas y consensuadas en las metas de equipo y grupales.			
10	Es sensible a la problemática del grupo y a la de cada uno de sus compañeros.			

	Perfil de evaluación del valor de: Respeto	Siempre	A veces	Nunca
1	Escucha con atención a sus compañeros.			
2	Reconoce que es válido disentir para enriquecer el diálogo.			
3	Sus desacuerdos los afronta con argumentos sólidos.			
4	Reconoce y acepta que hay tiempos para cada actividad.			
5	Tiene disposición para el trabajo grupal y de equipo.			
6	Retoma las ideas de los demás reconociendo su origen.			
7	Tiene confianza en sus planteamientos.			
8	Acepta sus errores.			
9	Reconoce que el análisis de textos debe considerar contextos de producción y recepción.			
10	Es sensible a los temas vistos en clase.			

	Perfil de evaluación del valor de: Solidaridad	Siempre	A veces	Nunca
1	Presenta disposición para colaborar en el trabajo de equipo.			
2	Es humilde con sus conocimientos.			
3	Comparte con beneplácito sus conocimientos, experiencias e inquietudes.			
4	Está dispuesto a trazar metas comunes.			
5	Presta ayuda a quienes se lo solicitan sin buscar retribución.			
6	Acepta ayuda cuando le señalan sus errores.			
7	Agiliza el diálogo en el grupo con sus aportaciones.			
8	Colabora en la solución de conflictos internos del equipo.			
9	Desarrolla propuestas para mejorar el aprendizaje de todo el grupo.			
10	Solicita apoyo cuando se le dificulta solucionar algún problema académico y social.			

◆ Sumativa

Se evalúan todos los trabajos parciales, pero como lo fundamental de la unidad es promover el gusto por la literatura, se consideran fundamentales las bitácoras COL (¿qué pasó, ¿cómo me sentí?, ¿qué aprendí?) que los alumnos habrán de elaborar semanalmente y que sin duda conducen a la metacognición.

Los trabajos escritos de la unidad representan el desarrollo de capacidades, por lo que se retomarán los indicadores de la evaluación formativa, y además, para el caso de los comentarios libres, se tomará en consideración la lista de cotejo presentada en la evaluación sumativa de la primera unidad.

Por otro lado, la evaluación del curso considerará al 70% para las capacidades y el 30% para valores, propuesta que se somete a consideración fundamentada del grupo.

	Valores 30%	Capacidades 70%	Bitácora COL indicador para resolver alguna diferencia o duda.
Unidad 1			
Unidad 2			
Unidad 3			
Unidad 4			
Evaluación final			

Asimismo, para la evaluación global del curso, se considerará la redacción de una autoevaluación fundamentada en una cuartilla, y en plenaria los alumnos contrastan sus expectativas del curso con los resultados alcanzados.

4.3 Planeación didáctica. Clase modelo

TLRIID-I Unidad I. Construcción del yo a través de textos orales y escritos

Propósito:

Utilizará los recursos básicos de la narración en primera persona para expresar vivencias personales en forma oral y escrita, de tal modo que perciba la especificidad de cada forma de expresión en su propósito comunicativo.

3ª. Sesión

Aprendizajes:

- Recurre a su capacidad crítica para opinar sobre las experiencias de otros a través del chat.
- Reconoce la macroestructura del texto escrito así como algunos elementos de la microestructura.
- Recupera su escritura del chat como preescritura o punteo para la redacción formal.

Estrategia:

Inicio:

Exposición del propósito, aprendizajes, tema de la sesión (experiencia personal con la lectura y la escritura) y de los momentos de la clase.

Desarrollo

Actividad 1. Se forman parejas para simular un diálogo en el chat, para lo cual cada pareja utilizará una hoja tamaño carta en la que ambos habrán de leer y escribir acerca de su experiencia con la lectura y la escritura.

Tiempo: 20 minutos

Reglas:

1. Escribir frases y oraciones cortas.
2. Utilizar símbolos para abreviar ideas.
3. Permitir el diálogo y alejarse del monólogo.
4. La pareja podrá pedir la palabra cuando lo desee o solicitar ampliar la información.
5. No dar información falsa.
6. Pueden colocar el nombre de algunos emoticones para incorporar emociones.

Ejemplo:

– **Gaby León:** ¿T animas a preguntarle a 😊 lo que me dijiste?

– Blanca: No que tal si m 🙊

– **Gaby León:** L mejor mnera de saber s ts sospechs sn verdad s preguntarle oh mejor x q' no l preguntas a ss 🤖👤👤

– Blanca: Lo voy a 🗣️ 😊

– **Gaby León:** S buena 💡 ¿no?

– Blanca: 2 2

– **Gaby León:** Piensalo no te qdes con la 🤖 ¿?

– Blanca: ok, Crá cool

Actividad 2. Basados en las siguientes preguntas se genera una discusión plenaria

1. ¿Cuáles fueron los principales problemas de la comunicación?
2. ¿Cómo podrían solucionarse los problemas de comunicación?
3. ¿En qué persona gramatical está escrito el texto?
4. ¿Qué semejanzas tiene con la expresión oral o con la escritura formal?

Tiempo: 10 minutos

Actividad 3. Comentarán en grupo una hipótesis de lectura de un fragmento de “Mi infancia”, Mahatma Gandhi, para posteriormente desarrollar la lectura en voz alta del apartado, para lo cual se seleccionan a cinco lectores voluntarios, el profesor indicará las secuencias de lectura:

1. Calculo que tendría... burlarse de mí.
2. Recuerdo un incidente... y no juzgar sus actos
3. Otros dos incidentes... que me había regalado mi padre
4. Hubo otro incidente... lloraba muchas veces
5. Hoy mi sentido común... como entonces

Es importante que los lectores estén ubicados en diferentes partes del salón y, de preferencia, se observe una marcada diferencia de voz.

Se solicita a los demás alumnos evitar corregir a los lectores, quienes deberán concentrarse en leer para los demás, cuidando el ritmo, tono y volumen de su voz. (La evaluación de la lectura en voz alta está en función de los avances a lo largo del curso, el profesor va anotando los avances de cada uno de los alumnos en este aspecto).

Tiempo: 20 minutos

Actividad 4. Se recupera el sentido del texto a partir de la contrastación de la hipótesis y se realizan comentarios generales sobre su contenido, sobre la narración y

sobre el significado de las palabras que no comprenden y remiten al contexto de producción.

Tiempo: 10 minutos

Actividad 5. Se organizan equipos de cuatro alumnos para trabajar con mayor profundidad el texto “Mi infancia”, a fin de que en otro momento puedan escribir su propia autobiografía.

Los alumnos:

1. Releerán el texto.
2. Subrayarán las marcas temporales y espaciales
3. Encerrarán en un círculo los verbos en pasado (seguramente tendrán algunas dudas sobre el copretérito y antecopretérito).
4. Subrayarán con rojo los pronombres personales y posesivos.
5. Resaltarán las marcas que permiten la remembranza.
6. Marcarán los párrafos de inicio, desarrollo y cierre.
7. Escriben un párrafo donde expongan las características de la escritura en contraste con la oralidad y la cercanía o diferencias con el chat.

Tiempo: 40 minutos

Actividad 6. Se explica brevemente el proceso de escritura (preescritura, escritura y reescritura) para que los alumnos retomen el ejercicio de escritura inicial (chat) para indicar qué pondrían en el inicio de su texto, qué como desarrollo y qué como cierre. Escriben el párrafo inicial tomando como modelo los dos primeros párrafos de “Mi infancia”.

Cierre

1. Se leen tres o cuatro trabajos, se solicitan comentarios orales (lo que podría enriquecer el trabajo o lo que debe eliminarse) y el profesor agrega otros.

2. El profesor pide al azar a un alumno que diga lo que considera que más le haya gustado o disgustado de la clase y aquello que considera que haya aprendido.
3. Se deja de tarea concluir la autobiografía.

Tiempo: 20 minutos

NOTA: La construcción de la autobiografía pondrá el contraste el contexto cultural y el lenguaje del ciberespacio que refleja una transculturización. Con esta reflexión se deberá iniciar la siguiente clase: adecuación para la comunicación eficaz en el texto oral y escrito.

Evaluación:

Tanto la escritura como la lectura son procesos que no pueden evaluarse a través de un solo trabajo o producto de una clase. La dinámica natural en el aula debe permitir por sí misma esos momentos susceptibles para considerar en un instrumento de evaluación cualitativa y cuantitativa.

La presente unidad estima seis clases para su ejecución, cada tres clases se puede aplicar en primera instancia a la bitácora col con las preguntas ¿qué pasó?, ¿cómo me sentí? y ¿qué aprendí?

Los trabajos finales de la unidad son la autobiografía y un comentario sobre los recursos básicos de los textos orales y escritos, mismos que se irán trabajando a lo largo de las sesiones, de tal manera que el alumno ejercite el proceso de escritura adicionando poco a poco las propiedades textuales y en un ambiente de metacognición.

Para la revisión de los textos los alumnos contarán con una lista de cotejo y con un protocolo de corrección.

Los comentarios sobre los avances de cada alumno se anotan en un archivo personal.

II. Mi infancia*

Calculo que tendría yo unos siete años cuando mi padre partió de Porbandar hacia Radjkot para ingresar como miembro de la corte rajasthanika. Allí me hicieron ingresar en una escuela primaria, y en ese periodo sí puedo recordarlo todo perfectamente, inclusive los nombres de los maestros que me enseñaban y todos los demás detalles.

Allí al igual que en Porbandar, difícilmente podría sobresalir nada sobre mis estudios. Sin duda fui un estudiante mediocre. De esa escuela me transfirieron a otra suburbana y luego, al cumplir los doce años, inicié los estudios superiores. En el transcurso de ese breve periodo no recuerdo haber dicho una sola mentira, ni a mis profesores ni a mis camaradas. Era yo un muchacho tímido y evitaba toda compañía. Los libros y las lecciones eran mis únicos compañeros. Adquirí la costumbre de estar en clase apenas daba la hora de entrada y de echar a correr a casa apenas salía. Y en realidad echaba a correr, literalmente, porque era incapaz de soportar la idea de entablar conversación con nadie. Incluso sentía el temor de que cualquiera pudiera burlarse de mí.

Recuerdo un incidente ocurrido durante mis exámenes en el primer año de la escuela superior. Conviene recordar que con tal motivo, había llegado en visita de inspección Mr. Giles, era el Inspector de Escuela. Mr. Giles nos había ordenado que escribiéramos cinco palabras, con objeto de ver cómo andaba nuestra ortografía inglesa. Una de ellas era *kettle* y yo la escribí mal. Mi profesor trató de despabilarme haciéndome una indicación con la punta de su bota, pero no lo comprendí. Me resultaba inconcebible pensar, que lo que mi maestro quería, era que yo copiara el ejercicio del muchacho que estaba a mi lado, pues yo creía que el profesor estaba allí precisamente para vigilarnos y evitar que copiásemos. El resultado fue que, salvo yo, todos los muchachos escribieron las cinco palabras correctamente. El único estúpido fui yo. Luego, el maestro trató de enmendar mi estupidez, pero sin resultados. Nunca conseguí aprender el arte de copiar.

Sin embargo, el incidente no menguó en modo alguno mi respeto hacia el maestro. Yo era por naturaleza ciego para las faltas de los mayores. Más adelante me di cuenta de otros defectos en ese mismo maestro, pero mi respeto hacia él siguió siendo el mismo. Consideraba que mi deber era cumplir las órdenes de los mayores y no juzgar sus actos.

Otros dos incidentes ocurridos durante el mismo periodo quedaron impresos en mi memoria. Por norma yo me apartaba sistemáticamente de cualquier lectura que no fuera la de mis libros de estudiante. Era preciso aprender bien las lecciones porque me desagradaba decepcionar a mis maestros. Por consiguiente, había mucho que hacer. Las estudiaba aún cuando no siempre ponía mis cinco sentidos en la tarea. Sea como fuere, aunque no consiguiera aprender bien todas las lecciones, carecía de tiempo para aprender toda otra lectura. Sin embargo, mis ojos se detuvieron sobre un libro comprado por mi padre. Se trataba de “Shravana Pitribhakti Nataka” (una obra teatral sobre la devoción de Shravana hacia sus padres). Lo leí con intenso interés. Poco más tarde llegaron al lugar unos cómicos trashumantes y representaron el drama. En una de las escenas aparecía Shravana llevando, mediante unas cuerdas suspendidas de sus hombros a sus padres ciegos, en un peregrinaje. El libro y esa escena me produjeron una impresión indeleble. “He ahí –me dijo– un ejemplo que sí puedes copiar”. Todavía están frescos en mi memoria los agónicos y poéticos lamentos de los padres al producirse la muerte de Shravana. Aquella tierna canción me conmovió hondamente y ejecuté muchas veces su melodía con la armónica que me había regalado mi padre.

Hubo otro incidente similar relacionado con otra obra de teatro. Yo había conseguido la aprobación paterna para ver la representación ofrecida por una compañía dramática. Dicha obra –Harishchandra–, consiguió mi corazón. No me hubiera cansado jamás de conocerla. Sin embargo, no me permitieron ir todas las veces que yo deseaba.

La obra me obsesionaba tanto que supongo que yo procedía como Harishchandra incesantemente. Día y noche me planteaba la misma pregunta: “¿Por qué no ha de ser todo verdadero como el Harishchandra?” Seguir la verdad y pasar por todas las pruebas porque pasaba Harishchandra era el único ideal que inspiraba en mí la obra. Sólo el recordarla lloraba muchas veces.

Hoy mi sentido común me dice que Harishchandra no pudo haber sido un personaje real. Pero tanto él como Shravana son realidades vivientes para mí y estoy seguro de que si volviera a leer o a ver representar cualquiera de ambas obras, me sentiría hoy tan conmovido como entonces.

* Gandhi, Mahatma. *Autobiografía. “Mis experiencias con la verdad”*. Tomo I, Dante, México, 1989. Pp. 12-15

II. Mi infancia*

Calculo que tendría yo unos siete años cuando mi padre partió de Porbandar hacia Radjkot para ingresar como miembro de la corte rajasthanika. Allí me hicieron ingresar en una escuela primaria, y en ese periodo sí puedo recordarlo todo perfectamente, inclusive los nombres de los maestros que me enseñaban y todos los demás detalles.

Allí al igual que en Porbandar, difícilmente podría sobresalir nada sobre mis estudios. Sin duda fui un estudiante mediocre. De esa escuela me transfirieron a otra suburbana y luego, al cumplir los doce años, inicié los estudios superiores. En el transcurso de ese breve periodo no recuerdo haber dicho una sola mentira, ni a mis profesores ni a mis camaradas. Era yo un muchacho tímido y evitaba toda compañía. Los libros y las lecciones eran mis únicos compañeros. Adquirí la costumbre de estar en clase apenas daba la hora de entrada y de echar a correr a casa apenas salía. Y en realidad echaba a correr, literalmente, porque era incapaz de soportar la idea de entablar conversación con nadie. Incluso sentía el temor de que cualquiera pudiera burlarse de mí.

Recuerdo un incidente ocurrido durante mis exámenes en el primer año de la escuela superior. Conviene recordar que con tal motivo, había llegado en visita de inspección Mr. Giles, era el Inspector de Escuela. Mr. Giles nos había ordenado que escribiéramos cinco palabras, con objeto de ver cómo andaba nuestra ortografía inglesa. Una de ellas era *kettle* y yo la escribí mal. Mi profesor trató de despabilarme haciéndome una indicación con la punta de su bota, pero no lo comprendí. Me resultaba inconcebible pensar, que lo que mi maestro quería, era que yo copiara el ejercicio del muchacho que estaba a mi lado, pues yo creía que el profesor estaba allí precisamente para vigilarnos y evitar que copiásemos. El resultado fue que, salvo yo, todos los muchachos escribieron las cinco palabras correctamente. El único estúpido fui yo. Luego, el maestro trató de enmendar mi estupidez, pero sin resultados. Nunca conseguí aprender el arte de copiar.

Sin embargo, el incidente no menguó en modo alguno mi respeto hacia el maestro. Yo era por naturaleza ciego para las faltas de los mayores. Más adelante me di cuenta de otros defectos en ese mismo maestro, pero mi respeto hacia él siguió siendo el mismo. Consideraba que mi deber era cumplir las órdenes de los mayores y no juzgar sus actos.

Otros dos incidentes ocurridos durante el mismo periodo quedaron impresos en mi memoria. Por norma yo me apartaba sistemáticamente de cualquier lectura que no fuera la de mis libros de estudiante. Era preciso aprender bien las lecciones porque me desagradaba decepcionar a mis maestros. Por consiguiente, había mucho que hacer. La estudiaba aún cuando no siempre ponía mis cinco sentidos en la tarea. Sea como fuere, aunque no consiguiera aprender bien todas las lecciones, carecía de tiempo para aprender toda otra lectura. Sin embargo, mis ojos se detuvieron sobre un libro comprado por mi padre. Se trataba de “Shravana Pitribhakti Nataka” (una obra teatral sobre la devoción de Shravana hacia sus padres). Lo leí con intenso interés. Poco más tarde llegaron al lugar unos cómicos trashumantes y representaron el drama. En una de las escenas aparecía Shravana llevando, mediante unas cuerdas suspendidas de sus hombros a sus padres ciegos, en un peregrinaje. El libro y esa escena me produjeron una impresión indeleble. “He ahí – me dijo – un ejemplo que sí puedes copiar”. Todavía están frescos en mi memoria los agónicos y poéticos lamentos de los padres al producirse la muerte de Shravana. Aquella tierna canción me conmovió hondamente y ejecuté muchas veces su melodía con la armónica que me había regalado mi padre.

Hubo otro incidente similar relacionado con otra obra de teatro. Yo había conseguido la aprobación paterna para ver la representación ofrecida por una compañía dramática. Dicha obra –Harishchandra–, consiguió mi corazón. No me hubiera cansado jamás de conocerla. Sin embargo, no me permitieron ir todas las veces que yo deseaba.

La obra me obsesionaba tanto que supongo que yo procedía como Harishchandra incesantemente. Día y noche me planteaba la misma pregunta: “¿Por qué no ha de ser todo verdadero como el Harishchandra?” Seguir la verdad y pasar por todas las pruebas porque pasaba Harishchandra era el único ideal que inspiraba en mí la obra. Sólo el recordarla lloraba muchas veces.

Hoy mi sentido común me dice que Harishchandra no pudo haber sido un personaje real. Pero tanto él como Shravana son realidades vivientes para mí y estoy seguro de que si volviera a leer o a ver representar cualquiera de ambas obras, me sentiría hoy tan conmovido como entonces.

* Gandhi, Mahatma. *Autobiografía. “Mis experiencias con la verdad”*. Tomo I, Dante, México, 1989, pp. 12-15.

Consideraciones finales

El desarrollo de competencias cognitivas y de comunicación implicadas en la redacción de géneros académicos requiere de una contextualización y de la correspondencia con la realidad sociocultural, que contribuya al desarrollo de aprendizajes significativos, por ello debe considerarse que:

1º El uso de las computadoras en las escuelas empieza siendo un mecanismo de calificación de exámenes, registro y certificación, pero en comparación con los avances pedagógicos, de manera vertiginosa pasa a reemplazar, en cierta medida, los ficheros de tarjetas en las bibliotecas y a ser un soporte importante en eventos académicos como ciclos de conferencias, encuentros, congresos, y en el aula para uso de internet a través del pizarrón electrónico.

2º La computadora contribuye en la obtención y organización de nuevos conocimientos pero también a la maduración paulatina de estructuras de pensamiento.

3º Aunque el currículum constituya la base de todo centro escolar, detrás de él está una realidad en constante movimiento que representa un reto para la labor docente en el logro de los aprendizajes. Por ello, el profesor como mediador del aprendizaje requiere de sólidas bases didácticas y disciplinarias, pero sobretodo una sensibilidad para reconocer el contexto de su ejercicio y la perspectiva de su materia (TLRIID) en el mapa curricular, donde indudablemente la escritura siempre será un reencuentro con la conciencia, con la reflexión sobre los propios actos de habla que permiten la comunicación y el acercamiento a la vida intelectual.

4º El desarrollo de la escritura no debe ser una camisa de fuerza o el aislamiento de un contexto social y de la vida cotidiana del adolescente; se debe recuperar ese juego ingenuo y a la vez perverso para voltear a ver la redacción como una escritura adecuada a las circunstancias y a la prefiguración del enunciatario.

5º Dado que la lengua es un acto social y cultural, el alumno más que llevar un curso de lingüística, gramática o teoría literaria, requiere desarrollar su competencia comunicativa, entendida como la capacidad del individuo para relacionarse de manera eficaz mediante el uso de sus habilidades de comprensión (escuchar y leer) y de producción (hablar y escribir); haciendo del conflicto y error, del capital cultural y, de la interacción social una vía para su crecimiento intelectual, emocional y en valores.

6º El chat debe visualizarse como un acto de habla que permite la interacción sociocultural mediante un lenguaje convencional entre sus usuarios y que media entre la oralidad y la escritura, donde el contrato de comunicación acepta posibles desviaciones totalmente intencionadas (actos de habla indirectos, sentido connotativo), e implicaturas que se van deduciendo ante evidencias de contexto compartido.

7º La utilización de un mayor número de simbologías es uno de los mayores atractivos del chat y constituye una base importante para convencer al interlocutor de que mantenga el contacto en posibles charlas posteriores. De este modo, también se

convierte en un elemento de motivación para hacer consciente el proceso de escritura en los adolescentes y pasar del texto informal a la escritura de géneros académicos.

8º Se ha puesto de manifiesto la relevancia del contexto sociocultural en el aprendizaje. En este sentido, también debe considerarse el camino que ha de seguir la formación de profesores. En la actualidad, toda institución educativa debe procurar el impulso de espacios de formación pedagógica, que permitan al docente de lectura y redacción reconocer a sus alumnos como lectores y escritores de la era digital.

9º Agotar el estudio del chat desde la lingüística, pragmática y semiótica, como fenómeno de la comunicación moderna y su incidencia en el aprendizaje de la lengua, es un asunto tanto de tiempo como de voluntad, lo primero es la sensibilización de profesores-investigadores. Esta labor ha iniciado y parece ser una guerra entre docentes cibernautas, México no puede esperar el dictamen de universidades extranjeras, hoy es el momento de tomar partido.

Apéndice

Equipo para Taller de Cómputo ¹⁰¹									
Azcapotzalco		Naucalpan		Sur		Oriente		Vallejo	
Pentium III, D.D. 10-20 Gb. Memoria 192 Mb, 600 Mhz, Windows XP	100 equipos en cuatro salones					Dell Pentium IV, D.D. 40 Gb, 2 Ghz, Memoria 128 Mb, Windows XP	75 equipos en tres salones	Pentium III, 128 MB RAM. 1.2 Ghz. D.D. 20 Gb, Windows XP	75 equipos en tres salones
Celeron, D.D. 30 Gb. Memoria 128 Mb, 1.8 Ghz, Windows XP	50 equipos en dos salones	Celeron, D.D. 40 Gb. 128 Ram, 1.2 Ghz, Windows 98	150 equipos en seis salones	Celeron, D.D. 40 Gb, 2 Ghz, Memoria 128 Mb, Windows XP	150 equipos en seis salones	Celeron Procesador AMPDK 611, D.D. 20 Gb, Memoria 64 Mb, Windows 98	90 equipos en tres salones	Pentium IV, Intel Celeron, 128 MB en RAM, 2 Ghz, D.D. 40 Gb	75 equipos en tres salones en tres edificios diferentes

Tabla 1

Equipo para Taller de Cibernética y Computación ¹⁰²									
Acapotzalco		Naucalpan		Sur		Oriente		Vallejo	
HP. Pentium II, D.D. 10 Gb, Memoria 198 Mb, 350 Mhz, Windows XP	75 equipos en tres salones	HP. Modelo Brio. Pentium II. D.D. 4 Gb. Memoria 1G, Windows 98	138 equipos en cuatro salones	Pentium II, D.D. 4 Gb, 400 Mhz, Memoria 32 Mb, Windows 98	79 equipos en tres salones en dos edificios diferentes	Pentium III, D.D. 4 Gb, 350 Mhz, Memoria 64 K, Windows 98	90 equipos en tres salones	HP. Pentium II, 64 MB. RAM, D.D. 4 Gb., 333 Mhz, Windows 98	90 equipos en tres salones
		19 Celeron, 600 Mhz, D.D. 12 Gb, Memoria 64 M, Windows 98 ----- 9 AMDK5, 75 Mhz, D.D. 1 Gb, Memoria 64 ----- 1 Acer 486, D.D. 300 Mhz, Windows 3.1 3 Acer 286	32 equipos en un salón						

Tabla 2

¹⁰¹ Cfr. <http://www.cch.unam.mx/infraestructura.php>

¹⁰² Idem.

Equipo para Opciones Técnicas ¹⁰³									
Acapotzalco		Naucalpan		Sur		Oriente		Vallejo	
486, D.D. 1/2 Gb, Memoria 16 Mb, 66 Mhz, Windows 311	50 equipos en dos salones	7 Acer 386, D.D. 120 0 210, 33 Mhz, Memoria 1 Mb, MS-DOS ----- 23 IBM 486, D.D. 120, 33 Mhz, Memoria 4 Mb, MS-DOS	30 equipos en un salón	Pentium III, D.D. 10 Gb, 700 Mhz, Memoria 64 Mb, Windows 98	13 equipos en un salón	Genérica Procesador AMDK6II, D.D. 10 Gb, 50 Mhz, Windows Milenium	15 equipos en un salón	Utiliza los mismos equipos del Taller de cibernética y Computación	

Tabla 3

Equipo en Sala de Planeación (profesores) ¹⁰⁴									
Acapotzalco		Naucalpan		Sur		Oriente		Vallejo	
22 Pentium IV 8250, D.D. 30 Gb, 1.8 - 2.4 Ghz, Memoria 128-256 Mb, Windows XP ----- 3 Hp Pavilion, con Procesador Intel Pentium 4, 2.8 GHz, 504 MB de memoria RAM, Disco Duro de 20.6GB	25 equipos en un salón	Pentium IV 8250, D.D. 30 Gb, 2.4 Ghz, Memoria 256 Mb	15 equipos en un salón	Dell Pentium IV, D.D. 40 Gb, 2 Ghz, Memoria 128 Mb, Windows XP	20 equipos en un salón	Dell Pentium IV, D.D. 40 Gb, 2 Ghz, Memoria 128 Mb, Windows XP	20 equipos en un salón	Dell, Pentium IV, 256 MB RAM, D.D. 40 Gb, Windows Xp	20 equipos en un salón
Pentium IV, D.D. 30 Mb, Memoria 128 Mb, 1.8 Ghz	12 equipos en Siladín Sala de medios	11 Pentium III Windows 98 2 Acer 486	13 equipos en un salón						

Tabla 4

CENTRO DE CÓMPUTO en cada uno de los cinco Planteles (servicio para alumnos)	
Equipos	Especificaciones
240	Computadora ensamblada; con procesador INTEL Celeron D de 2.4 GHz, memoria de 256MB, unidad de floppy 3 1/2", gabinete Desktop SLIM, teclado, mouse óptico y monitor de 17"
5	Servidores. Computadora ensamblada; con procesador INTEL Celeron D de 2.4 GHz, memoria de 256MB, disco duro de 80 Gb, unidad de DVD-ROM, unidad de floppy 3 1/2", gabinete Desktop SLIM, teclado, mouse óptico y monitor de 17"
1	Servidor Firewall
1	Servidor Raid

Tabla 5

¹⁰³ Idem.

¹⁰⁴ Cfr. <http://www.cch.unam.mx/infraestructura.php>

Fuentes documentales





- 📖 Allsburg, Chris van (1984): *Los misterios del señor Burdick*. México, FCE, 1999.
- 📖 Álvarez, Teodoro (2005): *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid, Síntesis.
- 📖 Alvarado, Maité, Gustavo Bombini y Daniel Felman (1994): *El nuevo escriturón. Curiosas y extravagantes actividades para escribir*. Col. Libros del rincón, México SEP.
- 📖 Anguita, Marisol, *et al.* (2004): *La composición escrita (de 3 a 16 años)*. Barcelona, Graó.
- 📖 Asensio, José M. (2004): *Una educación para el diálogo*. Barcelona, Paidós.
- 📖 Asimov, Isaac (1990): "Cuanto se divertían" en *Cuentos completos I*. Barcelona, Byblos, 2007.
- 📖 Ayala Aguirre, Francisco G. (1998): *La función del profesor como asesor. 2ª. ed.*, México, Trillas, 1999.

- Blum-Kulka, Shoshana (2000) "Pragmática del discurso" en Teun A. van Dijk [comp.] *El Discurso como interacción social*, 2ª reimp., Barcelona, Gedisa, 2005.
- Cassany, Daniel (1999): *Construir la escritura*. Barcelona, Paidós.
- (1995): *La cocina de la escritura*. 10ª. ed., Barcelona, Anagrama, 2002.
- (2006): *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, Anagrama.
- (1993) *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. 9ª. ed., Barcelona, Graó, 2002.
- Cassany, Daniel, M. Luna y G. Sanz (1994): *Enseñar lengua*. 10ª. ed. Barcelona, Graó, 2005.
- Chartier, Anne Marie (2004): *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. [Tr. Diana Luz Sánchez]. México, FCE.
- Colegio de Ciencias y Humanidades/UNAM (1990): *Nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades*, México, CCH/UNAM.
- Coleman, Jhon C. (1980): *Psicología de la adolescencia*. [Tr. Alfredo Guera Miralles], 3ª ed. Madrid, Morata, 1994.
- Coll, César, et al. (1993): *El constructivismo en el aula*. 12ª. ed., Barcelona, Graó, 1999.
- DGCCH/UNAM (2005) *Informe 2004-2005 Dirección General del Colegio de ciencias y Humanidades*. México, DGCCH/UNAM.
- (1996) *Plan de Estudios Actualizado*. México, DGCCH/UNAM.
- (1999) *Plan General de Desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades*. México, DGCCH/UNAM.
- (2003): *Programas de Estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*, 2ª. ed., México, UNAM, 2005.
- Díaz Barriga, Frida y Roberto Hernández (2000): *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. 2ª. ed., México, Mc Graw Hill, 2006.


- 📖 Dijk, Tuen A. (1980): *Estructuras y funciones del discurso*. 15ª ed. en español, México, S. XXI Editores, 2007.
- 📖 ----- (2000): *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso: introducción multidisciplinaria, vol. 2.*, Barcelona, Gedisa, 2005.
- 📖 Fuentes, Carlos (1962): *Aura*. México, Biblioteca Era, 1989.
- 📖 Gandhi, Mahatma (1989): *Autobiografía. "Mis experiencias con la verdad", Tomo I*. Mérida, Dante/Quincenal.
- 📖 Goetz, Judith P. y Margaret LeCompte (1984): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata, 1988.
- 📖 Hallman, Ralph J., "Técnicas de enseñanza creativa" en: G.A. Davis y J. A. Scott [comp.], *Estrategias para la creatividad.*, pp. 234-261.
- 📖 Hargreaves, A. (1994): *Profesorado, cultura, y posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, 3ª ed., Madrid, Morata, 1999.
- 📖 Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Hernández Collado y Pilar Baptistas Lucio (1991): *Metodología de la investigación*. 3ª ed., México, Mc Graw Hill, 2003.
- 📖 Lomas, Carlos (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. vol. I y II*. 2ª. ed., Barcelona, Paidós, 2001.
- 📖 Lomas, Carlos, et al. (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós.
- 📖 Marcelo García, Carlos [editor] (2001): *La función docente*. Madrid, Síntesis.
- 📖 Maqueo, Ana María (2004): *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México, UNAM/LIMUSA.
- 📖 Martín Garzo, Gustavo (1995): *La princesa manca*. Barcelona, Lumen, 2006.
- 📖 Ornelas, Carlos (1995): *El sistema educativo mexicano*. 8ª reimp., México, Centro de Investigación y Docencia Económicas, Nacional Financiera, Fondo de Cultura Económica, 2002.
- 📖 Piaget, Jean (1964): *Seis estudios de psicología*, 4ª ed., Bogotá, Labor, 1995, pp. 82-94.
- 📖 Rodríguez Estrada, Mauro (1985): *Manual de creatividad. Los procesos psíquicos y el desarrollo*. 2ª ed., México, Trillas, 1999.


- 📖 Román Pérez, Martiniano y Eloísa Díez López (1999): *Aprendizaje y currículum. Didáctica socio-cognitiva aplicada*. Madrid, EOS.
- 📖 ----- (1994): *Currículum y enseñanza. Una didáctica centrada en procesos*. Madrid, EOS.
- 📖 Rother Horntein [comp.] (2006): *Adolescencias: Trayectorias turbulentas*. Barcelona, Paidós.
- 📖 Solana, Fernando, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños [Coords.] (1981): *Historia de la educación pública en México. 2ª ed.*, México, Fondo de Cultura Económica/SEP, 2002.
- 📖 Yus, Francisco (2001): *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*, Barcelona, Ariel.

Fuentes electrónicas

-  Boeree, C. George, “El Ello, el Yo y el Superyo” en: C. George Boeree, (1988) *Teorías de la personalidad. Sigmund Freud 1856-1939*, [Tr. Rafael Gautier], 2002 <http://www.psicologia-online.com/ebooks/personalidad/freud.htm> (enero de 2007).
-  Barrientos Rastrojo, José: *Un lenguaje estetizado. Surfistas del tercer milenio*. <http://www.monografias.com/trabajos11/lengestet/lengestet.shtml?monosearch> (febrero de 2008).
-  Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, LV Legislatura. *Apéndice. Proceso de reforma del Artículo 3º. Constitucional (1979-1980)*, <http://www.bibliojuridica.org/libros/4/1672/10.pdf>, tomado de: Derechos del pueblo mexicano. México a través de sus Constituciones, 4ª. ed. México, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, LV Legislatura, 1994, pp.49 y ss. (noviembre de 2006).
-  CCH/UNAM: <http://www.cch.unam.mx/mision.php> (mayo de 2007).

-  ----- <http://www.cch.unam.mx/progrop.php> (mayo de 2007).
-  ----- <http://www.dgcch.unam.mx/cronolog.html> (mayo de 2007).
-  ----- <http://www.dgcch.unam.mx/histo000.html> (mayo de 2007).
-  ----- <http://www.dgcch.unam.mx/histo001.html> (mayo de 2007).
-  ----- <http://www.dgcch.unam.mx/historia.html> (mayo de 2007).
-  ----- <http://www.dgcch.unam.mx/presentacion.html> (mayo de 2007).
-  Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública “antecedentes” en: *Educación* [Actualización: 28 de agosto de 2006] en www.diputados.gob.mx/cesop/ (noviembre de 2006).
-  *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, “Título primero Capítulo I de las Garantías individuales Art. 3”, Folio: 8121, Instituto de Investigaciones Jurídicas/UNAM <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm?s> (mayo de 2007).
-  Eduteka (2003) “El ciberespacio: Un nuevo ambiente para aprender a escribir”. Resumen traducido por EDUTEKA del capítulo de Colette Daiute en: *Perspectives on Writing: Research, Theory, and Practice*, [editores Roselmirna Indrisano y James R. Squire], International Reading Association, 2000. <http://www.eduteka.org/CiberespacioEscritura.php> (agosto de 2008).
-  Goldberg, Arnie, Michael Rusell y Abigail Cook (2003): *El efecto de los computadores sobre la escritura de los estudiantes: Un meta-análisis de los estudios realizados entre 1992 y 2002*. <http://www.eduteka.org/Tema18.php> (noviembre de 2008).
-  Herraiz, Tamara y María Inés Martínez: “La era digital cambia el lenguaje”. <http://www.infobae.com/notas/nota5.php?Idx=123824&IdxSeccion=100449#> (septiembre 2008)
-  Jäger, Werner (1957), *Paideia*, México: Fondo de Cultura Económica. <http://es.wikipedia.org/wiki/Paideia> (enero de 2008).
-  Lazarín, Federico, “Educación para las ciudades. Las políticas educativas 1940-1982.”, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-junio, vol. 1, núm. 1, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, pp. 166-180, 1996 <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14000112.pdf> (noviembre-diciembre de 2006).

-  Román Pérez, Martiniano: "Modelo doble T: Una nueva forma de planificación en el aula". En: *Educared, sec. Tendencias metodológicas*. Perú, 04-2007. <http://www.educared.pe/docentes/articulo/1252/modelo-doble-t:-una-nueva-forma-de-planificacion-en-el-aula/>. Revisado en junio de 2008. (julio de 2008).

-  Universidad Autónoma de Sinaloa, *México y Estados Unidos en la Revolución Mundial de las Telecomunicaciones*, México, 1995 <http://lanic.utexas.edu/la/mexico/telecom/cap02.html> (noviembre de 2006).