



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
División de Estudios de Posgrado

Maestría en Docencia para la Educación Media Superior

Propuesta didáctica para desarrollar la comprensión lectora en TLRIID I, en el
CCH.

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

P R E S E N T A

Lic. Bernardett Patricia Cabrera González

Director de Tesis: Enrique Cuna Pérez

Mayo del 2011



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.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
División de Estudios de Posgrado

Maestría en Docencia para la Educación Media Superior

Propuesta didáctica para desarrollar la comprensión lectora en Taller de Lectura,
Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID – I) I en el CCH.

Alumna:

Lic. Bernardett Patricia Cabrera González

Director de Tesis:

Dr. Enrique Cuna Pérez

Mayo del 2011

AGRADECIMIENTOS

A mí

Familia, profesores, amigos y alumnos quienes a través de sus consejos, comentarios y críticas me han permitido, crecer como persona en el más amplio de los sentidos. A ellos les debo la culminación de cada uno de los diversos retos y compromisos a los que me he enfrentado a lo largo de mi vida personal y profesional como docente.

Al respecto de lo anterior, considero que la nobleza del quehacer docente se manifiesta no sólo en la oportunidad de seguir cultivando nuestro espíritu a través del aprendizaje sino, en lo que podemos enseñarles a nuestros alumnos a través de la educación para que actúen socialmente en beneficio propio y de la sociedad de la cual forma parte. Son precisamente nuestras acciones sociales las que nos permiten moldear y construir la sociedad que merecemos.

A mis

Hijos Carlos Yei e Irving Omar quienes junto con Rocío y Norma me han permitido, consolidar una familia disfuncional en donde nuestras diferencias y costumbres nos han unido en el respeto, la tolerancia y el amor que expresamos en cada una de nuestras acciones.

A mí

Nieto Héctor David quien me está enseñando a través de sus juegos infantiles una nueva relación de amistad y cariño en donde a pesar de su gran energía sabe reconocer que después de media hora estoy rendida y necesito descansar un ratito.

Por el camino que me falta recorrer en la vida, en el aprendizaje y en mi acción social.

GRACIAS HOY Y SIEMPRE



ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo 1	
Antecedentes y repercusiones de las políticas económicas en el ámbito educativo:	
1.1 Lineamientos de las políticas gubernamentales en el proceso educativo	9
1.2 Implicaciones de la modernidad en el sistema educativo mexicano	12
1.3 Repercusiones de la modernidad educativa en el nivel medio superior	16
1.4 Influencia socioeconómica en la política educativa de la UNAM	24
1.5 La reforma educativa en el Colegio de Ciencias y Humanidades	30
1.6 Primera y segunda revisión de los programas del C C H	35
1.7 Debilidades del enfoque comunicativo en los programas del TLRIID	49
Capítulo 2	
La problemática de la comprensión lectora en el proceso de enseñanza aprendizaje:	
2.1 La importancia de la lectura	59
2.2 Las etapas de la comprensión lectora y tipos de estructuras	63
2.3 Tipos de textos y objetivos de aprendizaje en el TLRIID I	69
2.4 Injerencia de las prácticas Madems en el proceso de la redacción y la lectura	76
2.5 Valoración de los resultados obtenidos en las prácticas Madems	78
2.6 Contextualización del diagnóstico de comprensión lectora aplicado a los alumnos	83
2.7 Presentación de los resultados generales (gráficas) de las variables que contribuyeron al desarrollo de la propuesta didáctica	85
Capítulo 3	
Propuesta didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora en el TLRIID	
3.1 Metodología de la propuesta didáctica	93
3.2 Estrategias de aprendizaje: Primera Unidad	102
3.3 Estrategias de aprendizaje: Segunda Unidad	116
3.4 Estrategias de aprendizaje: Tercera Unidad	128
3.5 Estrategias de aprendizaje: Cuarta Unidad	145
Conclusiones	157
Bibliografía	162

ANEXOS

- | | |
|--|-----------|
| 1. Desarrollo de las prácticas Madems | 1 |
| 2. Diagnóstico sobre la comprensión lectora. | 31 |
| 3. Resultados gráficos del diagnóstico de comprensión lectora. | 36 |

INTRODUCCIÓN

La reflexión sobre la importancia del proceso educativo y el sentido del mismo, (lograr que los alumnos sean sujetos de su propio aprendizaje), no podría haber surgido "sin la confrontación pública de mis errores didácticos" a través del análisis grupal que hicimos de nuestras prácticas docentes; como parte de la experiencia, en la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (Madems), en donde la filmación de las mismas, nos permitió revalorar y dimensionar el alcance de nuestro desempeño docente, en función de los resultados obtenidos en el aprendizaje de los alumnos.

En este sentido, las prácticas Madems me permitieron por un lado observar literalmente mis errores teóricos-prácticos en el salón de clases y por el otro compartir mis experiencias didácticas para aprender de ellas en lo individual y colectivo.

El análisis grupal que hicimos de ellas y los resultados obtenidos en las mismas, fue una de las razones por las que decidí elaborar la presente tesis entre otros factores más. Respecto a los resultados pude observar a través de los videos, que si bien logre el propósito de aprendizaje en cada una de ellas, no alcance la sistematización y progresión de los conocimientos aplicados en cada uno de los diversos temas para producir de manera consciente los textos solicitados. Es decir, los alumnos desarrollaron en el salón de clases un saber hacer en lugar de un saber pensar, a pesar de que en las prácticas tratamos de cubrir los aspectos disciplinarios, didácticos y actitudinales de la mejor manera posible para generar en los alumnos la reflexión de sus conocimientos en cada una de ellas. Situación que desafortunadamente no logramos alcanzar por dos aspectos fundamentales: *falta de sistematización y relación de conocimientos previos*. Lo anterior, significa que en ninguna de las tres prácticas desarrolle estrategias de aprendizaje que permitieran por un lado comprender el proceso de la redacción (temática de las mismas), y por el otro relacionar sus conocimientos previos en cada una de las estrategias de aprendizaje. Por tal motivo, la propuesta busca sistematizar de manera progresiva los

conocimientos de los alumnos respecto a su comprensión lectora con el propósito de concientizarlos sobre la importancia de los mismos para desarrollar los distintos niveles de lectura que deberán aplicar en cada uno de los textos que integran la propuesta e iniciar su proceso lector.

Para lograr dicho propósito establezco como hipótesis que para iniciar la comprensión lectora es necesario, aplicar sistemáticamente la lectura exploratoria al inicio de la lectura y en cada uno de los textos en función del reconocimiento general de sus elementos; identificación del texto y comprensión de su estructura en un primer nivel que servirá de base para posteriormente acceder a los otros niveles de lectura.

Recordemos que especialistas del tema (Argudín Yolanda y Clemente Linuesa, 2003), coinciden en: "la comprensión lectora inicia con la comprensión general del texto", por lo que la propuesta didáctica intenta lograr que los alumnos de manera consciente comprendan el proceso de la lectura para realizar la misma, de manera placentera y ampliar sus posibilidades en las dos vertientes: como fuente para adquirir y producir conocimientos.

En función del proceso de enseñanza-aprendizaje la propuesta didáctica es resultado de la doble interacción que conlleva dicho proceso, es decir, la enseñanza obtenida a través de la Madems me permitió aprender de manera más consciente el significado de lo que implica educar.

Si bien la educación, es una actividad o proceso permanente en el cual el individuo potencializa sus capacidades cognitivas dentro de un contexto específico para buscar su crecimiento, bienestar y cultura dentro de la sociedad a la que pertenece, también es cierto que la misma está sujeta a múltiples factores: sociales, culturales, políticos y económicos que han impedido que el ser humano alcance el desarrollo de sus propias potencialidades. Es precisamente en este contexto, de entender y conocer cuáles han sido las limitaciones y/o repercusiones de dichos factores en nuestro sistema educativo, particularmente a nivel medio superior, lo que provocó también el

desarrollo de la presente tesis además de los resultados obtenidos en las prácticas Madems, entre otros factores más. Al respecto es importante resaltar que el desarrollo de las prácticas Madems, implicó no sólo un arduo trabajo desde: entrevistarnos con nuestra asesora de grupo, planificar las clases en función del tema, analizar los programas de estudios de las asignaturas de TLRIID I y III, por ser los semestres en los que participe, sino además darme cuenta que en los programas tanto de TLRIID I y III no hay contenidos ni aprendizajes específicos que permitan desarrollar de manera sistemática y progresiva la comprensión lectora y por ende el hábito por la lectura.

Cabe señalar que esta situación es una constante a lo largo de todos los semestres pues la estructura del programa de estudio no permite el desarrollo sistemático y gradual de las habilidades comunicativas: leer, escribir, escuchar y hablar.

Es importante resaltar que en el CCH a pesar de existir una gran variedad de materiales didácticos y libros de textos (producidos por los seminarios y grupos de trabajo de profesores de carrera y asignatura), están enfocados a resolver la problemática de la escritura y lectura en el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV (TLRIID), de manera conjunta, o bien se han centrado en la redacción específicamente, dejando de lado el desarrollo de la comprensión lectora de manera particular. Como por ejemplo: El libro didáctico de la lectura y escritura de diversos géneros académicos (resumen, reseña, comentario, proyecto de investigación, monografía y ensayo) en el CCH. Realizado por los profesores que integran el Seminario de Investigación y Actualización Docente, en el plantel Azcapotzalco. El libro presenta un capitulado por cada uno de los géneros antes mencionados, de tal manera que en cada uno de ellos encontramos la definición del género, sus características, organización textual y las operaciones que intervienen para elaborar cada uno de los mismos. De tal modo que las lecturas y ejercicios correspondientes se centran más en la

comprensión y producción de dichos géneros. De ahí que las estrategias de lectura que presentan, sólo buscan el reconocimiento de la estructura de los mismos, más que desarrollar la comprensión lectora como proceso en donde intervienen distintos factores en el antes, durante y después de la lectura, situación que no contempla el material anteriormente señalado. Dicha situación fue otra más de las razones para elaborar la presente propuesta, además de considerar el objetivo general de nuestra asignatura: que los alumnos desarrollen las habilidades comunicativas: leer, escribir, escuchar y hablar durante los cuatro semestres correspondientes. Es decir, durante dos años consecutivos los alumnos deben desarrollar y fortalecer dichas habilidades en función de los contenidos y aprendizajes que se señalan en cada uno de los TLRIID de I a IV. Si bien ninguno de los Talleres es seriado, sí forman parte del plan de estudios como asignaturas obligatorias por permitir a los estudiantes "condiciones de aprendizaje sobre el hecho mismo del conocimiento científico" es decir, fomentan un conocimiento holístico de la realidad, en aras de dejar en el estudiante aprendizajes globales totalizadores. Situación que hasta el momento no se ha dado por lo que, no debe extrañarnos que nuestros compañeros de quinto y sexto semestre, reiteren una y otra vez, que los alumnos que reciben "no saben comprender un texto". Con el propósito de contribuir a que nuestros alumnos mejoren el desarrollo de su comprensión lectora, presenté la tesis: Propuesta didáctica para desarrollar la comprensión lectora en TLRIID I en el CCH.

La propuesta está conformada por tres capítulos que pretenden no sólo dar a conocer las limitaciones de nuestro sistema educativo a nivel medio superior, sino proponer alternativas que nos permitan rescatar la esencia del sentido educativo como un bien social que permita a todos los involucrados en el mismo, alcanzar sus metas y actuar en consecuencia en función de sus intereses y los de la sociedad de la cual forman parte.

En el capítulo uno se exponen los antecedentes de las políticas económicas que han permeado el sistema público educativo a nivel medio superior. Al respecto,

cabe señalar que las políticas educativas gubernamentales han buscado a través de la educación que nuestro país se incorpore al sistema capitalista moderno, sin considerar que para ello es necesario que nuestro país desarrolle los procesos multifactoriales que conllevan a la modernización como son: un sistema político con un alto desarrollo institucional, una amplia participación política de todos los sectores de la sociedad, amplios grados de desarrollo urbano, demográfico, tecnológico, altos niveles de bienestar social con educación y salud que permitan lograr históricamente nuestra propia modernización. En este sentido, también se mencionan los lineamientos socioeconómicos internacionales que sustentaron, la actual reforma universitaria en donde la Universidad Nacional Autónoma de México, como organismo público educativo asume de igual manera los compromisos establecidos. De ahí la adopción del modelo educativo que favorece más las condiciones laborales que la educación que nuestro país necesita. Es por ello que la UNAM ante la globalización económica y consolidación de la sociedad del conocimiento ha provocado una creciente homogenización tanto en el nivel superior como medio superior entre los que se encuentran la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

Recordemos que en la homogenización de los sistemas educativos, intervienen dos factores: el primero tiene que ver con las comunidades epistémicas internacionales y el segundo con la influencia de los organismos internacionales en la política educativa superior. Es decir, hay un grupo de elite intelectual que define temáticas, problemáticas, conceptos y esquemas de posibles soluciones independientemente de que el contexto nacional o local sea muy diferente. Además claro está de la obligación de cumplir los compromisos económicos adquiridos. De ahí la importancia de conocer las diferencias entre los diversos organismos internacionales en función de sus objetivos e intereses que delinear en términos globales las políticas educativas tanto a nivel medio como superior, sin importar las diferencias locales o nacionales que existen entre cada uno de ellos; mismas que se reflejan al incorporarse los egresados al sistema productivo; en donde no todos, tienen los mismos conocimientos,

habilidades y competencias como se esperaba. Situación que nos permite comprender con mayor claridad el porqué de los resultados obtenidos en el aprendizaje de los alumnos a nivel medio superior.

En el capítulo dos se expone la problemática de la comprensión lectora, el desarrollo de la misma y las etapas que la conforman. Lo anterior con la finalidad de identificar las deficiencias de la misma y proponer alternativas que permitan a los alumnos desarrollar de mejor manera su comprensión lectora y con ello actuar en consecuencia en su acción social para transformar la sociedad de la cual forman parte y alcanzar una mayor equidad en todos los aspectos: económicos, sociales, culturales y políticos.

En este sentido, el reto de nuestro sistema educativo, es formar lectores que lean por gusto y cuando lo requieran para informarse o estudiar. Desde esta perspectiva la lectura debe asumirse como un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito y por ende el texto, su forma y contenido. Al respecto, recordemos que la lectura exige y fomenta el desarrollo de un sin número de habilidades cognitivas y disposiciones intelectuales que requieren y estimulan el análisis, la deducción e imaginación entre otros aspectos. Por lo que es necesario conocer las etapas que la conforman en función del desarrollo cognitivo que fortalece tanto en la competencia lingüística como en la propia lectura. De igual manera, se integran en el mismo, la reflexión y valoración de los resultados obtenidos en las prácticas docentes Madems, como antecedente de la presente propuesta. La reflexión de los resultados obtenidos, radica en el tipo de conocimientos que podemos llegar a producir en los alumnos en función no sólo de la planeación e integración de los elementos del proceso educativo, sino de la claridad que tengamos como docentes de que enseñar y cómo hacerlo. De ahí la importancia de valorar cómo planeamos nuestras clases y que queremos alcanzar en las mismas. También se integran los resultados obtenidos a través del diagnóstico que aplicamos a los alumnos de segundo, cuarto y sexto semestre por encontrarnos en semestres pares sobre comprensión lectora. Cabe señalar que dicho instrumento se aplico en cada

uno de los grupos de los profesores que integran el Seminario de Actualización Disciplinaria (SAD), del cual formo parte desde el 2008 como profesora de carrera. Los resultados obtenidos mostraron la problemática actual de la lectura: *carencia de estrategias específicas y falta de hábito hacia la misma*. El conocimiento de los mismos, sin lugar a dudas contribuyó a la elaboración y estructura de la presente propuesta con la finalidad de contribuir en lo posible a la resolución de las problemáticas antes enunciadas.

El capítulo tres se presenta la propuesta didáctica para desarrollar la comprensión lectora en TLRIID - I, en el CCH. De tal manera, que encontraremos en ella no sólo las etapas que conforman el proceso lector, sino diversas lecturas y estrategias de aprendizaje que permitirán a los alumnos poner en juego la comprensión de los niveles de lectura y los conocimientos adquiridos en cada uno de ellos con el propósito de habituarlos a la sistematización del proceso lector y por ende al hábito de la lectura.

Motivo por el cual la propuesta propone iniciar el proceso lector de los alumnos con la lectura de exploración como primer nivel no sólo para que identifiquen los siguientes elementos: autor, tipo de texto, estructura, referente y propósito, sino que al mismo tiempo sean un referente general de lo que podría tratar el texto antes de realizar la lectura específica o completa del mismo, a través de los demás niveles de lectura: inferencial y analítica. Asimismo, se integran las características de los modos discursivos de cada una de las unidades en función de la selección de lecturas y ejercicios acordes a cada uno de ellos entre otros elementos más, con la finalidad de que los alumnos transiten de la obligatoriedad escolar al gusto por la lectura a partir de los aprendizajes que van adquiriendo en las etapas y niveles correspondientes.

Finalmente en apartados distintos se integran las conclusiones y la bibliografía.

En las conclusiones se presentan los resultados obtenidos tanto en las prácticas docentes Madems, como en los cuestionarios de lectura aplicados a los alumnos recientemente en el 2010, por el grupo de profesores que formamos el Seminario de Actualización Disciplinaria (SAD), cuyos proyectos de trabajo desde el 2007 hasta el 2010 han sido: Guía para el profesor de TLRIID I, enfocada a la comprensión lectora, Análisis del programa de estudios de TLRIID I y Validación de las estrategias de comprensión lectora de TLRIID I.

En lo que respecta a la bibliografía se citan tanto los libros consultados, como los que respaldan el marco teórico de la presente tesis, asimismo los documentos consultados como: los programas de estudios de las asignaturas de TLRIID I a IV, las gacetas del CCH y los materiales didácticos elaborados por el propio Seminario del cual formo parte.

Al final de la misma, se anexan los siguientes documentos: desarrollo de las prácticas docentes Madems (anexo 1), diagnóstico de comprensión lectora aplicado a los alumnos (anexo 2) y resultados del diagnóstico de lectura graficados (anexo 3). La finalidad de los anexos, es respaldar en primera instancia los antecedentes de la presente propuesta en función de los resultados obtenidos (prácticas docentes) en acciones concretas en el salón de clases en función del proceso de enseñanza-aprendizaje, en segundo lugar conocer la problemática que tienen los alumnos respecto a la comprensión lectora y en tercero valorar en función de la misma, cómo podemos transformar la conducta de los alumnos para que desarrollen un mejor aprendizaje en el salón de clases.

Finalmente, agradezco a los alumnos que me permitieron realizar mis prácticas docentes, a mis compañeros y profesores MADEMS que compartieron conmigo no sólo su experiencia docente sino, su gran calidad humana que expresaron en todo momento a través de su paciencia, tolerancia, respeto y aceptación a nuestras diversas maneras de ser y pensar para crecer en lo individual y en lo colectivo

RESUMEN

La propuesta didáctica para desarrollar la comprensión lectora en TLRIID I en el CCH; contribuyó en la resolución de la problemática detectada en los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades: Falta de estrategias específicas de comprensión lectora y carencia de hábitos hacía la lectura.

La problemática detectada surgió del análisis de las videograbaciones de las prácticas docentes que realizamos en la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, del análisis del programa de estudio de TLRIID I y de los resultados obtenidos en el diagnóstico de comprensión lectora que aplicamos a los alumnos de segundo, cuarto y sexto semestre del año lectivo 2008 – 2009 en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

En este sentido, el objetivo de la propuesta didáctica fue sistematizar una serie de estrategias de aprendizaje de comprensión lectora para reactivar los conocimientos previos y habilidades de los alumnos en los textos que integran la propuesta.

En función tanto del aprendizaje general cómo del modo discursivo predominante de cada una de las unidades del programa del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I, se seleccionaron los textos y elaboraron las estrategias de aprendizaje en función de los niveles de lectura y complejidad de los textos. De ahí que propuesta inicie con la lectura de exploración como antecedente de los niveles de lectura: inferencial y analítica.

Por tal motivo, la propuesta inicia con el texto descriptivo para poder pasar al narrativo y de este al argumentativo. Es decir, los alumnos desarrollan su lectura en función de lo que van aprendiendo de ella en cada nivel.

En conclusión dicha dinámica permitió que los alumnos modificaran su conducta respecto a la lectura y por ende sus hábitos hacia la misma en función de facilitarles la comprensión de los textos a partir de la sistematización de las estrategias de lectura que desarrollaron y de la relación de sus conocimientos previos en cada una de ellas.

CAPÍTULO 1

Antecedentes y repercusiones de las políticas económicas en el ámbito educativo nacional

1.1 Lineamientos de las políticas gubernamentales en el proceso educativo

Para comprender el estado actual del sistema educativo mexicano, concretamente el de las escuelas públicas a nivel medio superior, es necesario remontarnos brevemente a los orígenes del mismo.

En este sentido, sabemos que en México la educación pública ha estado ligada a los programas políticos gubernamentales de tal manera, que poco se han preocupado por el desarrollo del conocimiento como tal, sino por cumplir con las demandas sociales.

El cumplimiento de éstas ha hecho que desde las reformas liberales la educación en nuestro país sea el vehículo principal para abatir dichos problemas. Así pues la Educación Media Superior ofrece a sus egresados conocimientos, destrezas y actitudes que les permitan construir con éxito su futuro, ya sea que decida incorporarse al mundo laboral o bien continuar con su preparación académica a través de estudios universitarios.

Además, las políticas educativas gubernamentales han buscado que nuestro país se integre al sistema capitalista moderno con la intención de que nuestros egresados no sólo, por considerar que cuando salen del mismo, ya tienen la edad suficiente para hacerlo (18 años), sino porque además les han brindado a todos por igual las mismas oportunidades se unan con éxito a dicho sistema y con ello mejorar su situación económica y social.

Recordemos concretamente que entre 1971 y 1982 el crecimiento poblacional en nuestro país ocasionó no sólo un mayor subsidio para la enseñanza en este nivel, sino la creación de espacios educativos entre los que surgieron el Colegio de Ciencias y Humanidades (1971), Colegio de Bachilleres (1973), y el Colegio

Nacional de Educación Profesional Técnica en 1978 (CONALEP).

Por lo que la matrícula de la UNAM aumentó considerablemente, tal y como lo señalan Nieto Cruz y Cerrillos Sánchez (2005), nuestro bachillerato universitario pasó de 40 mil alumnos en 1970 a 100 mil en el 2000.

Lo anterior trajo como consecuencia serias debilidades en la producción y transmisión del conocimiento disciplinario. No sólo por el incremento de los alumnos sino también de la propia planta docente, que pasó aproximadamente de 10 mil puestos académicos a 190 mil en tan sólo cuatro décadas.

Por lo que el proceso educativo acabó por convertirse en una transmisión de conocimientos entre docentes y alumnos a nivel interno. Como señala Merino Márquez (2009), las instituciones educativas tanto a nivel superior como medio superior pasan, como en cualquier parte del mundo, por procesos de reforma que de alguna manera responden al desarrollo político y económico de cada país. Dichos cambios han sido, incluso, inexorables ante los procesos de globalización.

De tal manera, que en los países en donde el desarrollo económico y político surge de sus propias condiciones y necesidades, la modernización se da de forma natural. En el caso de los países de América Latina, especialmente el caso de México, la modernización no es un proceso que se dé como resultado natural e inmediato de sus propios procesos. Sino que adopta modelos de desarrollo que no necesariamente responden a nuestra situación social.

Al respecto, no debemos olvidar que la Universidad Nacional Autónoma de México y por ende el Colegio de Ciencias y Humanidades, como cualquier otra institución educativa depende del financiamiento económico que le otorga el Estado y éste a su vez de los que recibe de los organismos financieros internacionales entre los que se encuentran la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), quienes influyen en el diseño y aplicación de las políticas educativas en México.

Por lo que, no debe extrañarnos que la “modernización de nuestro sistema educativo”, obedezca más al sentido mercantilista y eficientista que persiguen dichos organismos internacionales en función del orden globalizador que de las necesidades nacionales del país. Aunado a lo anterior, debemos considerar que la modernización por un lado marca el ritmo y plazo de los cambios y por el otro, requiere que los estados planeen políticas educativas que rebasen los plazos de sus gobiernos (por ejemplo los sexenios en México), provocan que al término de los mismos, existan una gran variedad de planes, programas y proyectos que no adquieren consistencia, ni integración en la mayoría de las acciones sociales, económicas, políticas y por supuesto educativas. De no ser así, seguramente no estaríamos padeciendo el rezago educativo que vive nuestro país, puesto que ya habríamos alcanzado la tan ansiada modernidad de la que tanto presumen nuestros gobernantes a lo largo de sus sexenios.

Po lo que la modernidad en nuestro país está muy lejos de cumplir su objetivo esencial, tal y como lo señala Huntington Samuel (1996), la modernización como una transformación fundamental en los valores, las actitudes y las expectativas dirigidas a la aceptación racional de la posibilidad de cambio y la creencia en su necesidad; es decir, el proceso es inevitable, los individuos deben estar cada vez mejor preparados para desenvolverse en ese mundo necesariamente cambiante.

Desde esta perspectiva, la modernización si bien es un proceso inevitable y necesario en todas las sociedades, las implicaciones que ésta puede tener en función de los diversos contextos pueden ser totalmente inesperadas y con efectos contrarios a lo esperado.

En este sentido México, a diferencia de los países desarrollados, no ha podido desarrollar los procesos multifactoriales que conllevan a la modernización como son: un sistema político con un alto desarrollo institucional, una amplia participación política de todos los sectores de la sociedad, amplios grados de desarrollo en el aspecto urbano, demográfico, tecnológico, altos niveles de bienestar social, con educación y salud que permitan lograr en diferentes circunstancias históricas su propia modernización.

Al respecto, Pablo González Casanova en su obra *La democracia en México*, publicada en 1964, señalaba que la modernización sólo era posible si se lograba antes la democratización de la sociedad. Del análisis que realizó se desprende que era imposible aplicar en México modelos de desarrollo empleados en regiones europeas, por lo que deberíamos analizar con cuidado las condiciones sociales de nuestro país y asumir la construcción de una democracia auténtica para lograr el desarrollo en los demás ámbitos sociales. Además analiza la injerencia que tenían los grupos de poder tanto en lo económico, político y religioso en donde a través de las políticas públicas buscaban su propio beneficio de clase.

Ante ello, González Casanova (2007,19), llama la atención sobre la necesidad de una teoría y una práctica social propia y no imitaciones de otros espacios y tiempos que no pueden ser útiles para México, textualmente afirmaba "...hemos tendido a aplicar a nuestra realidad, de un modo automático, las categorías y conceptos europeos que se fundan en la experiencia política de Europa. Parece haber sido más fácil a nuestra mente –en sus circunstancias- forzar el comportamiento de los hechos para que se ajusten a los modelos dominantes, que hallar nuestros modelos”.

Sin lugar a dudas, la falta de políticas internas de acuerdo a nuestra circunstancia y necesidades, es lo que ha ocasionado entre otros factores más, que nuestro país no alcance el desarrollo económico y social que requiere para fortalecer el sistema educativo en general entre ellos el nivel medio superior.

1.2 Implicaciones de la modernidad en el sistema educativo nacional

Al finalizar la década de los 70, la crisis fiscal del Estado mexicano empeoró de manera tal que fue imposible mantener los compromisos financieros. El gobierno optó por la inversión en el sector productivo y sacrificó la inversión en programas de asistencia social, lo cual repercutió en la disminución generalizada del nivel de vida de la población.

Para mantener un alto crecimiento económico e incrementar el gasto público, el gobierno solicitó nuevamente empréstitos del extranjero. El desequilibrio alcanzó su punto más álgido en 1981, con la baja de los precios del petróleo, dando lugar

a la crisis más aguda que el país haya registrado durante los anteriores cuarenta años. Esta situación provocó que para 1982, prácticamente se hipotecara al país, desencadenando un considerable crecimiento inflacionario y la inevitable devaluación. La situación económica ha repercutido en el sistema educativo en tres vertientes tal y como señalan Flores Olea y Maniría Flores (1998), la relacionada con los escenarios futuros para la educación en un contexto de recuperación económica; los aspectos de financiamiento y de disponibilidad de recursos por parte de todas las instituciones para hacer frente a las necesidades; y, por último, las repercusiones académicas y laborales generadas a partir de la crisis.

De tal manera, que al iniciar la década de los ochenta, la educación superior sufrió, al igual que todo el sistema educativo, los efectos de la severa crisis económica y de las medidas neoliberales que pretendían superarla, tales como el Plan Inmediato de Reordenación Económica (1983), Plan de Aliento y Crecimiento (PAC de 1986) y los posteriormente llamados Pactos de Solidaridad, que desde 1988 hasta su última versión de 1992 fueron denominados Pactos para la Estabilidad, la Competitividad y el Empleo (PECE).

Estos planes como lo menciona Ortiz Wadmar (1994), plantean cómo deben ajustarse las principales variables macroeconómicas, con los paradigmas neoliberales fundamentales: reducción del gasto público, mayor aliento y garantías al capital privado, tanto nacional como extranjero; disciplina fiscal que implica el saneamiento de las finanzas públicas a fin de obtener superávits fiscales en las cuentas públicas, menor intervención del Estado y sensible reducción del gasto para fines no productivos, es decir, en gasto para fines sociales como los gastos en educación y cultura.

Este severo recorte en el gasto público evidentemente afectó aún más a la ya de por sí deteriorada situación de la educación en México. Uno de los elementos que agudizó aún más estas políticas de reducción del gasto público fue la deuda externa, ya que el incumplimiento de los compromisos con la Banca Mundial y la incapacidad de conseguir el ahorro interno necesario para pagar el servicio de la deuda como el abono principal de la misma, han orillado al país a la privatización

y a la venta de empresas paraestatales y al adelgazamiento del Estado.

En esta lógica, México se vio presionado para adoptar las condiciones del FMI, sin encontrar la mínima oposición por parte de los grupos gobernantes en turno a las disposiciones en políticas públicas de los organismos financieros internacionales.

Ante la situación socioeconómica por la que atravesaba el país, el entonces presidente Salinas de Gortari (1991), aprovechó la circunstancia para seguir por la vía de la modernización política, mantener los consensos fundamentales sobre los comicios indispensables y propiciar los medios para llevarlos a cabo. Desde esta perspectiva, uno de los factores que ha contribuido a la crisis educativa, es la concepción y aplicación de los elementos que intervienen en la modernidad sin estar preparados para la misma.

Si bien Huntington Samuel, señala que es necesario analizar el concepto de la modernidad desde varios puntos de vista que coincidan con las dimensiones del proceso a saber: psicológico, intelectual, demográfico, económico y político. De igual manera, menciona que la modernización implica realizar cambios fundamentales en dichas dimensiones.

En la primera de ellas, los hombres deben estar preparados para aceptar la posibilidad de cambio y creer en su necesidad. En la segunda, se debe fortalecer la expansión del conocimiento del hombre, la difusión de los medios de comunicación de masas y una amplia difusión de la educación, y en la dimensión demográfica, la modernización equivale a una notable mejoría en la salud de la población, de las expectativas de vida, así como de un aumento de la movilidad vertical y geográfica en las ocupaciones y un rápido crecimiento de la población urbana.

La modernización social implica una complementación de grupos primarios con asociaciones secundarias conscientemente organizadas con funciones más específicas. Sociedades en las que predomine el aspecto económico, la diversificación de actividades, mayor especialización ocupacional, expansión del área geográfica de la actividad económica, centralización de la actividad económica a escala nacional y aumento del nivel de bienestar.

Uno de los teóricos de la modernización que coincide parcialmente con Huntington es Lerner Daniel (1997), quien establece que la modernización es un proceso multifacético que implica una serie de cambios en todas las zonas del pensamiento y la actividad humana. Sin embargo, el énfasis lo coloca en el cambio de las formas de pensar y en las conductas. Los individuos no aceptan o aprenden lo dado por los cambios, sino que los generan, participan en y de ellos. La modernización es entonces un proceso eminentemente cultural. Por otra parte, la modernización económica se refiere a la integración del país a los mercados mundiales a partir de la estabilización macroeconómica, el crecimiento y la modernización de la planta industrial.

Las estrategias y medidas adoptadas en esta fase consistieron en procurar el control de las finanzas públicas, la eliminación de subsidios, la reforma del sistema fiscal para intentar hacerlo competitivo a nivel internacional; control de la inflación a través de renegociar la deuda externa, apertura comercial, promoción de inversión extranjera y, finalmente, las reformas a la ley monetaria que eliminaron tres ceros en 1993. Algunas de las decisiones económicas más importantes fueron la privatización de bancos, del transporte federal, los puertos, las concesiones para construir carreteras y de Teléfonos de México. Aunque en el discurso oficial, nunca se especificó abiertamente, la educación y la salud también seguirían el mismo camino: la privatización. Ante esto, la reforma del Estado parte de una crítica severa al populismo de los gobiernos anteriores, que son declarados los responsables de la grave crisis económica que sufría el país, ante ello propugnan por un adelgazamiento del Estado, que se llevaría a cabo a través de estrategias como la privatización de las empresas públicas y la redefinición del intervencionismo estatal en la economía.

A partir de ese momento, el Estado sería visto como un facilitador de las actividades de la iniciativa privada y, más que intervenir, debería garantizar las actividades económicas en general. Como si fuera un guardián moderno del mercado; en este nuevo papel era básico lograr compromisos sociales más que actuar por decreto. A esta tesis se le conoció como liberalismo social.

En lo político la profundización de la democracia, respondía a la perentoria democratización política del país en donde dicho elemento se convirtió en el eje más débil y menos desarrollado de la política salinista. Se enfrentó con resistencias de grupos de poder dentro y fuera del PRI, los cuales no querían perder sus posiciones, y con grupos que sostenían proyectos nacionales alternativos. Asimismo, modificó las relaciones con los sindicatos (petrolero y de maestros), inició una reforma electoral, con la cual pudo superar las consecuencias del fraude; ante el evidente tratamiento selectivo ante conflictos post electorales favoreció al Partido de Acción Nacional (PAN), perjudicó al Frente Democrático Nacional (FDN) y negoció triunfos con el Partido de la Revolución Institucional (PRI) en estados clave. También introdujo mecanismos para regular el financiamiento de los partidos políticos, el acceso equitativo de los partidos a los medios de comunicación y limitó el gasto de campaña. En los hechos, la reforma democrática se convirtió en un asunto discursivo en el que las medidas fueron aisladas y se recuperó la legitimidad perdida en las elecciones de 1988.

1.3 Repercusiones de la modernidad educativa en el nivel medio superior

A partir del consenso publicitado por Salinas de Gortari, en el documento Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, estableció las reformas al sector educativo. En el nivel medio superior, propuso una serie de acciones que reflejaron la intención de hacer de la educación una mercancía rentable a los intereses del empresariado. Dichas iniciativas se transcriben a continuación.

- a) Para la educación media superior, “estableció una efectiva concertación del nivel. Promoviendo la colaboración interinstitucional, se consolidaron los servicios federales existentes y se establecieron nuevas modalidades que ampliaron las oportunidades para los demandantes que se encontraran en comunidades apartadas.

Las instituciones tecnológicas se desconcentrarían académicamente, estableciendo en cada plantel un órgano responsable de la vinculación con el sector productivo, asociaciones, colegios de profesionales y academias, para

actualizar, conforme a las necesidades de sus áreas de influencia, sus planes y programas de estudio y planeación de los servicios de asesoría y servicio social de pasantes. Asimismo, dichos órganos en cada plantel tendrían entre sus tareas, la de coordinar la dotación de equipo y mantenimiento del plantel, pugnar por un incremento de sus acervos bibliográficos y el enriquecimiento de su material didáctico. Se daría importancia al uso de la computadora con fines didácticos.

b) Los servicios escolarizados en educación tecnológica en las opciones bivalentes y terminal serían operados descentralizadamente, lo que permitiría ampliar la participación de los gobiernos de los estados y la atención a las necesidades sociales locales.

Para apoyar su funcionamiento, se concertaría la utilización de talleres y laboratorios, tanto del sector productivo como de planteles equipados ya existentes.

c) Se fortalecería la educación terminal, desde el replanteamiento de sus fines, estableciendo procesos de educación continua con el propósito de ampliar el horizonte de sus egresados.

d) Se impulsaría el sistema abierto de educación tecnológica, considerando como la alternativa para los demandantes con dificultades de asistencia al sistema escolarizado.

e) Para satisfacer la demanda en educación propedéutica, se consolidaría el sistema de colegios de Bachilleres, se fortalecerían las preparatorias por cooperación y se favorecería a los sistemas abiertos con el uso de la tecnología moderna.

f) Se concertaría un sistema de créditos y equivalencias que facilitaría el tránsito de alumnos entre las diferentes modalidades e instituciones del nivel. Por otro lado, se buscaría que el bachillerato pedagógico ampliara y diversificara las oportunidades de sus egresados”¹

¹ Op. cit. p. 111-113

De acuerdo con el Programa de Modernización Educativa, los objetivos a alcanzar en el rubro de la educación media superior en ese sexenio fueron: lograr que los estudios de dicho nivel respondieran por su pertinencia a las expectativas y necesidades sociales de sus demandantes y vincularlo con las necesidades del desarrollo nacional y regional, mejorar la eficiencia terminal y elevar la oferta de los servicios en este medio, induciendo los flujos escolares, de conformidad con las políticas sectoriales y mediante apropiados servicios de orientación educativa a partir de modelos que permitieran una mayor participación y corresponsabilidad de los gobiernos estatales y la sociedad en su conjunto.

Dado que en ese periodo la educación media superior se encontraba en un contexto socio-económico de crisis, el gobierno mexicano se vio obligado a suscribir acuerdos con el FMI comprometiéndose a ejercer una rigurosa disciplina fiscal. Esta situación afectó directamente en el gasto social y obligó a disminuir el gasto en educación, convirtiendo a la educación, ya no en un bien social, sino en un bien material al cual sólo se puede tener acceso como una mercancía rentable.

Los objetivos antes mencionados se transformaron en demagogia y las promesas de unir esfuerzos para elevar la calidad fueron inalcanzables, ya que los beneficios de la educación no se obtienen a corto plazo. La inversión en educación se transformó en un bien rentable y el único beneficiado de ello fue el sector empresarial. La imposibilidad del gobierno para otorgar la suficiente cobertura en este nivel obligó a los jóvenes a incorporarse a un sistema de educación media superior terminal, cuyo fin único fue el de incorporarlos más rápidamente al mercado de trabajo.

En el Programa de Modernización Educativa, Carlos Salinas establecía que el 59% de la población del bachillerato estaba matriculada en el núcleo propedéutico “pese a la conveniencia de equilibrar la formación de acuerdo con las necesidades nacionales”² Esto en el entendido de que la necesidad nacional era la promoción de mayor educación tecnológica terminal, vinculada con las necesidades sociales

² Op. cit. p.108

y del aparato productivo de bienes y servicios. También señaló que el sistema había crecido notoriamente y que estaba en el límite. Mostraba preocupación por la baja eficiencia terminal: 56%. De igual forma, para él, la actualización de los docentes era insuficiente, descoordinada y sin integración. Probablemente ocasionada por una gran diversidad de planes de estudio en el nivel bachillerato, lo cual atribuía a la autonomía y la descentralización de instituciones como la UNAM. Ante esta situación, la propuesta del gobierno para la modernización de la educación media superior “fue establecer una efectiva concertación para la planeación y programación del nivel, dando lugar a la colaboración interinstitucional, facilitando así su funcionamiento y desarrollo”³

La reforma del Colegio de Ciencias y Humanidades está inscrita dentro de los lineamientos marcados en el Programa para la Modernización Educativa 89-94, no solamente porque coincidió en tiempos, sino porque se avanzó en el proceso de “concertación” entre las Instituciones educativas de nivel Superior con hechos como la participación del recién creado Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) en la aplicación de los exámenes de ingreso al nivel medio superior. Como ya se ha mencionado, la modernización educativa en el nivel medio superior durante el sexenio de Salinas comprendió una serie de medidas y cambios estructurales cuyo fin era aumentar la productividad, impulsar la competitividad, así como mejorar la calidad de la educación y estrechar su vinculación con los sectores sociales y productivos.

Todo esto con el propósito de adecuar la misma a las exigencias de la economía neoliberal que promueve que la racionalidad, la competencia, la eficiencia y la productividad deben ser tanto objetivos como fines de cualquier propuesta de transformación. Así pues, la educación mexicana, en todos sus niveles, no ha sido ajena a la idea de modernizar un aspecto de la sociedad para hacerlo más productivo, más competitivo, más eficiente en términos no sólo de consumo de recursos, sino también en términos de rendimiento y tasa de ganancia.

La modernización en la educación mexicana rescató las indicaciones sobre la eficiencia, la competitividad, el compromiso con la productividad y la recompensa

³ Op cit. p. 111

a la mayor productividad y dedicación, tal como se estila en un mundo dominado por las leyes del mercado y las tasas de ganancia. En este sentido, la modernización educativa fue un proceso que incorporó el valor de la eficiencia, exaltó la competitividad, promovió la productividad y las recompensas económicas a los productos académicos.

Así, el inicio de la transformación de la educación media superior, para alcanzar una mayor vinculación con la oferta laboral y el desarrollo del mercado contextualizó sus planes, programas, estrategias y visiones de su bachillerato universitario en función de los “nuevos requerimientos educativos”. Estas acciones están relacionadas con un modelo económico neoliberal en donde los recursos se encuentran limitados y restringidos cada vez más, es por esto que resulta contradictorio lo que promueven y quieren estas políticas. Es decir, si no hay presupuesto suficiente para sustentarlas ¿cómo se puede exigir o incluso pensar en mejorar la calidad en la educación?

Los cambios introducidos por la modernización educativa en el nivel superior permiten el manejo de un antes y un después para marcar las diferencias entre las prácticas académicas anteriormente ligadas, en primer lugar, a los desafíos que planteaba la originalidad e innovación en los conocimientos y procesos científicos y tecnológicos de todas las disciplinas; y, en segundo lugar, a los procedimientos de promoción académica como la ruta más reconocida y empleada para acceder tanto a una posición de mayor prestigio académico como a una mejora salarial.

Estas prácticas "anteriores", se confrontan, a partir de la modernización educativa, con una "nueva", de carácter acumulativo, en la cual los desafíos apuntan más hacia lo medible en puntos, que hacia lo cualitativo.

El trabajo académico adquiere significado y representación a partir de una asociación con puntos. El número de puntos obtenidos se relaciona con el tipo de producto. Además, este producto debe de adaptarse a los tiempos y requisitos que plantean los estímulos económicos y, finalmente, la revisión de los contenidos para analizar con criterios objetivos los aportes originales y/o innovadores no tiene la profundidad y el detenimiento necesarios.

Las consecuencias inmediatas de estos cambios se manifestaron en la exacerbada acumulación de puntos del tabulador académico y la búsqueda continua de estímulos económicos por los productos del trabajo. Esto dio como resultado que se incrementara considerablemente la preocupación de la cantidad en lugar de la calidad, además de una acelerada movilidad entre categorías y niveles académicos, así como el surgimiento de la competitividad por los puntos entre los profesores-investigadores y la cultura de la producción académica subordinada a los tiempos fijados por los incentivos económicos.

Ahora bien, el parteaguas que significó la modernización educativa en el nivel medio superior es parte de un proceso gestado a través de la integración de fenómenos tanto sociales como económicos y políticos relacionados con un incremento sostenido de la población: el aumento de la demanda educativa en todos sus niveles; la crisis inflacionaria; un crecimiento y desarrollo nacional planteado a través de condiciones de dependencia por un solo recurso estratégico (el petróleo) y una permanente depreciación del peso frente al dólar.

La hipótesis de que existe influencia de los organismos internacionales en la definición de políticas educativas en el periodo estudiado, se refuerza con la coincidencia que existe entre las recomendaciones de los organismos internacionales y las medidas tomadas por Salinas de Gortari, ya que ambos planteaban como retos hacer más eficiente, pertinente y de mayor calidad la educación media superior y superior en México. Un ejemplo de esta concordancia es la creación y fomento de instituciones de educación media superior terminal o profesional técnica.

A su vez, las políticas económicas neoliberales de apellido social que no obstante, “buscaban el crecimiento económico”, condujeron a la apertura a la inversión extranjera, fundamentalmente especulativa y “la venta del país”, sin ninguna ampliación de la oferta laboral. Esto provocó baja salarial, persecución de estímulos, becas, o cualquier otra acción que permitiera completar los ingresos. Proliferaron las actividades informales, incorporación de personas de cierta escolaridad y calificación, disminución del nivel de vida, contracción del mercado interno en lugar del desarrollo que se esperaba y por ende un deterioro educativo.

Siendo un tanto irónica, Ruiz del Castillo (2001), en su libro Educación superior y globalización. Educar ¿Educar para qué?, señala que no hay que preocuparse por tantas bajas, también hay incrementos significativos: aumentó el número de pobres, se elevó el desempleo, crecieron el descontento social y la incertidumbre política, y, por supuesto, aumentaron las demandas de calidad, eficiencia y productividad tanto para los trabajadores asalariados, como para las instituciones educativas. Éstas, por ejemplo, se manejan con criterios mercantilistas y deben demostrar sus rendimientos.

Coincido con Amparo Ruiz, ya que después de haber revisado las características del sexenio de Salinas, puedo concluir que la modernización educativa trajo como consecuencia que conceptos tan fundamentales como la gratuidad, la democratización en el acceso y la autonomía se supeditaran a criterios de competencia de mercado, de evaluación de calidad-eficiencia y de gestión de tipo empresarial.

Asimismo, el lenguaje que se utilizó para definir las supuestas mejoras es un tanto eufemístico, ya que una vez incorporados al primer mundo, con la firma del Tratado de Libre Comercio, en vez de considerarnos un país atrasado, nos califican como un país con una “economía emergente”. Las privatizaciones que se realizaron en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari tuvieron como propósito fundamental lograr la reducción del gasto público, además de que fue un elemento crucial en las reformas orientadas hacia la promoción de los mercados y el impulso de la política neoliberal.

El gasto fiscal se redujo por la privatización de las empresas del sector público, y la privatización fue elemento poderoso para la despolitización de las prácticas reguladoras del Estado en el área de formación de política pública. Es decir, al ejecutar el Estado una doble acción, la de proveedor y administrador de servicios sociales y la de vendedor de los mismos, legitimaba su postura como proveedor.

En este sentido, hay una clara diferencia entre las funciones del Estado y el mercado, destacando que el mercado puede resolver más rápidamente las demandas sociales y el desarrollo tecnológico. Autores como Soros George

(1982), califican lo antes dicho de “fundamentalismo de mercado”, ya que este pensamiento neoliberal ata la privatización de las empresas públicas a la solución del problema de la deuda externa, puesto que desde su lógica, las empresas estatales fueron las “responsables de crear el problema de la deuda y su privatización puede ayudar a resolver ese problema”.⁴ De acuerdo con esa política económica, o como bien se calificó anteriormente de fundamentalismo mercantil, implementado por recomendación de organismos internacionales, y en vista de que las propuestas las hacen economistas y no educadores, no se puede dejar de reiterar que el objetivo principal de estos organismos es la eficiencia económica en sentido *laxo*: liberar a los mercados y la globalización del capital. Esta situación provoca que todo cuando se haga en el ámbito educativo, así como en el económico, se deba contabilizar y medir el éxito de esta política.

Por ejemplo, el BM sugiere “un año adicional de educación primaria en los niveles bajos produce mayores incrementos en el ingreso que a niveles más altos del sistema educacional. Así, se concluye que la inversión en educación básica o primaria conduce a mejores resultados en términos de incremento del producto nacional bruto”⁵ Y aún cuando los gobiernos nacionales pretenden apegarse a esta lógica instrumental de los organismos internacionales, la realidad es que ha resultado un fracaso total la aplicación de la reforma “educación para todos”.

El BM esta, dominado por representantes de los Estados Unidos y sujeto a las políticas de la diplomacia americana, ha tenido desde sus comienzos, la prioridad de la construcción de escuelas, apoyo a la educación secundaria, educación vocacional y técnica, educación no formal, y más recientemente a la educación básica, así como a la calidad educacional. Todas ellas definidas en términos de tasas de retorno e indicadores de desempeño. La insistencia del Banco Mundial en promover la investigación y las reformas educativas de alcance mundial, tales como las propuesta de Jomtien y la naturaleza peculiar de la intervención externa,

⁴ Soros George; menciona que la relación que tuvo este fenómeno con las políticas educativas fue la de unir la educación para todos con la eficiencia económica, lo anterior se pudo observar en la “Conferencia Jomtien en Tailandia en 1990, cuando un cierto número de organizaciones internacionales, como el Banco Mundial apoyado por la UNICEF, UNESCO y la UNDP, diseñaron el modelo de “Educación para todos”, un modelo en el que la ideología del Banco Mundial jugó un papel principal ligando la educación para todos con la eficiencia económica”.⁴ *La lógica del Banco Mundial*. 1982. p. 149

⁵ Op. cit. p. 26

encubierta bajo las nociones de asistencia y ayuda externa, necesitan ser revisadas desde perspectivas éticas, políticas y pragmáticas.

Las nuevas condiciones económicas han repercutido en el sistema educativo en tres vertientes tal y como lo señalan Flores Olea y Maniría Abelardo (1998), la relacionada con los escenarios futuros para la educación en un contexto de recuperación económica; los aspectos de financiamiento y de disponibilidad de recursos por parte de todas las instituciones para hacer frente a las necesidades y, por último, las repercusiones académicas y laborales generadas a partir de la crisis. Indudablemente las acciones llevadas a cabo a través del programa para la modernización educativa, impulsado por Carlos Salinas desde 1989, más las recomendaciones de los organismos internacionales en materia educativa dejan ver que el proyecto globalizador hoy ya es un hecho: Unificar el Sistema Educativo desde la primaria hasta el nivel medio superior.

1.4 Influencia socioeconómica en la política educativa de la UNAM

Los organismos internacionales afiliados a la Organización de las Naciones Unidas (ONU), como son: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) consideran que una de las áreas primordiales en las que hay que incidir urgentemente es la educación, por ser el medio idóneo para combatir las necesidades sociales. Sin embargo, lo anterior implica definir propuestas públicas consensadas que los países menos desarrollados no pueden elaborar por cuenta propia. Lo que les permite establecer su línea de acción y justificación como organismos internacionales. Si bien el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación han contribuido al desarrollo de los países, también han incrementado sus diferencias entre los niveles del mismo, tal y como lo explica Gómez Mont (1990), los tres bloques económicos en los que ha quedado dividido el mundo globalizado, regido hoy por la información y el auge del conocimiento, son:

Desarrollados, pues invierten gran parte de sus recursos en investigación y producen tecnología de alta precisión.

En vías de industrialización, ya que invierten en investigación, aunque producen mínima cantidad de tecnología; ofrecen condiciones para la inversión y mano de obra, y son consumidores.

Dependientes, porque sólo consumen lo que producen los otros dos. Es decir, no tienen capacidad de producción, entre otras razones porque carecen de garantías políticas para la inversión.

Como se puede observar, dado que los indicadores para establecer el grado de desarrollo son, por una parte, la investigación y, por otra, la capacidad de producción, es clara la importancia de la educación. Definitivamente, sin un nivel educativo elevado, las posibilidades de realizar investigaciones que incidan en la producción científica y tecnológica son mínimas o, peor, nulas.

México forma parte del segundo bloque, lo que implica que dependamos de los adelantos, no sólo en materia de tecnología, sino del desarrollo científico de los países del primer bloque. Esto es, dado que la investigación es limitada en los diferentes campos del conocimiento, lo que en algunos casos hemos asumido con vergonzante resignación, pues no nos hemos asumido como integrantes de una institución vanguardista.

En este contexto, aun cuando en el Colegio de Ciencias y Humanidades defendemos la educación crítica, a la hora de interpretar las aportaciones más recientes en materia educativa, asumimos acríticamente las teorías de vanguardia, entre otras razones porque carecemos de instrumentos teórico-metodológicos sólidos para construir nuestras propias aportaciones al proceso educativo que construimos día con día. Así, a pesar de la práctica docente de casi cuatro décadas, seguimos esperando que llegue de fuera la instrucción del cómo hacer, así como la manera de sustentar esa práctica y los criterios para la evaluación.

Al respecto, en abril de 1990, llegaron a México todos los miembros del equipo evaluador y durante diez días visitaron una “muestra representativa” de universidades públicas; en conjunto éstas representaban más del 40% del total de la matrícula de licenciatura y un porcentaje aún mayor de la de posgrado. Se realizaron, también, visitas a institutos tecnológicos y universidades particulares.

En cuanto a las sugerencias que derivaron del diagnóstico, el informe aclara que el equipo del Consejo Internacional para el Desarrollo Educativo (CIDE), "no las inventó". La mayoría de ellas señala son propuestas que "han estado circulando en los *campus* de las universidades mexicanas durante varios años. Algunas de las más importantes forman parte de los planes estratégicos adoptados en las asambleas de la Asociación Nacional de Universidades e instituciones de Educación Superior (ANUIES), pero que no se han puesto en práctica.

Entre los resultados del informe destacan los siguientes aspectos: la información estadística sobre el nivel terciario era insuficiente e imprecisa; notable crecimiento del sistema de educación superior, desde la década de los 60 habían surgido nuevas instituciones y la matrícula había crecido 14 veces entre 1960 y 1989. La deserción estudiantil rondaba el 50%. Respecto a las relaciones gobierno-IES, les resultaba extraño el "elevado" grado de autonomía de algunas universidades públicas, que contrastaba con la dependencia de los institutos tecnológicos.

En cuanto al financiamiento, era problemática la dependencia del nivel terciario de los subsidios federales y estatales. También reconocían problemas en los bajos grados académicos de los profesores y en los regímenes de contratación (la mayoría con título de licenciatura solamente y contratados por horas). Asimismo, las relaciones entre el gobierno y la administración de las universidades se inician con el reconocimiento de que las asociaciones de profesores y estudiantes pueden ejercer presión y ser un obstáculo para la introducción de nuevas propuestas y su puesta en práctica.

Otro problema de las universidades públicas es su excesiva burocratización y la autonomía, que los lleva a cuestionar desde el concepto mismo, su validez y su extensión, produciendo un debilitamiento de las autoridades universitarias limitando la capacidad de transformarse y modernizarse. Al respecto y de acuerdo con los resultados del informe De Allende (2001), comenta: las iniciativas que se sugieren intentan contribuir a la elaboración de una estrategia integrada destinada a elevar la calidad de la enseñanza y la investigación en las universidades e institutos tecnológicos públicos de México.

En este sentido, las recomendaciones para mejorar la calidad de las Instituciones Educativas a nivel Superior son: correspondencia entre el subsidio gubernamental y las reformas realizadas por las instituciones, apoyo a aquellas que se integren al programa de desarrollo nacional; las colegiaturas debían aumentar y estar de acuerdo a la realidad, por ejemplo la UNAM, no permitía aumentar los ingresos de las Instituciones Educativas a nivel Superior (IES); para evitar prácticas inequitativas del “pase automático” debía establecerse un examen nacional de admisión para todos los aspirantes a ingresar al nivel de licenciatura; los apoyos económicos debían individualizarse mediante un sistema de becas y préstamos a estudiantes distinguidos con medios económicos precarios; y que la Presidencia premiara a las universidades que más innovaran en el logro de la calidad.

Respecto al nivel medio superior, los organismos como el CIDE y la OCDE resaltan la necesidad de separarlos de las universidades –en casos como el de la UNAM, que incluye su bachillerato- pues en lugar de fortalecer la educación la debilita por la sencilla razón de que al gobierno le compete la responsabilidad de hacer eficiente el gasto público y ofrecer oportunidades educativas para todos, garantizar la enseñanza básica universal y una distribución equitativa a favor de los más pobres. En este sentido, los organismos internacionales recomiendan concentrar esfuerzos y presupuestos en la licenciatura y el posgrado y, a la vez, hacer “más equitativo” el ingreso a este nivel mediante concursos de selección para todos los aspirantes. Se propone insistentemente el fomento a la educación tecnológica tanto en el nivel medio superior como en el superior.

Otro aspecto notable del informe es la necesidad de consolidar un sistema nacional de acreditación bajo la dirección del Consejo Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) y la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA)

En cuanto a los profesores recomienda mejoras salariales pero con estructuras salariales más flexibles y acordes al mérito y revisión del régimen de contratación; propuso cambios en la asignación de los gastos dentro de cada institución y sugirió medidas que regularan el tamaño de las IES, propuso que los campus descentralizados se convirtieran en unidades independientes. De tal manera, que

la influencia de estas políticas, sumada a la globalización económica y a la consolidación de la sociedad del conocimiento, ha provocado una creciente homogeneización de los sistemas educativos. Schugurensky Daniel (1998), señala que hay dos factores interconectados que explican la convergencia de los sistemas de educación superior.

El primero es una amplia consolidación de las comunidades epistémicas internacionales y la segunda la influencia de los organismos internacionales en el establecimiento de la política de educación superior; aquéllas frecuentemente reflejan los puntos de vista de éstos. La influencia, por tanto, no se da solamente a través de la obligación de cumplir determinados compromisos, sino que la élite intelectual, define temáticas, problemáticas, conceptos y esquemas de posibles soluciones. El hecho de que los sistemas educativos sean más parecidos, aún cuando el contexto nacional o local sea muy diferente, se explica por la presión directa de los organismos internacionales y la necesidad de las élites locales de participar en los ámbitos globales.

De acuerdo con Maldonado Alma (2001), es posible dividir en términos generales a estos organismos en dos grandes grupos: los que realizan diagnósticos y promueven formas de aplicación de soluciones a los grandes problemas socioeconómicos de cada país, por ejemplo: la UNESCO, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), o el CIDE que de acuerdo con la ANUIES, son organismos de gran influencia en materia educativa. El grupo que financia directamente determinados proyectos y exige resultados acordes con sus propuestas y compromisos establecidos, son entre otros: el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y el Fondo Monetario Internacional.

En el caso de México, el Banco Mundial apoya al país a que adopte medidas tendientes a la diferenciación estructural de las instituciones que conforman el sistema de educación superior, a la diversificación de las fuentes de financiamiento y a una mayor atención a las demandas de mercado, por lo tanto los créditos deberán utilizarse en la aplicación de reformas a las políticas y estrategias de índole nacional. Asimismo, desde el gobierno deben definirse y

organizarse las medidas educativas en torno al criterio de aprendizaje permanente como factor decisivo del crecimiento económico, ya que éste permitiría la actualización e inserción permanente de la fuerza de trabajo a mercados laborales cambiantes. A este punto responden las reformas curriculares que se han presentado en nuestro país, principalmente en el nivel básico a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en lo referente a la introducción de los enfoques constructivista y, más recientemente, al de competencias cuyo énfasis pasa de los contenidos de aprendizaje a las formas de adquisición de los mismos. En el nivel medio superior, como se analizará más adelante, éstas tendencias no tardaron en introducirse.

Las funciones que le toca cumplir a cada gobierno deben ser prioritarias, con independencia de las limitaciones y obstáculos a que se enfrenten los gobiernos. El BM refiere que aún cuando las condiciones económicas de los países sean difíciles y haya grupos que se opongan a las nuevas tendencias de la educación, los gobiernos deben encontrar los medios y estrategias para llevarlas a cabo.

De tal manera, que los países miembros deben asumir los principios básicos que determinan los organismos internacionales en el ámbito educativo para seguir manteniendo su condición de sujetos de crédito. Al respecto, los principios básicos establecen lo siguiente: El papel tradicional de la educación en el contexto actual de globalización económica debe cambiar para responder a nuevos desafíos.

La educación sigue siendo fundamental para el desarrollo de los países, pero una educación productiva. Es decir, autofinanciable, generadora de profesionistas socialmente útiles, competitivos a nivel nacional e internacional y no masiva. El papel de los Estados y gobiernos respecto a los fines nacionales de la educación debe transformarse ante la creciente crisis económica y la tendencia a disminuir el papel del Estado como fuente principal de financiamiento, a la vez que se configura su nuevo papel como auditor o evaluador externo.

El énfasis en la educación básica debe trasladarse a la educación tecnológica y de esta manera, las universidades ya no responderán primordialmente a las necesidades de la nación sino a las necesidades de integración a los mercados mundiales.

Los conceptos clave que guían las reformas de la educación superior ya no son democratización, cobertura universal y planeación; sino calidad, evaluación, eficiencia, pertinencia, autofinanciamiento, flexibilización y rendición de cuentas.

1.5 La reforma educativa en el Colegio de Ciencias y Humanidades

Indudablemente nuestro Colegio como cualquier institución educativa está supedito a las políticas y lineamientos gubernamentales que directa o indirectamente dan sentido al desarrollo educativo de nuestro país.

Al respecto de lo anterior, el Seminario de Actualización Disciplinaria (SAD), del cual formó parte como profesora de carrera, realizó la evaluación del Programa de Estudios de TLRIID I, como compromiso de mi área complementaria en donde obtuvimos los siguientes resultados.

Con la creación del CCH, en 1971, la UNAM impulsó un proyecto educativo que pondría en práctica una forma alternativa de docencia, la cual implicaba un cambio en la concepción misma de educador y de educando. Con base en las aportaciones teóricas de la didáctica crítica y la tecnología de la educación, comenzaría a reconstruirse, entonces, el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso de intercambio de experiencias dirigidas a promover el aprendizaje y el autoaprendizaje de los alumnos del bachillerato principalmente.

Esta propuesta educativa si bien hoy renace vestida de novedosa, tras el llamado Marco Curricular por Competencias, en aquellos años representaba una de las dos concepciones educativas en boga. Por una parte, teníamos la llamada opción tecnocrática, la cual tuvo su origen en los países desarrollados (entonces bien identificados como el “enemigo imperialista”). Y, por la otra, aquella en la que se ubica el Colegio: la opción democrática y crítica.

Desde entonces, la opción tecnocrática se presentó como un discurso acabado, emanado de las investigaciones puntuales en materia educativa. Esto es, ya contaba, como ahora se ha enriquecido, con una larga historia de aplicaciones. Su representante en México es ANUIES y se enmarca en el modelo de Modernización (económica) expuesto anteriormente.

La opción democrática y crítica, en cambio no existía, ni logró consolidarse como sistema conceptual acabado. Se constituyó como un conjunto de ideas y experiencias derivadas de la lucha social y política, sobre los principios de la participación democrática y los ideales de equidad social. Se apoyó en individuos, grupos, sindicatos, asociaciones y partidos identificados con la lucha por el cambio social en México.

Desde su origen, el Colegio de Ciencias y Humanidades planteó su ejercicio de docencia, en lo que llamó modelo educativo del Colegio, sobre el concepto de *aprendizaje* y las últimas elaboraciones conceptuales de la época. Hizo suyos los planteamientos de aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a ser, para erigirlos en sus principios rectores.

- **Aprender a hacer**

Tiene su fundamento en el Pragmatismo pedagógico planteado por John Dewey en los años 60 al respecto Uribe Ortega y Wets Silva (1980), señalan que el estableció la identificación de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes necesarios para un quehacer profesional determinado. Retomó la idea del hombre, como *homo sapiem*, el cual construye, hace y rehace la historia. Dicho concepto se opuso a la educación enciclopédica en tanto que los aprendizajes adquiridos, más que venir a sumarse a un conjunto de datos retenidos por memoria, se pretendía que fueran asimilados como parte de las herramientas que empleamos a diario para resolver problemas concretos.

- **Aprender a aprender**

Se planteó, en 1971, como alternativa frente a los excesos del pragmatismo educativo, y como respuesta a la explosión del conocimiento. “Planteó la caducidad de habilidades, destrezas e información”⁶ para ser sustituidos por la adquisición de métodos y procedimientos. En el Colegio, se adoptó como un complemento para acotar el aprender a hacer en el contexto de la producción y aplicación científica. Y lo interpretamos de esta manera porque hasta la última revisión del plan de estudios, se han manejado ambos postulados.

⁶ Op. cit. p. 36

- **Aprender a ser**

Aparece en 1972, en el Informe sobre el estado de la educación en México, de Edgar Faure, UNESCO.⁷ Planteaba el desarrollo de capacidades intelectuales y valores humanos y la participación crítica en la transformación de la vida social (sociopolítica, socioeconómica y sociocultural).

El mapa curricular, así como los contenidos y métodos a emplear en cada materia, retomaban dichos postulados. Esto ya nos da una idea de que el CCH es y asume en “su filosofía” los principios educativos establecidos por la OCDE, cuya razón de ser se ha explicado arriba. Se trataba de dejar de lado la enseñanza enciclopédica, para impulsar la enseñanza activa, donde el profesor no fungiera cual reproductor de información, sino como coordinador o facilitador de los aprendizajes que los alumnos adquirirían a partir de que, gracias a la intervención del profesor, se encontraran en las situaciones problemáticas que les motivaran la búsqueda de soluciones. Aplicarían para ello el método científico.

En síntesis, se concibe al alumno como sujeto de la cultura y promotor de su propia formación, capaz de aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, con sentido crítico, con conciencia de las razones de su saber, de su actuar, de sus valores, así como de los límites de las mismas.

El aprender a aprender convirtió al bachillerato del Colegio en un bachillerato de fuentes y no de comentarios, se pretendía que el alumno tuviese un acceso directo y por sí mismo, ya no sólo a través de los puntos de vista del profesor, a las fuentes primarias del conocimiento en nuestra cultura, propósito que coincide con las afirmaciones de Delors, el cual indica que nuestro modelo educativo es, al menos en la teoría, vanguardista y acorde al tiempo en que vivimos, ya que abarca los cuatro aspectos considerados desafíos para la educación del siglo XXI.

Desde el punto de vista pedagógico, señala Díaz Barriga (2002), se trata de una iniciativa de origen estructuralista. Tal y como lo establece Ausubel, puesto que el alumno, en su proceso de aprendizaje y mediante ciertos mecanismos autorregulatorios, puede llegar a controlar eficazmente el ritmo, la secuencia y la

⁷ Op cit. p. 57

profundidad de sus conductas y procesos de estudio, una de las tareas principales del docente era estimular la motivación y participación activa del sujeto y aumentar la significatividad potencial de los materiales académicos.

Por otra parte, en concordancia con los postulados, la figura del profesor se estableció como orientador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ocupado en favorecer la autonomía de las habilidades del alumno, en el aprendizaje y su capacidad de juicio crítico, también dispuesto a aprender mientras enseña y a seguir aprendiendo para enfrentar los retos que van imponiendo los nuevos tiempos.

La organización académica se distribuyó en las cuatro áreas que se mantienen hasta la fecha, para la distribución de los contenidos de la enseñanza y de las prácticas académicas principalmente en grandes campos del conocimiento que agrupa disciplinas específicas en razón de sus objetos de estudios y de sus métodos de trabajo. Las áreas no se conciben separadas, sino fomentan una visión humanista de las ciencias y una visión científica de los problemas del hombre y de la sociedad. El mapa curricular, así como los contenidos y métodos a emplear en cada materia, retomaban dichos postulados.

Así, la UNAM no sólo se pondría en la vanguardia de la enseñanza, sino que, además, resolvería el tema de la demanda de lugares en el nivel bachillerato y se mejoraría la calidad de su enseñanza, mediante la superación de los problemas que se venían presentando. Sobre esta base, al sustituir los objetivos por los *aprendizajes*, se pretendía acotar lo que ha sido el segundo paradigma de las dos revisiones hasta ahora concluidas: la cultura básica. Derivado de tal desarrollo conceptual, tenemos al alumno como sujeto de la cultura que pretende formar el CCH. Sin embargo, el planteamiento original del Colegio no establece precisamente que el nuestro fuera un bachillerato de cultura básica.

En este contexto, valdría la pena considerar la observación que hace Andrés Hernández cuando se pregunta ¿qué significa que nuestros egresados contarán con una cultura básica? A lo cual responde de la siguiente manera: “Nuestra legislación no lo define [dicho significado] y nunca se ha dado un debate colegiado para establecerlo [ni a nivel local, ni en la UNAM]. Al respecto, si tomamos como

referencia el marco normativo que nos brinda la Ley General de Educación, veremos que la 'instrucción básica' se reserva en nuestro país a los niveles de primaria y secundaria y en ella en término 'básico' se define dentro de un contexto socio-cultural en que los estudiantes deben adquirir conocimientos, valores, actitudes y aptitudes que se mencionan en los artículos 7º y 8º de dicha Ley [...]

Al respecto señala Hernández López (2009), que puede inferirse que la 'instrucción básica' se encarga de fomentar y consolidar en los egresados de esos ciclos educativos, la cultura básica en la formación de esos individuos.

No obstante, los documentos institucionales insisten en manejar el concepto, como se observa en el apartado 2) Componentes del Modelo Educativo del Cuadernillo 7:

Una pregunta que se planteó en ese "momento [durante la revisión de 1995] fue: ¿qué se quiere que los alumnos aprendan cuando egresan del bachillerato? Se insistía que el papel de los docentes era fundamental, pues el bachillerato es un sitio por donde pasa una gran cantidad de personas que por diversas causas no va a llegar a las universidades. De ahí el carácter propedéutico y terminal del Colegio que por primera vez planteaba un paquete de opciones técnicas a sus egresados.

En síntesis, **desde entonces el CCH es un bachillerato de cultura básica** donde el alumno es sujeto de ésta en la medida en que interactúa con ella; no se trata de dar todos los saberes del mundo en el aula. La selección de contenidos cobra relevancia, en tanto en esta institución se examinan las formas como se trabaja la ciencia, y el alumno en cuanto a sus intereses, para que la acepte como parte de su cultura.

En este sentido, la actualización del Plan de Estudios consistió en que los contenidos fueran seleccionados por la lógica de las disciplinas, porque se pretende aportar conocimientos básicos para que el estudiante continúe con sus estudios superiores. De acuerdo con los Grupos de Síntesis que participaron en la integración final de los programas de estudio en 1996, uno de ellos señaló que la concepción de un bachillerato de cultura básica implica la solución de dos problemas: la selección de los contenidos esenciales de la enseñanza, que el Colegio ha estado ligado al reconocimiento de las cuatro áreas o grandes campos del conocimiento humano, y el de las relaciones que guardan las diferentes aproximaciones a una sola realidad, al que se alude con el término de interdisciplina".⁸

⁸ Cuadernillo número 7. CCH – UNAM p. 27.

Sin embargo, la pregunta que queda en el aire es si efectivamente se ha dado un debate colegiado, lo suficientemente amplio, para acotar académica y suficientemente, en “la lógica” de nuestras disciplinas, el margen de generalidad de esos contenidos.

1.6 Primera y Segunda revisión de los programas del CCH

Desde el planteamiento original del CCH el concepto de *aprendizaje* apareció como una educación para el hacer. Particularmente, los talleres de Lectura y Redacción, se anotaba en el documento “Objetivos del Bachillerato del Colegio en 1971”⁹ deberían atender “un hecho negativo que se venía observando desde muchas generaciones anteriores: las graves deficiencias de expresión ordenada y correcta que demuestra la mayor parte de los estudiantes desde el ciclo medio de enseñanza hasta el nivel profesional”. Este hecho, se agrega en el documento, conlleva dos consecuencias lamentables:

- A) Que el aprendizaje de otras disciplinas sea asimismo deficiente, porque – suponen los promotores del proyecto CCH- el conocimiento se piensa y asimila por/con palabras, y la buena organización de las ideas corre paralela al buen uso de las palabras.
- B) Una fallida comunicación o intercambio de lo “aprendido” con otros.

Sin embargo, en los últimos años el concepto de aprendizaje ha cobrado particular importancia, lo cual queda de manifiesto explícito desde la última revisión de los programas, en el año 2004, momento en que se adopta como el eje rector de la planeación curricular. Respecto de las cartas descriptivas empleadas anteriormente en el Colegio, y al día de hoy en otros centros educativos, sustituye a la columna de contenidos temáticos. La razón de esta *innovación* radica en la equívoca, a mi parecer, idea de que, al ponerle nombre a los ideales, éstos han de convertirse automáticamente en realidad.

Esto es, a partir de que el Colegio adopta los postulados de *aprender a aprender*, *aprender a hacer* y *aprender a ser*, muchos han sido los intentos por llevarlos a la práctica y, a su vez, demostrar que el CCH posee un modelo de docencia superior

⁹ Gaceta UNAM. 1 de febrero de 1971.

al de los otros bachilleratos, en particular al de aquellos que se basan en el enciclopedismo. Sin embargo, los diagnósticos con los que cuenta hasta ahora la UNAM respecto del desempeño escolar de los estudiantes y egresados del CCH no muestran ventajas significativas ante los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria y, en algunos casos, es inferior a ésta e incluso respecto de otros sistemas de bachillerato, no obstante que las primeras generaciones demostraron tener mejores habilidades.

Así, para mejorar el desempeño de los alumnos del Colegio, se han realizado las dos etapas de revisión curricular. La primera modificación del Plan de Estudios cierra la prolongada primera etapa del Colegio, en el periodo que abarca de 1971 a 1996. La segunda, que inicia formalmente en 2002, concluye en 2004, con el llamado Plan de Estudios Revisado (PER) o Plan de Estudios Ajustado, el cual se encuentra vigente hasta el día de hoy.

Primera revisión

Durante el proceso la primera revisión del Plan de Estudios del CCH, se publicó una serie de cuadernillos en los que se daban a conocer los principios sobre los cuales se hacía la revisión, así como las ideas que se habían expresado a lo largo de la historia del Colegio a manera de evaluación y los resultados de algunos estudios aislados del rendimiento escolar en esos años.

A través de tales cuadernillos se ratificaron los *principios* del Colegio como orientadores de la revisión y las modificaciones. Sin embargo, al analizar la interpretación que se dio a tales principios, es claro que se introducen nociones o términos a modo de soluciones mágicas a los problemas de rezago escolar que se venía manifestando.

Por ejemplo, como resultado de la primera revisión, en 1996, nos encontramos por primera vez con la fórmula de “cultura básica”, la cual aparece como un apartado especial de la exposición “Modelo Educativo del Bachillerato del Colegio”.¹⁰ justamente para definir dicho modelo. “El Bachillerato del Colegio es un Bachillerato de cultura básica, es decir, como se enuncia en los documentos de

¹⁰ Recuérdese que en ese momento el CCH todavía se integraba con los niveles de licenciatura y posgrado.

fundación del Colegio, 'hace énfasis en las materias básicas para la formación del estudiante', a saber, 'las matemáticas, el método experimental ... el análisis histórico-social ... (la) capacidad y el hábito de lectura de libros clásicos y modernos ... (el) conocimiento del lenguaje para la redacción de escritos y ensayos ...' y se propone contribuir a que el alumno adquiriera un conjunto de principios, de elementos productores de saber y de hacer, a través de cuya utilización pueda adquirir mayores y mejores saberes y prácticas".¹¹

Nótese como, sin mediar análisis conceptual, en un mero parafraseo, se traslada la idea de impartir una formación que "hace énfasis en las materias básicas" al hecho de definirnos como un "Bachillerato de cultura básica". De ahí la preocupación expresada arriba respecto del uso indiscriminado y ambiguo de esta noción.

Respecto de la organización de las cuatro áreas, cabe destacar los supuestos problemas que se detectaron en la experiencia de los primeros 20 años del Colegio: "La formulación de dos métodos y dos lenguajes encasilló demasiado a las áreas. En el caso concreto de Talleres, se retardó la atención a los métodos de trabajo de las disciplinas, aparentemente propios de otras áreas. En el Taller de Lectura, por ejemplo, faltó mayor desarrollo de la reflexión acerca de los métodos de análisis como instrumento formativo esencial para una lectura productiva".¹²

Es con este tipo de reflexiones que se venía preparando el terreno para introducir el *enfoque discursivo*, que se introdujo primero a través del trabajo del grupo de profesores que posteriormente se encargó de la estructuración de los programas, y que luego derivó en el hoy institucionalizado *enfoque comunicativo*.

Se mantienen los postulados originales, aunque con algunas variaciones o reinterpretaciones que, de entrada, se tornan confusas e inexplicables:

"Aprender a aprender significa la apropiación de una autonomía en la adquisición de nuevos conocimientos congruente con la edad de los alumnos y, por ende, relativa.

¹¹ *Plan de Estudios Actualizado*. CCH-UACB, julio de 1996, p. 36.

¹² *Primera aproximación a la revisión del Plan de Estudios. Documento de trabajo para la Semana Académica*. Cuadernillo Núm. 10, CCH, 25 de septiembre de 1992, p. 5.

“**Aprender a hacer** se refiere, en primera instancia, a la adquisición de habilidades, supone conocimientos y elementos de métodos diversos y, en consecuencia, determina enfoques pedagógicos y procedimientos de trabajo en clase (**aprender haciendo**).

“**Aprender a ser**, enuncia el propósito de atender a la formación del alumno no sólo en la esfera del conocimiento sino en los valores humanos, particularmente los éticos, los cívicos y los de la sensibilidad estética”.¹³

Llama la atención el empleo de fórmulas como “*una autonomía*” o inferencias absurdas como “congruente con la edad de los alumnos y, *por ende, relativa*”, amén de la forma descuidada de la redacción, lo cual nos indica, nuevamente, que sólo fueron parafraseados los conceptos, a fin de darles “coherencia” con el discurso de la revisión, más que reformulados con base en un análisis de la práctica misma.

A su vez, y de la misma manera, se reformulan los conceptos de alumno crítico y de interdisciplinariedad, entre otros. Como resultado tenemos que, pretendiendo actualización, sólo se lleva a cabo una adecuación a las circunstancias, o quizá, como lo veíamos en el principio ¿presión internacional para adoptar los modelos preestablecidos en la OCDE?

El llamado oficialmente modelo educativo desde esta primera revisión del Plan de Estudios, establece los lineamientos institucionales para regular los procesos de aprendizaje y enseñanza y se concreta en tres niveles: el plan de estudios, los programas y proyectos para el desarrollo académico y las prácticas educativas de los alumnos y profesores¹⁴.

El mapa curricular del Plan de Estudios Actualizado de 1996 representó la primera gran reforma curricular del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, a partir de un perfil de egreso del alumno, en la que cada una de las cuatro áreas del conocimiento contribuye a su formación científica, social y humanística. Así lo expresa el propio documento a manera de grandes principios que dan sustento a esta actualización curricular: (el alumno egresado) posee una formación

¹³ *Plan de Estudios Actualizado*. Julio de 1996, p. 39.

¹⁴ *Gaceta CCH*, Número extraordinario 4, 10 de Octubre del 2001.

científica y humanística que hace posible su desarrollo como universitario responsable, en lo personal y en lo social, y su prosecución con éxito de estudios superiores.

[...] este mapa contiene una estructura definida de aspectos formativos, procedimentales y actitudinales que son presentados mediante contenidos temáticos generales y específicos para las seis materias básicas de los cuatros primeros semestres con la ampliación de horas de 17 a 29, más el Taller de Cómputo.

[...] aparece una presentación fundamentada de cada una de las materias con su ubicación curricular respecto del plan mismo y del área respectiva, la concepción de la materia, el enfoque didáctico, las sugerencias de evaluación y el perfil profesigráfico del docente.

A su vez, cada una de las asignaturas contiene datos específicos (área, semestre, requisitos, número de créditos, horas por clase, horas por semestre y clave), una presentación del curso y sus alcances formativos, contenidos de la asignatura, objetivos generales, unidades de enseñanza-aprendizaje, sugerencias de evaluación y bibliografía para alumnos y docentes.¹

Podemos concluir que esta primera revisión se enfocó más en la *forma* que al *fondo* del proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, no hubo de ninguna manera, una discusión colegiada en donde los profesores presentarían sus problemáticas y sugerencias para contrarrestar el poco desarrollo académico de los alumnos.

El cual se refleja en los resultados obtenidos en los instrumentos de evaluación que les aplica la institución al inicio y término del semestre correspondiente como son el Examen Diagnóstico Inicial (EDI) y el Cuestionario de Aplicación Docente (CAD). Por lo que cabe preguntarnos nuevamente si la presión de los organismos internacionales nos hace adoptar modelos educativos que están muy lejos de nuestra realidad social en todos los sentidos.

Segunda revisión

Para 2004, el concepto de cultura básica se reconoce por lo que no es, tanto como por lo que es, en los programas revisados del Colegio. Así, de acuerdo con la Presentación de los programas de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental¹⁵, la “cultura básica” del Colegio *no* es una enseñanza enciclopédica que pretenda ofrecer todo el saber o la *información más relevante*,

¹⁵ “Presentación”. *Programas de Estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I al IV*. CCH-UNAM, PDF s/f, p. 3.

en la perspectiva de una *visión totalizadora*. Tampoco es cualquier enseñanza dirigida a transmitir información, ni siquiera como “*enciclopedia mínima*”. Con esta definición en negativo ya se deja de lado cualquier intento de integrar un cuerpo de contenidos conceptuales e informativos específicos y necesarios, por convención académica, para lograr los aprendizajes pragmáticos. Esto es, se justifica la presentación de la carta descriptiva a partir de los aprendizajes y la consecuente trivialización de los contenidos conceptuales.

Tramposamente, se dice que “es necesario recordar que la noción de cultura básica, distintiva de la formación que ofrece el Colegio, surge en 1971 en oposición a la cultura enciclopédica que identificaba a la mayoría de los sistemas educativos vigentes en esa época”, cuando ni en el documento de Exposición de motivos ni en el de la Creación del Colegio se emplea como tal el término de “cultura básica”, sino que es producto de las interpretaciones de las autoridades en turno durante la revisión de los programas.

Ahora, en el mismo documento se establece lo que sí es cultura: Un enseñar a informarse, enseñar a aprender.

Es un legado que posee *una estructura* conformada por: la ciencia, el arte, los poemas, las fórmulas matemáticas, la historia, la física y la geografía, así como las *prácticas* para obtener y validar *el conocimiento*. Es decir, se habla de las acciones y las estructuras como si éstas no dependieran, en buena medida, de contenidos conceptuales e informativos muy concretos.

La tarea de ubicar los conocimientos en el sistema, sugiere la pregunta acerca de ¿cuál sistema?, dadas las diferentes y diversas propuestas teórico-metodológicas. Esto es, de dejar así el planteamiento también, estamos suponiendo que no hay jerarquía entre teorías, lo cual sería un riesgo importante a la hora de asumir como válidos conocimientos que no lo fuesen.

Es la selección de los contenidos “básicos” que enseñan a aprender, que forman un *criterio* para discriminar y *valorar* lo que se aprende, que permiten adquirir una estructura o sistema.

El fundamento de la organización en áreas de los contenidos que los alumnos aprenden en el Colegio. Y cuándo se discuten los contenidos: cuáles y en qué

jerarquía, de la cual dependen las interpretaciones de las proposiciones del conocimiento y, la invalidez en la forma de representar la realidad misma. El lenguaje o la capacidad de simbolización: el área busca desarrollar las habilidades intelectuales para el uso de la lengua materna. Al respecto, me permito citar una larga exposición acerca de esta pretensión del Proyecto académico para la Revisión Curricular del 2009:

“La construcción de esta categoría [aprendizaje relevante] surgió de la importancia de buscar mecanismos que concretarán el aprender a aprender —como discurso histórico y distintivo del Colegio—; del proyecto de lograr que los alumnos adquirieran efectivamente los conocimientos básicos del bachillerato; y de la necesidad por cambiar las prácticas de una enseñanza que privilegia la transmisión de los contenidos disciplinarios.

[...] varios de los planteamientos contemporáneos de aquel entonces [los primeros 20 años del Colegio] sobre las reformas escolares y las transformaciones educativas destacan la relevancia que tiene concentrar las acciones en los alumnos y lo que deben aprender. Dato que refuerza la pertinencia del proyecto educativo del CCH como sistema abierto que permitió y posibilita aún hoy día, correspondencia con enfoques y teorías de vanguardia y debates actuales.¹⁶

A partir de esta serie de consideraciones sobre los aprendizajes, y en función del diseño de un Programa de Estudios que situara a éstos en la primera columna como eje organizacional para la enseñanza, se manejó el siguiente esquema para estipular los aprendizajes relevantes en el conjunto de las asignaturas del Plan de Estudios, y que reproducimos por su vigencia para efectos de la revisión curricular:

- *Los aprendizajes relevantes son las acciones que se llevan a cabo con los temas de las asignaturas; es decir, lo que los estudiantes logran y hacen con los contenidos: entender, relacionar, distinguir, describir, aplicar, etcétera.*
- *Los aprendizajes así establecidos que se logren, tienen que ver con la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes respecto a la temática de las disciplinas.*
- *En la selección de los aprendizajes globales (que van descritos en los propósitos de las unidades) se deben establecer como referentes las habilidades intelectuales de la cultura básica, núcleo central del modelo formativo del Colegio.*
- *La graduación de los aprendizajes por unidad debe considerar su condición de evidencias o desempeños teniendo presente algún criterio o elemento de las posturas sobre el aprendizaje manejadas.*

En su momento, se buscó un adjetivo para la formulación de los aprendizajes a alcanzar en cada asignatura; se evitó lo de significativos tanto para no asociarlo/encasillarlo con un autor-enfoque (D. Ausubel y la Psicología Cognitiva), como para no contribuir a cierta confusión conceptual (en sentido estricto lo significativo es aquello que el sujeto vive subjetivamente, en la medida que representa “algo” para él, y que puede ser de un significado diferente para otro sujeto). Con ello no se pretendió eludir que los estudiantes así aprenden, sino usar esos aprendizajes y conducirlos hacia lo que se estableció como relevante en la perspectiva del proyecto educativo del Colegio.

Con el adjetivo de relevantes, se pretendió que para cada asignatura los profesores precisarán que aquello que se vaya a aprender tenga que ver con conocimientos útiles y

¹⁶ Jacques Delors et. al. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, Santillana Ed., p. 101.

logrables en los alumnos para comprender y manejar mejor su entorno, empleando el pensamiento científico y humanístico, desarrollando habilidades académicas para proseguir sus estudios y fortaleciendo su crecimiento autónomo con sentido crítico y social.

Las ideas del apartado anterior se enfrentaron al problema de disponer de un formato que resultara congruente o factible con la idea de hacer que los profesores se centraran en lo que los alumnos deben hacer con los conocimientos adquiridos, en lugar de preocuparse por los temas a enseñar y los contenidos a dominar.

*[...]están presentes los elementos básicos que le permiten a cualquier profesor tener el qué, cómo y con qué enseñar una asignatura; disponiendo además de un elemento innovador con la columna de los **aprendizajes** donde se estipularán las acciones que los estudiantes lograrán con relación a los contenidos de la columna de **Temática**. La hipótesis es que al sustituir la típica columna de los objetivos por la de los aprendizajes, ésta integrará los temas que serán objeto de determinado uso por los alumnos, privilegiando las capacidades, desempeños o habilidades que se esperan como conocimiento de la unidad en cuestión.*

*En consecuencia, con la columna de aprendizajes se establecen los logros esperados de lo que representa cursar una materia desde la perspectiva **de lo culturalmente básico, evitando que los profesores y alumnos se centren en conocer todos los temas y subtemas que contienen convencionalmente las disciplinas** (las negritas es nuestra opinión).¹⁷*

Como se observa, los denominados aprendizajes relevantes son una mera estipulación que, se presume, recoge el sentido de la enseñanza que se pretende impartir en el Colegio, más no el resultado de estudios o análisis con sustento metodológico.

Es decir, se pretende una modificación de la realidad educativa a partir de la “adecuación” de un discurso, como además está propuesto en nuestros programas de TLRID, a través de su *enfoque comunicativo*.

Por esta misma razón, a pesar de que, como se ha apuntado, tales *aprendizajes* son el eje rector de los programas vigentes, en la presentación de los mismos éstos acompañan el verbo *aprender* con el verbo *enseñar*, lo cual parece ser un contrasentido. Esto es, se entiende que el aprendizaje es el resultado de la enseñanza, pero el proceso es uno desde el enfoque de la *enseñanza* y otro desde el *aprendizaje*. Esto es ¿‘enseñamos a aprender’ o ‘preparamos situaciones para el logro de aprendizajes’? De ninguna manera parece haber sinonimia en ambos planteamientos, no al menos desde el punto de vista práctico y metodológico.

¹⁷ Proyecto académico para la revisión curricular. Cuadernillo núm.7, CCH-UNAM, diciembre de 2009, p. 35.

El documento de programas aprobados en 2004 también incorpora tres componentes de la *cultura básica*, a saber:

Habilidades intelectuales: leer y escribir, acopiar, transformar, valorar y discriminar información; escuchar y hablar de acuerdo con las necesidades de comunicación en situaciones concretas.

Conocimientos disciplinarios: estructura conceptual básica, la cual permite ubicar, jerarquizar y valorar los *nuevos* conceptos: el enfoque comunicativo es el que compete al Área de Talleres, concretamente en la materia de TLRIID.

Actitudes y valores: formación científica y humanística, con actitudes de reflexión, curiosidad y rigor, con valores éticos y estéticos.

Metodología basada en la lectura directa de textos de todo tipo, en la escritura y la expresión oral como vías para manifestar *lo aprendido*, las opiniones y las experiencias personales que han de traer como consecuencia la autonomía del estudiante y la expresión de un *espíritu crítico* (sujeto de la cultura).

Esto es, la noción de cultura básica se adapta ahora la denominación de aprendizaje relevante que se toma como paradigma de esta segunda revisión de programas. Nuevamente se hace una mera adecuación del discurso. Muy probablemente, ¿por qué no? para responder, o cubrirse en el discurso, ante las exigencias o modas establecidas de fuera.

A pesar de que en la primera revisión le anteceden algunos estudios, aunque limitados, acerca del aprovechamiento escolar, ni ésta, ni la de 2004 se basa en estudios rigurosos para evaluar el aprovechamiento escolar y su relación con la estructura y el contenido de los programas, mucho menos contaron con diagnósticos en torno a los aprendizajes disciplinarios que se supone adquieren los estudiantes. Nunca se instrumentó un programa piloto que proporcionara elementos para reformular el plan curricular. No obstante, los programas sufrieron cambios sustanciales. El resultado ha sido un diseño curricular en el cual se coloca, como ya se ha expuesto, a los *aprendizajes* por encima de los contenidos, desaparecen los objetivos de aprendizaje, o son sustituidos por los tales *aprendizajes*, y se echa mano de técnicas *de aprendizaje*, en lugar de las estrategias didácticas.

Al respecto recordemos que las estrategias de aprendizaje como señala Monereo Carlos (1997), son procesos de toma de decisiones que se realizan conscientemente para alcanzar un objetivo, en los que se activan técnicas y procedimientos de distinta naturaleza. Por lo que la diferencia entre estrategias didácticas y técnicas de aprendizaje radica en que las primeras forman parte de un proceso para alcanzar un objetivo y las segunda son los instrumentos o técnicas para lograrlo. Por ejemplo: subrayar un texto es una de las técnicas de las que se auxilia la estrategia didáctica para la comprensión del mismo. Sin embargo a pesar de lo anterior, los estudios recientemente publicados por la Secretaría de Planeación del Colegio, en los *Cuadernillos 1-7*,¹⁸ no señalan datos precisos respecto de los resultados académicos de los alumnos. Tampoco podemos decir con precisión en qué medida hemos resuelto el problema de rezago que se detectaba cuando se propuso la modificación al plan y programas del CCH: “las graves deficiencias de expresión ordenada y correcta que demuestra la mayor parte de los estudiantes desde el ciclo medio de enseñanza hasta el nivel profesional”.¹⁹

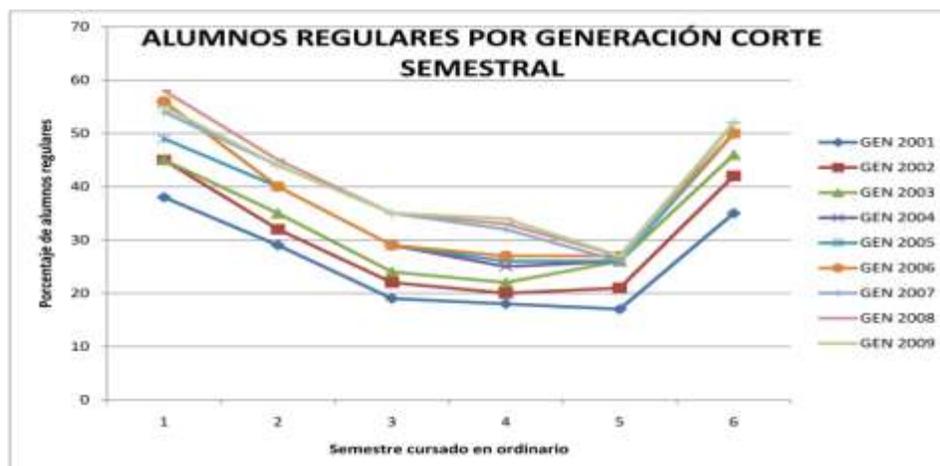
Esto es, si tomamos en cuenta lo señalado en el *Cuadernillo 3*, tenemos una idea de cuánto reprobaban, más no del nivel de los aprendizajes, como tales. “El área de Talleres de Lenguaje y Comunicación se caracteriza por el alto índice de aprobación en los dos primeros semestres (v. Gráfica 7), es el segundo después de lenguas extranjeras, con un promedio superior al 80% en la generación 2009. Sin embargo, en los semestres posteriores se incrementa de manera sustancial el número de alumnos reprobados en estas asignaturas básicas, alcanzando un promedio del 25% de alumnos rezagados en tercero y hasta del 28% en cuarto semestre (v Tabla 4).

Con la intención de facilitar la ubicación de las diversas tablas y gráficas que forman parte de la estructura del presente trabajo, hemos señalado las mismas con el número del capítulo correspondiente y sucesión progresiva.

¹⁸ *Proyecto académico para la revisión curricular*. Cuadernillos 1-7. UNAM-CCH, octubre dic. 2009.

¹⁹ *Gaceta UNAM*. 1 de febrero de 1971.

Gráfica 7 (1/1)



Fuente: Dirección General del Colegio del CCH. Sria de Planeación. Historias Académicas. P.26

Tabla 4 (1/2)

Resultados del PROUNAM II por agrupación de rangos inferiores

GENERACIÓN 2008	
Aptitud	Porcentaje de rangos Riesgo, Bajo y Medio Bajo
<i>Verbal</i>	40%
<i>Numérica</i>	38%
<i>Razonamiento Abstracto</i>	48%
<i>Aptitud Mecánica</i>	49%
<i>Ensamble de Formas</i>	39%
<i>Velocidad Perceptual</i>	48%
<i>Uso del Lenguaje</i>	50%
Potencial Académico	44%

Fuente: Dirección General del Colegio de CCH. Sria de Planeación. Historias Académicas. P.48

El mismo documento señala al rezago escolar como consecuencia del incremento sustancial de la NP respecto del cinco: se invierte la proporción del primero al tercer semestre y en el cuarto prácticamente la duplica, convirtiéndose en el segundo lugar de abandono del aula, sólo por debajo de Matemáticas.

Por otra parte, de acuerdo con la prueba de aptitudes académicas propedéuticas y vocacionales PROUNAM II, aplicado a la generación 2008, los resultados van indicando que no estamos teniendo grandes logros, pues el porcentaje de alumnos en los rangos de *riesgo*, *bajo* y *medio bajo*, es decir, insatisfactorios, en las aptitudes verbales y uso del lenguaje es del 40% y 50%, respectivamente.

De acuerdo con el documento de programas de TLRIID, éstos fueron diseñados en forma gradual para que los estudiantes desarrollen sus habilidades intelectuales, y contaran con los conocimientos disciplinarios para manejar de una manera óptima su lengua materna.²⁰ Sin embargo, los diagnósticos aplicados indican que los problemas de aprendizaje de la lengua como instrumento de comunicación siguen siendo bastante profundos.

Al respecto, la materia sigue en el nivel de propuesta, puesto que la UNAM y en consecuencia el CCH, se rigen por una dinámica y reglamentación interna, dado su carácter de institución autónoma. Lo que implica que sus contenidos y formas de transmisión deberían obedecer de manera exclusiva a los dictados de las leyes del conocimiento mismo y no a las instancias del gobierno o del Estado que suponemos no de manera fortuita han establecido junto con la Secretaría de Educación Pública, la selección de contenidos y el enfoque para la enseñanza y aprendizaje de la lengua. Así y en función de su autonomía ya deberíamos tener resultados contundentes.

En este sentido, la asignatura de TLRIID I propone contribuir en la formación terminal del egresado para incrementar la comprensión, interpretación y producción de textos verbales y escritos, a través de la práctica constante de las cuatro habilidades: escuchar, leer, hablar y escribir. Al mismo tiempo, busca promover el disfrute de la lectura en su comprensión e interpretación de textos literarios, sin dejar de manipular las herramientas indispensables de la investigación para resolver problemas, y proporcionar elementos para emitir opiniones razonadas,²¹ pues esta acción los convierte en usuarios de la lengua.

²⁰ Programa de TLRIID I-IV. CCH. UNAM 2003. p. 5.

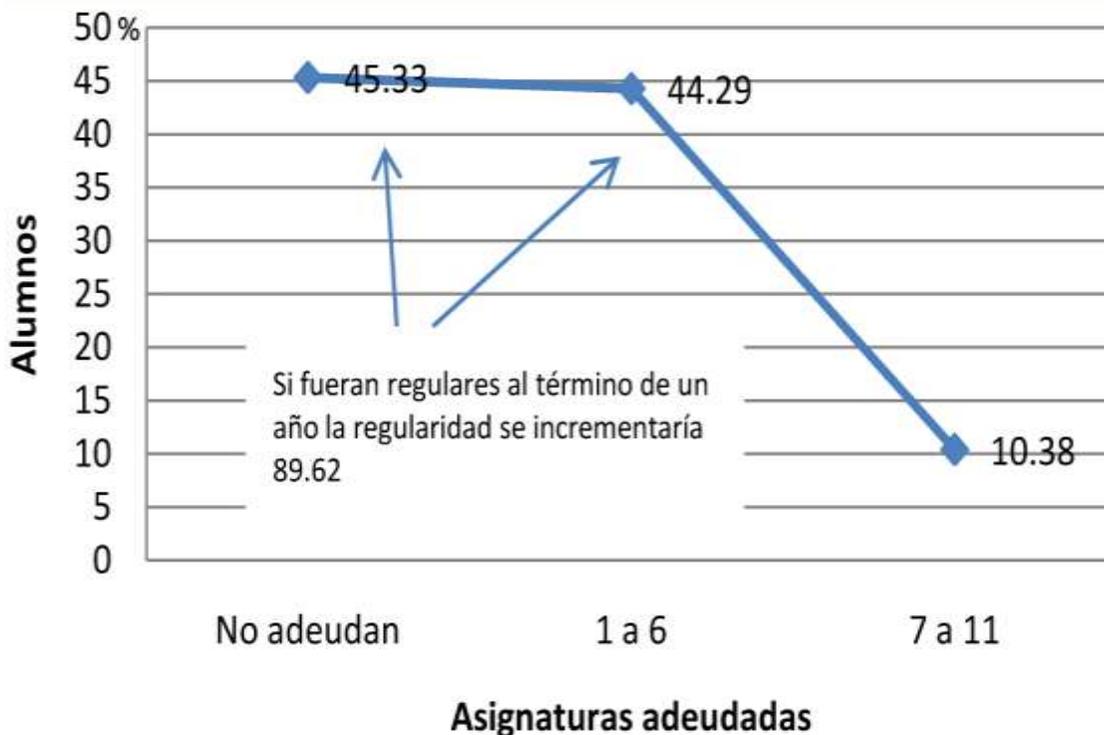
²¹ Según la tabla de *Aptitudes*, éste indicador también se encuentra por debajo del 50%.

El análisis de la trayectoria escolar a lo largo de los tres años muestra una problemática, que aun no ha sido atendida sobre todo en el primer año del bachillerato: evitar el rezago escolar de los alumnos. Podemos observar en la gráfica que la generación 2009 de alumnos regulares que terminó sus estudios de bachillerato en tres años, tan sólo aumentó 20 puntos porcentuales en comparación con la generación 2002.

Dicha situación es preocupante pues al término del primer semestre uno de dos alumnos reprueba entre una y todas las asignaturas. De igual manera, considerando el modelo de regularidad/irregularidad del Colegio, podríamos considerar que la generación 2009, a pesar de tener en su primer año de bachillerato de una a seis asignaturas reprobadas tendría oportunidad durante el tercer semestre en los periodos de exámenes extraordinarios presentar dos asignaturas en cada uno de ellos y alcanzar la regularidad académica lo que aumentaría el porcentaje hasta un 90%. Sin embargo, de no lograrlo en ese semestre y de no reprobado más asignaturas durante su estancia en el Colegio, estos estudiantes estarían egresando del mismo, después de cuatro años. Tal como se observa en la siguiente gráfica.

Trayectoria Escolar (1/3)

Asignaturas que adeudan al término del segundo semestre



Fuente: DGAE/ Secretaria Estudiantil del CCH. Historia Académica. 2010. p. 61

Al respecto, habría que diseñar instrumentos para el seguimiento puntual de los programas e identificar dónde radica la falla, para incidir directamente en ella, pues los diagnósticos con los que contamos son muy generales.

Por lo tanto, los programas deberían incidir en que los alumnos reflexionen sobre la utilidad práctica de manejar correctamente los elementos constitutivos de la investigación, pues en cada uno de los talleres se pretende que el estudiante reflexione, aprenda, razone, compare y jerarquice. Todo ello, ha de lograrse a través del acercamiento a la lectura completa de los textos, unidad completa con sentido, mediante modelos que ilustren y permitan entender el propósito del enunciador/autor.

1.7 Debilidades del enfoque comunicativo en los programas del TLRIID

Las bases teórico-metodológicas en la que se fundamentan los principios de la asignatura de TLRIID son el *Constructivismo* y el *Enfoque Comunicativo*. El Constructivismo concibe el aprendizaje como la construcción de conocimientos por parte de los alumnos, quienes los elaboran mediante una actividad intelectual y personal. La enseñanza, entonces, desde esta perspectiva consiste en prestarle al estudiante la ayuda que necesita para construir dichos conocimientos, en informarle sobre los saberes específicos de su cultura: ciencias, matemáticas, lenguas, etcétera, y sobre las técnicas, métodos y estrategias para continuar generando nuevos aprendizajes.

La concepción del profesor en el Taller señala Ferreiro G (2000), es la de un facilitador activo de la información, (constructivismo), interactúa con los alumnos en el salón de clases, incentivándolos a construir su propio aprendizaje (aprendizaje por descubrimiento).

El *enfoque comunicativo*, señalan los programas, centra la enseñanza de la lengua a partir del uso que los estudiantes le dan, en un contexto situacional, pretendiendo, además que asuma la necesidad de reflexionar sobre su utilidad en la emisión y recepción de mensajes.

Los documentos, entonces, se encuentran instalados en el plano de las expectativas, tales como el desarrollo de habilidades para que los estudiantes aprendan a manejar teorías, interpretar hechos y comprender, a través de la utilización práctica de los conocimientos y la información, por ejemplo en la producción de textos. El aprendizaje, señalan los programas, se considera relevante si se lleva al alumno al análisis, al razonamiento y a la reflexión. Luego entonces, la necesidad de aprender a aprender en forma crítica representa dominar y conducir su proceso hacia la adquisición de nuevos conocimientos.

Enseñar, basándose en un programa, es apoyar a los estudiantes, de manera sistemática, a manipular los elementos constitutivos de asignatura. Reflexionar sobre los propósitos nos lleva a lo siguiente: no se trata de distribuir los conocimientos, sino ayudar a desarrollar la capacidad de producirlos y de

utilizarlos.²² Pero, ¿los programas responden a estos ideales? El método consiste en establecer una secuencia u ordenamiento del proceso docente-educativo como el mecanismo explícito de los pasos para alcanzar el objetivo de aprendizaje. Representa el sistema de acciones de profesores y estudiantes, como vías y modos de organizar la actividad cognoscitiva de los receptores de la información. La metodología de la materia se basa en la lectura directa de diversos textos, en la escritura y la expresión oral de todos los conocimientos adquiridos, se trata de promover en el estudiante la cultura y se convierta en un individuo crítico y objetivo al emitir sus mensajes.

El enfoque comunicativo considera que la enseñanza gramatical es un soporte necesario para arribar a la *textualidad* (sea lo que ésta fuere), no un fin en sí mismo, como una forma de permitir la introducción de las experiencias del aprendizaje lingüístico con la flexibilidad necesaria que se necesita, tanto para el que aprende como para el que enseña, de acuerdo con las circunstancias del contexto, en este caso y de manera particular, del Colegio, de la UNAM y de la sociedad mexicana en la actualidad.

Es un proceso global en el que el alumno a partir de sus conocimientos previos, se considera un conjunto de esquemas de conocimiento que forman su estructura cognoscitiva, y construye significados sobre su realidad. Es por eso que los contenidos que se contemplan en los programas habrían de tomarse en cuenta desde una perspectiva globalizadora y ecléctica. Ésta da pautas para la organización y articulación de contenidos en secuencias de aprendizaje, orientadas a un fin concreto con sentido e intencionalidad y situadas en contextos que favorezcan su funcionalidad. Sin embargo, estos planteamientos son tan abstractos, que habría que valorar en qué medida los programas cumplen con éstos y con otros, como por ejemplo, los que a continuación se presentan.

El profesor orienta, dirige y desarrolla las propias habilidades de lectura del estudiante en su lengua materna, pero con una aplicación en una segunda lengua, teniendo como objetivo el logro de aprendizajes más complejos. Hace reflexionar al alumno sobre los procedimientos que se emplean para resolver problemas de

²² *Gaceta CCH, Suplemento Especial*. Núm. 5, 23 de mayo de 2008.

lectura por medio de la ejercitación y aplicación consciente de las estrategias de lectura (haciendo un énfasis en el procedimiento), en clases con modalidad de taller, divididas en tres etapas a diferenciar, por ejemplo las etapas de pre-lectura, lectura y pos-lectura y las operaciones de redacción de textos diversos.

La *clase-taller* está constituida por *el alumno* como sujeto activo responsable de su aprendizaje, *el profesor* o facilitador, *el objeto* sobre el que se trabaja, *el aula* como espacio en permanente construcción y *herramientas de trabajo* internas (desarrollo de habilidades y estrategias que permitan obtener significado de los textos) y externas (todo aquello en lo que se apoya durante el proceso de enseñanza-aprendizaje).

La *materia* de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV fue tomada como paradigma del Área mediante el enfoque comunicativo,²³ por lo que se esperaba que todas las materias se apegaran a él. Sin embargo, las particularidades de cada de ellas ha impedido en los hechos tal estandarización.

La globalización que estamos viviendo ha sido considerada como una realidad a tomar en cuenta para elegir los materiales didácticos a utilizar. Se debe partir de síntesis de los principales conceptos de la asignatura para realizar los análisis pertinentes y generar una síntesis elaborada. El aprendizaje por descubrimiento (autónomo o dirigido) favorece el aprendizaje constructivo y significativo de los contenidos. Desde esta perspectiva se resaltan los aspectos internos del proceso de construcción del conocimiento que se busca en el Colegio y se concibe la intervención pedagógica como un medio estimulante y rico, respetando al máximo el nivel personal y el propio ritmo de los alumnos. Es decir, en el Colegio se han introducido modelos como lo indica Machado Ramírez (1985), con el *enfoque centrado en la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento* en donde dicha interacción sujeto-objeto propone reunir en un todo, los intereses y necesidades del aprendiz, la construcción del conocimiento y su relación con los componentes del currículum.

²³ Por tal razón fue denominada Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación.

El profesor se asume, como se establece en la didáctica crítica, como mediador entre los alumnos, su contexto histórico-social y el contenido del aprendizaje, y a su vez, en constructor de su propia experiencia pedagógica. Para ello, se supone desarrolla un número amplio de destrezas y de valores, actitudes en los alumnos, potenciando así las herramientas mentales con tonalidades afectivas.

Para entender lo complejo del proceso, se parte de *los modelos interactivos* de lectura que abarcan los componentes principales en el acto de leer. Su estudio es propio de la lingüística, la sociología y la psicología cognitiva, la que considera al alumno como un participante activo, que hace uso de estrategias mentales con el propósito de clasificar el sistema de la lengua que lee, observando, pensando, categorizando, elaborando hipótesis y aprendiendo su funcionamiento.

La selección de los contenidos se estructuran en los tipos de lectura (de ojeada, selectiva, de búsqueda, detallada, crítica y reflexiva), las estrategias de lectura, los aspectos discursivos, los aspectos lingüísticos, y las habilidades académicas que se deseen adquirir dependiendo el semestre de que se trate y que se promueven en la “clase-taller” simultáneamente, al ir construyendo y adquiriendo el conocimiento y al ir desarrollando habilidades y actitudes en los alumnos. Cabe precisar que propuestas como éstas tienen su antecedente la teoría de los aprendizajes significativos de Ausbel David (1973), esto es los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno. Lo que le permite, relacionar los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos; pero también es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando. De lograrse óptimamente, las ventajas del aprendizaje significativo son que el alumno retiene por más tiempo la información; adquiere nuevos conocimientos relacionados con los anteriormente adquiridos de forma significativa, ya que al estar claros en la estructura cognitiva se facilita la retención del nuevo contenido; al ser relacionada con la anterior, la nueva información es guardada en la memoria a largo plazo; es activo, pues su aprendizaje depende de la asimilación de las actividades que realiza con tal objetivo, y la significación de sus aprendizajes depende de sus propios recursos cognitivos.

Los objetivos del aprendizaje poseen tres elementos: *el alumno* (la persona que adquirirá un cierto aprendizaje), *la conducta* (que expresa dicho aprendizaje) y *el contenido* (el objeto del aprendizaje) Desde la perspectiva constructivista, para elaborar objetivos de aprendizaje y evaluar si los alumnos fueron capaces de lograrlos, es necesario comprender la naturaleza de los aprendizajes que se pueden desarrollar en el ámbito escolar. Particularmente en el CCH son de tres tipos:

Declarativo. Es el saber que se expresa por medio del lenguaje oral o escrito; éste puede ser de dos tipos:

Conocimiento factual. Se refiere a hechos y datos que proporcionan información verbal y que los alumnos deben aprender en forma literal o “al pie de la letra”.

Conocimiento conceptual. Es el que se construye a partir del aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones, los cuales no tienen que ser aprendidos en forma literal, sino abstrayendo su significado esencial o identificando las características definitorias y las reglas que lo componen.

Procedimental. Se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas y métodos es un saber de tipo práctico.

Actitudinal. Se le conoce también como axiológico, comprende el dominio del sentimiento, de la emoción y del razonamiento cualitativo. Fomenta la conciencia y sensibilidad. Propugnan un compromiso personal y social del alumno.²⁴

La concepción del alumno, como la retoman las autoridades en la fundamentación del CCH desde su creación y hasta los últimos cuadernillos, es la de un sujeto activo procesador de información que posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas. La competencia cognitiva, a su vez, al modo *piagetano*, involucra los procesos básicos de aprendizaje, la base de conocimientos, los estilos cognitivos y atribuciones, los conocimientos

²⁴ Coll, César. “¿Qué hace que los alumnos aprendan los contenidos escolares?” En *El constructivismo en el aula*, Editorial Grao, Serie Pedagógica, Barcelona, 1999.p. 71

estratégicos, así como el conocimiento *metacognitivo*. La actividad cognitiva es la que el *aprendiz* aplica y desarrolla para el logro de un procesamiento más efectivo de la información. La realización del discurso instruccional exige partir de lo que los alumnos ya saben, de sus expectativas y motivos, y con base en ello programar las experiencias sustanciales dirigidas a promover nuevos aprendizajes con sentido para los alumnos, así como para potenciar, inducir o entrenar habilidades cognitivas y metacognitivas. Al respecto de lo anterior, el modelo educativo del Colegio parte de la capacidad de los alumnos como origen y finalidad de la actividad instruccional sin considerar que dichos procesos suelen implicar acciones mecanicistas contra las que supuestamente se pronuncia la educación crítica.

El concepto de maestro en el CCH parte de la idea de un alumno activo que debe aprender significativamente, que puede aprender a aprender y a pensar. Su papel se centra en la confección y la organización de experiencias didácticas para lograr esos fines. Está interesado en promover en sus alumnos el aprendizaje con sentido de los contenidos escolares, a través de estrategias expositivas o didácticas que originen el aprendizaje por descubrimiento autónomo o guiado.

Lleva a cabo lecciones con significancia lógica. Hace uso creativo de estrategias cognitivas de enseñanza. Promueve la promoción, inducción y la enseñanza de habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas generales y específicas de dominio de los alumnos. Brinda apoyo y retroalimentación continua. Suscita expectativas adecuadas a los objetivos o intenciones del ciclo instruccional. Crea climas propicios para que los alumnos experimenten autonomía y competencia, atribuye valor a sus éxitos, percibe los resultados como controlables y modificables para mejorar la autoestima del alumno y la concepción de *si mismo*. Determina las teorías implícitas que posee sobre las cuestiones didácticas.

El proceso de su actuación en la clase está sesgado por sus ideas y expectativas; y en lo referente a las actividades de valoración y diagnóstico progresivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se ve dominado por la prisa e inmediatez en que tiene que hacerlo. La consecuencia de esto es que a veces los resultados son parciales.

El aprendizaje, desde la teoría de los esquemas, maneja éstos como unidades de información que representan características de clases o categorías de objetos y tiene un carácter modular. Hay relaciones en sistemas (de diferenciación, de jerarquización, e integración), incluyen información conceptual o semántica, episódica y actitudinal, son de naturaleza excitatoria o con poder de activación, se encuentran organizados interiormente y entre ellos, y pueden incorporar tanto conocimientos valiosos como erróneos.

Los esquemas se clasifican en los que se forman a través de lo que otros nos dicen o enseñan información, por experiencias propias o por producto directo del medio escolar. En el caso de estos aprendizajes estratégicos, que son una tarea para la resolución de problemas, las estrategias de aprendizaje nos permiten un aprendizaje asociativo o un procesamiento superficial de la información, como las estrategias de repaso. También son las que promueven el aprendizaje por reestructuración o un procesamiento más profundo como las estrategias de elaboración y organización. Todas estas suponen la participación del conocimiento metacognitivo (conocimiento de los alumnos de lo que saben de sus procesos y productos cognitivos en función de determinadas variables de persona, de tarea y de estrategia). Es de tipo condicional (qué, cómo, cuándo, dónde, y en qué condiciones se deben utilizar ciertos recursos y estrategias para lograr aprendizajes o soluciones de problemas), y sus estrategias son de identificación o establecimiento de metas, planeación de actividades, supervisión o monitoreo continuo y evaluación.

Las actividades de aprendizaje son acciones que puede realizar el sujeto para aprender. Las fases del aprendizaje son la inicial, la intermedia y terminal, la transición de las fases es gradual, más que inmediata y en algún momento se pueden traslapar.

La evaluación se lleva a cabo sobre contenidos declarativos. En materias como la nuestra, incluye la elaboración de resúmenes, monografías, ensayos.

La evaluación del aprendizaje de contenidos procedimentales se realiza individualmente y con la participación directa del enseñante. La evaluación del

aprendizaje y de la modalidad de actitudes incluye la autoevaluación del alumno y la evaluación de las actividades de los alumnos que realiza el profesor por medio de instrumentos de autorreporte (escalas, cuestionarios) observando conductas o acciones concretas en contextos determinados, registros de tipo anecdótico o etnográfico.

Como estrategias de enseñanza, el profesor utiliza los organizadores, las analogías, los mapas conceptuales, las ilustraciones, las preguntas insertadas, los objetivos, los modos de respuesta y las redes conceptuales. Así como la creación de situaciones a través de los modos discursivos: descriptivo, narrativo, expositivo y argumentativo. En donde los alumnos son los enunciadores de los mismos. También pueden llevarse a cabo estrategias de aprendizaje basadas en la aplicación de conceptos en escenarios educativos, con la finalidad de promover capacidades de los alumnos para aprender a aprender.

Los propósitos del programa y los aprendizajes que, al menos en teoría, van de la mano con la pedagogía crítica y el enfoque comunicativo, que se centra en la interacción, la teoría de los esquemas y el constructivismo, son los adecuados para lograr que los alumnos egresen críticos y autónomos como es el objetivo del Colegio.

El enfoque comunicativo se basa en el estudio de la lingüística del texto, implica tomar en cuenta el mensaje en el proceso comunicativo. Su aplicación didáctica involucra los métodos funcionales y nocionales, así como las genealogías textuales. Su objetivo fundamental es contribuir al desarrollo de las *competencias comunicativas*, entendidas como: competencia lingüística (habilidad para emplear los medios o recursos lingüísticos), incorporada a la interpretación del mensaje en consideración del contexto donde se origina el discurso del autor/enunciador. Uno de los rasgos fundamentales del enfoque es la pertinencia de desarrollar las habilidades en relación con los procesos de comprensión, análisis y construcción de textos.

La identificación de los elementos constitutivos del mensaje hará posible la comprensión global del propósito del *Enunciador* y el efecto de sentido en el

Enunciatario. Sin embargo, el complemento de los postulados expuestos no es posible sin reflexionar sobre la importancia de las estrategias para abordar la información y darle el sentido comunicativo a los diversos textos utilizados y producidos por el estudiante. Asimismo, se reconoce que la competencia comunicativa está inserta en la competencia cultural, entendida como la define Lomas Carlos (1993), como el dominio y la posesión de los procedimientos, normas y estrategias que hacen posible la emisión de enunciados adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas que los interlocutores viven y protagonizan en contextos diversos.

De ahí que no debemos soslayar la discusión, selección e incorporación de determinados contenidos conceptuales y textos clásicos, sin los cuales un razonamiento resulta vacío, inválido o carente de valor humanístico. El trabajo en el aula implica llegar a la comprensión, manipulación y producción de los mensajes en donde, tal como se presentan ahora los programas, lo fundamental es el significado y la forma, lo cual deja necesariamente en segundo plano el conocimiento de temas y su desarrollo teórico.

Estas tareas al interior del proceso comunicativo docente-alumno presuponen la aplicación de estrategias de aprendizaje, entendidas como “proceso mediante el cual el alumno elige, coordina y aplica los procedimientos para conseguir un fin relacionado con el aprendizaje²⁵ Sin embargo, para que la estrategia logre incidir en la materialización de un aprendizaje, se requiere una planificación de esas técnicas en una secuencia, no sólo dirigida a un fin, sino a manera de sustento para la construcción de nuevos conocimientos.

Esto sólo es posible, establecen los pedagogos de la enseñanza por competencias, cuando existe metaconocimientos, sin duda una palabra clave cuando se trata de procedimientos. Pero ¿cómo llegar a esos metaconocimientos sin conocimientos de algo en concreto? Es como suponer que se podría aprender a numerar sin tener objetos que numerar, que podríamos agrupar en conjuntos, sin la noción de propiedades etc.

²⁵ Op cit. p. 87

Así pues, es necesario transformar situaciones de aprendizaje que poco fortalecen el desarrollo de las competencias de los alumnos, particularmente el de la comprensión lectora que tiene que ver con la apropiación y desarrollo del conocimiento en el más amplio de los sentidos.

Al respecto en el siguiente capítulo abordaremos la problemática de la lectura desde la falta de conocimientos previos al respecto, así como la concepción que tienen los alumnos de la misma en función de verla como algo aburrido, pasivo y obligatorio.

Es decir, no han desarrollado los metaconocimientos necesarios para establecer las diversas relaciones que entran en juego cada vez que realizan una lectura aunque sea de manera obligatoria para cumplir con sus tareas académicas.

CAPÍTULO 2

La problemática de la comprensión lectora en el proceso de enseñanza-aprendizaje

2.1 La importancia de la lectura

Indudablemente la lectura es uno de los placeres de la actividad intelectual que poseemos los seres humanos para desarrollar nuestros pensamientos y conocimientos en aras de la sociedad de la cual formamos parte. Leer nos brinda la posibilidad en lo individual y en lo colectivo de informarnos y formarnos para comprender el mundo que nos rodea y al mismo tiempo transformarlo en virtud de nuestras propias necesidades.

La lectura ofrece a cualquier persona la posibilidad de no agotar no sólo el conocimiento, sino también la imaginación, curiosidad y sorpresa ante los acontecimientos que nos rodean y los que están por venir, en donde directa o indirectamente cada uno de nosotros estamos involucrados a partir de nuestras acciones sociales, académicas, profesionales o económicas.

En palabras de Freire Paulo (2004), leer la realidad y leer la palabra escrita son parte del mismo y complementario proceso de conocimiento. Se empieza leyendo el mundo y después la palabra escrita, para que la palabra conduzca a la lectura de la “palabra-mundo. Esto es, quien sólo se conforme con leer la realidad se queda con una visión parcial de la misma. Es necesaria la lectura de la palabra escrita para mejorar, enriquecer o complementar la comprensión del mundo.

Tanto Freire como Garrido, opinan que la alfabetización va más allá de la enseñanza de leer y escribir a la gente, se les enseña para qué sirve y cómo pueden utilizar esta herramienta en su mundo concreto. Sin embargo junto con la lectura se enseña el valor del acto de leer. Alfabetizar no sólo significa el conocimiento de la lengua sino su uso en el mundo social y en las actividades culturalmente validadas.

En este sentido la escuela no debe conformarse con alfabetizar en el sentido tradicional del término “producir lectores”. Debe enseñar a las personas y/o

alumnos a que sepan leer, que quieran leer y que hagan de la lectura una parte importante de su vida cotidiana. La propuesta de Garrido Felipe (2004), es que se formen lectores desde la educación básica, cuestión que hasta la fecha la escuela no ha logrado, ya que se ha conformado con “alfabetizar” y desperdiciar con ello, la enorme oportunidad de incorporar a la cultura escrita a millones de niños, adolescentes y jóvenes que pasan por sus aulas. Más que un desperdicio es una injusticia.

La lectura obligatoria del libro de texto que realizan millones de jóvenes en las escuelas de ninguna manera forma lectores; aprenden a leer, adquieren ciertas habilidades de análisis y comprensión pero no se aficionan a la lectura ni logran crear un lazo distinto con ella. Así la lectura utilitaria ayuda, es necesaria, pero no es suficiente, no forma verdaderos ni auténticos lectores. La lectura por placer no se enseña y por supuesto no se impone, se contagia, se comparte.

Es necesario lograr aficiones que poco a poco permitan con el tiempo desarrollar el interés por la lectura de manera frecuente. Tal vez sea necesario empezar con 10 ó 15 minutos diarios dependiendo la edad y aumentando progresivamente el tiempo de lectura. Debemos leer, comentar y estimular el acercamiento de los jóvenes a los libros y a la cultura escrita para que poco a poco vayan arraigando este gusto y puedan paulatinamente convertirse en lectores autónomos, que buscan y gustan de los libros por lo que en ellos encuentran.

Desafortunadamente no avanzamos en esa dirección, los países desarrollados amplían la brecha con respecto a los países pobres y consolidan su dominio, entre otras cosas, mediante el monopolio del conocimiento científico y tecnológico. No hay ciencia ni tecnología sin educación. Se requiere de educación para que proporcione los cuadros necesarios para formar los científicos que requiere el país. Indudablemente la lectura y la escritura son el cimiento de la misma, porque con base en estas habilidades se desarrollan el resto de los aprendizajes escolares.

El reto de nuestro sistema educativo, es “formar lectores, personas que lean por gusto, disfrute y cuando lo requieran para informarse o estudiar. Si logramos este

objetivo lograríamos la más importante revolución educativa, social y cultural de nuestro país”.²⁶ Puesto que la lectura exige y fomenta el desarrollo de un sinnúmero de habilidades cognitivas y disposiciones intelectuales que requieren y estimulan el análisis, la deducción e imaginación entre otros aspectos. Es necesario potencializar la concentración y la memoria para fomentarla y acrecentarla. Y evitar con ello que dichas habilidades se atrofien o sufran un limitado e insignificante crecimiento que poco puede ayudar al desarrollo de la sociedad de la cual formamos parte.

La lectura es sin lugar a dudas, la liberación de los pueblos, pues un pueblo que lee podrá alcanzar las metas que se proponga para su propio beneficio y no padecer por su ignorancia las desigualdades sociales a las que nos tienen acostumbrados quienes ejercen su poder económico a través de la cultura capitalista que imponen en todos los ámbitos de la sociedad incluyendo el educativo.

En este sentido, la escuela como ámbito social propicia que nuestros alumnos no sólo aprendan conocimientos sino, maneras de ser y actuar en función de las diversas interacciones que establecen con sus compañeros, profesores, trabajadores y directivos de la propia institución. Por lo que el abanico de posibilidades e interpretaciones que pueden hacer los lectores de un texto es tan variado que lo único que tienen en común es el objetivo que antecede a dicha lectura, es decir, dos lectores pueden extraer de un texto distintas informaciones en función de sus objetivos e intereses.

Desde esta perspectiva, se asume que leer es un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito por lo que es necesario considerar el texto, su forma y contenido, así como al lector y sus conocimientos previos. Lo anterior supone un manejo de habilidades de decodificación y aportaciones respecto a nuestras ideas y experiencias lectoras, por lo que es necesario considerar los distintos modelos de lectura que podemos realizar según el caso en función de nuestros conocimientos y habilidades.

²⁶ Op cit. p.39

Al respecto, De Sánchez (2005), señala dos nociones teóricas importantes de la lectura, la de competencia y comprensión en su doble vertiente: como proceso y como habilidad. Es decir, encontramos una relación muy particular entre el proceso de comprensión de textos escritos y los elementos que lo conforman: conocimiento intuitivo y destreza, competencia cognoscitiva y conocimiento del mundo en sentido general como resultado de dicha interacción entre lo que conoce y produce. Al respecto la cita que hace García Madruga (1995), sobre el concepto de competencia cognoscitiva tomada de Ferreiro y Gómez, señala que el saber cognoscitivo le permite al individuo el dominio, tanto del subcódigo oral como del escrito. De tal manera que la competencia lingüística y la competencia para la lectura se originan en la *competencia cognoscitiva*.

Aunado a lo anterior, no podemos dejar de lado dos elementos importantes de la competencia comunicativa: el lenguaje y la comunicación, como factores que permiten al individuo como ente social, no sólo adquirir conocimientos sino reforzarlos a través de la escuela en cuanto a su enriquecimiento estratégico, como resultado de dicha actividad que puede ser —dirigida o no— en cuanto se integren coherentemente dichos elementos comunicativos que ahora pueden organizarse en conceptos verbales y esquemas de comunicación de manera consciente para iniciar un aprendizaje autónomo y creativo dentro y fuera del salón de clases.

Lo anterior sin lugar a dudas, es uno de los objetivos no sólo de nuestra asignatura sino del plan de estudios que sustenta el modelo educativo de nuestro Colegio de Ciencias y Humanidades; en donde el sujeto debe aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, lo que le permitiría a su vez volverse sujeto de su propio aprendizaje, tal y cómo ahora lo señalan los nuevos paradigmas del sistema educativo.

En este sentido el desarrollo de la comprensión lectora busca que los alumnos pongan a prueba los conocimientos conceptuales y procedimentales de manera conscientes, es decir, que desarrollen su capacidad cognoscitiva para aprender “de otra manera” a leer un texto.

2.2 Las etapas de la comprensión lectora y tipos de estructuras

El proceso lector, está integrado por tres etapas: planeación, ejecución y evaluación, que permiten al lector poner en juego sus conocimientos previos, habilidades y estrategias para lograr aprendizajes significativos que le facilitarán la comprensión de cualquier tipo de texto.

En este sentido, la aplicación y desarrollo de estrategias de aprendizaje en cada una de las etapas del proceso lector, buscan que las personas y alumnos a corto, mediano y largo plazo se hagan conscientes de sus conocimientos previos, habilidades y destrezas para interactuar con el texto, en donde intenta satisfacer su necesidad o curiosidad para después alcanzar cierta finalidad: disfrutar, conocer, buscar información concreta, instrucciones, etcétera.

Solé Isabel (2002), señala que leer es comprender e interpretar escritos de diversos tipos con diferentes intenciones y objetivos de tal manera que el lector es un sujeto activo que procesa el texto y aporta sus conocimientos, experiencias y esquemas previos. Al respecto, García Madruga (2000), a su vez señala tres etapas que integran el proceso lector: planeación, ejecución y evaluación. Cada una de ellas conlleva ciertos elementos y/o acciones que debe llevar a cabo el lector para obtener un aprendizaje significativo en cuanto a la lectura se refiere y con ello hacerla más eficaz y eficiente a corto, mediano y largo plazo.

A continuación se enumeran cada una de ellas con el propósito de entender la incidencia de las mismas en el desarrollo de la comprensión lectora y por ende en las diversas habilidades cognitivas que deben realizar el alumno para comprender de mejor manera un texto.

1) La planeación nos permite definir el propósito de la lectura, podemos hacer una revisión minuciosa del contenido del texto, de su estructura y de las relaciones que podemos establecer entre cada una de sus partes, para decidir si el texto cumple con las características necesarias e incorporarlo como documento de lectura.

Lo anterior permitirá al lector elaborar esquemas para visualizar las relaciones entre los diferentes conceptos, personajes e ideas que se manejan en el texto con

la finalidad de lograr imágenes o representaciones mentales acerca de lo leído y facilitar su comprensión. Leer comprensivamente es también responder a las exigencias conceptuales, procedimentales, planteadas en cada texto, reconocer su cohesión en los contextos comunicativos. Al respecto, García Madruga señala que “el proceso lector es dinámico en virtud de la resolución de problemas que el sujeto debe comprender adecuadamente y activar los esquemas de conocimientos pertinentes, donde elige y aplica determinadas estrategias y procedimientos que le permitan alcanzar la solución y habilidades deductivas que dependen de la capacidad semántica básica de comprender los enunciados verbales y construir una representación (modelos mentales) cuya manipulación permitirá la extracción de conclusiones” ²⁷ en función de los conceptos que entran en juego en dicha etapa:

- **Leer.** Es comprender e interpretar escritos de diversos tipos con diferentes intenciones y objetivos de tal manera que el lector es un sujeto activo del proceso del texto y aporta conocimientos, experiencias y esquemas previos.
- **Hojea y ojea.** Es enseñar al alumno a “mirar” el texto, para que descubra en él no sólo el contenido, sino las características que pueden facilitar y/u obstaculizar su comprensión y por ende la reflexión y análisis de la información contenida en el mismo.
- **Proceso lector.** Tiene la finalidad de pasar del reconocimiento a la conceptualización, es decir, “de los ojos al cerebro”,²⁸ lo que significa que el alumno buscará en el texto pistas contextuales que activarán sus conocimientos almacenados en la memoria a largo plazo con la información que pretende encontrar.

Considero que los conceptos clave de la Planeación cumplen con las dos vertientes del proceso lector (proceso y habilidad); por una parte, reconoce información del texto (ojos al cerebro) por la otra, identifica al autor o enunciador del texto (habilidad).

²⁷ Op. cit. p. 11

²⁸ Muñoz, Armando. *La evaluación de la comprensión lectora*. www.comprensionlectora.com.mx; revisado en julio del 2010.

2) La ejecución nos permite aplicar los diferentes tipos de elementos que nos facilitan la comprensión de la estructura del texto y relaciones que establecemos en el mismo en función de nuestros esquemas y conocimientos previos.

La ejecución es la parte central del proceso lector en donde interactúan diversos elementos tales como: la selección de textos adecuados al tipo de aprendizaje que se desea alcanzar, conocimientos previos y habilidades por parte de los alumnos y estrategias y/o modelos de lectura que permitan desarrollar los conocimientos y habilidades necesarias para el desarrollo del proceso lector.

Es síntesis en esta etapa desarrollamos estrategias de aprendizaje que tienen como objetivo poner en juego las habilidades comunicativas de nuestros alumnos: leer, escribir, escuchar y hablar de manera progresiva con la intención de que la lectura no sólo sea una fuente de placer recreativa, sino una doble interacción entre lo que lee y aprende y lo que aprende y puede leer; para lograr una comprensión lectora más eficiente y funcional a partir de sus propios conocimientos.

Al respecto, las etapas que señala Van Dijk (1983), para llevar a cabo la ejecución son:

- **Microestructura.** Es la base del texto y está compuesta por un conjunto de proposiciones formadas por un predicado y uno o más argumentos, conectados entre sí mediante la repetición de los mismos.
- **Macroestructura.** Es la representación semántica del significado global del texto, es decir, implica el logro de la coherencia global conectando entre sí todas las ideas no ya referencialmente, sino por su relación con el significado del conjunto del texto.
- **Estructuras esquemáticas o superestructuras:** Hacen referencia a la organización del texto. Cumplen un papel importante en el procesamiento de textos, proporcionando una especie de molde a partir del cual se forma la macroestructura.

Lograr que nuestros alumnos comprendan y se habitúen a desarrollar las estructuras propuestas por Van Dijk, les permitirá realizar su proceso lector tanto de lo particular a lo general: *Microestructura-Macroestructura-Superestructura* (proceso deductivo) o de lo general a lo particular: *Superestructura-Macroestructura-Microestructura* (proceso inductivo), esto es, el alumno sabrá la importancia de lo que significa un conjunto de enunciados y/o frases con relación a una sola idea, pero tendrá que recurrir a la lectura completa del texto para darle un sentido global en función de lo que representan en su totalidad.

Por ejemplo, en la argumentación deberá saber que las proposiciones pueden ser parte de una tesis, argumento o conclusión; en la narración deberá reconocer el inicio, ruptura de equilibrio, clímax y/o desenlace; para la exposición, identificar la descripción, cifras y/o ubicación espacio-temporal, etc.

En este sentido, las seis estructuras que maneja García Madruga (2000), respecto a la organización del un texto, nos han permitido en el salón de clases cumplir con los objetivos generales del programa de TLRIID –I y a la vez alcanzar los objetivos particulares de las unidades correspondientes en donde es necesario identificar los modos discursivos predominantes en cada una de ellas.

Las seis estructuras que propone son:

1. Enumeración: Relación de una serie de rasgos o componentes de un mismo nivel de importancia, sobre un determinado asunto o tema.
2. Secuencia temporal: Presentación de acontecimientos siguiendo un orden cronológico.
3. Descripción: Se proporciona información sobre algún objeto y/o tema para descubrir las características y rasgos del mismo.
4. Causa – efecto. Estructura que presenta la relación de causalidad entre dos ideas, lo que permite distinguir entre causas o antecedentes y efecto y consecuencias.
5. Problema – solución. Se enuncia un problema y se proponen las soluciones del mismo.

6. Comparación – contraste. Se analizan las semejanzas entre dos ideas o acontecimientos.

Es recomendable que como profesores facilitemos ejemplos claros de las estructuras de los textos que se leen en el primer semestre del TLRIID – I, para fortalecer el proceso lector de los alumnos, ya que de ellos depende la comprensión y el recuerdo de conocimientos previos para la adquisición de nuevos conocimientos. Al respecto, es importante considerar cómo se han ido desarrollando las dos primeras etapas en función de los aprendizajes que van adquiriendo los alumnos, pues la evaluación comprende el desempeño de dichas etapas.

3) La evaluación debe considerarse como resultado de las etapas anteriores, cuya finalidad es verificar y/o comprobar el desarrollo del proceso lector. Es fundamental que tengamos claro, como profesores qué tipo de ejercicios solicitaremos a los alumnos en función del nivel de lectura que queremos desarrollar en los textos seleccionados, de tal manera, que la resolución de los cuestionarios y/o elaboración de mapas conceptuales entre otras actividades sean producto de su comprensión lectora.

Las actividades que los alumnos deberán ser capaces de desarrollar al final de las unidades correspondientes o del semestre mismo son:

- Comprender las características del modo discursivo.
- Activar sus esquemas de lectura.
- Elegir ideas principales.
- Aplicar procedimientos.
- Realizar deducciones.
- Comprender la semántica del texto.
- Construir una representación.
- Llegar a conclusiones.

De acuerdo con Van Dijk (1983), el proceso lector ocurre en tres etapas: primero se construye la red de proposiciones y se comprueba que exista repetición de argumentos, si quedan huecos de información deben ser llenados con nuevas proposiciones, en segunda instancia el procesamiento ocurre por ciclos, no se maneja toda la información sino que se trabaja con un conjunto de proposiciones y en la última etapa las proposiciones más importantes pasan de un ciclo al otro hasta conseguir la coherencia del texto. Lo anterior permite al sujeto que de la microestructura construya la macroestructura que significa la reducción y organización de la primera etapa para proporcionar un punto de vista más global. Para construir la macroestructura es necesario utilizar las macro reglas de supresión, generalización y construcción.

De tal manera, que el sujeto pueda omitir información que no se considera importante, además de ajustarse a los conocimientos y propósitos del lector así como a las características del texto. Para comprender un texto se debe hacer un reconocimiento general o global del mismo. La superestructura es la forma de ese material independiente del contenido. Reconocer la superestructura es importante porque alerta al lector sobre lo que puede encontrar en el material o lo que debe buscar en él y tal vez hasta el orden en que aparecerán sus elementos más característicos. Al respecto, Solé Isabel (2002), señala que estas estructuras funcionan en el lector como esquemas de interpretación que permiten al lector saber que vendrá y la forma en la que aparecerá. Por lo que reconocer la superestructura de un texto es el primer paso para la comprensión del mismo, en este sentido, el segundo paso derivado del anterior es la identificación de las ideas principales de dicho texto.

Carriedo López (1994), señala que identificar la idea principal significa establecer relaciones de jerarquía entre las diferentes ideas y seleccionar las más importantes. Para evitar confusión entre las mismas, la idea principal es el tema del texto, es decir, de lo que trata, más lo que el autor afirma sobre dicho tema. Isabel Solé, coincide en que “la idea principal es el resultado de la combinación de los objetivos de lectura que guían al lector y lo que el autor quiere transmitir”.²⁹

²⁹ Op cit. p. 121

Ambas autoras señalan, que es necesario considerar tanto al texto como al lector, es decir, los propósitos del autor con los objetivos del lector. En este sentido, la idea principal tiene que ver con el texto y con lo que quiere comunicar el autor. El lector re-construye la dicha idea en función de los señalamientos y pistas que le proporciona el texto. Por eso la definición de Carriedo es importante, debemos enseñarle a los alumnos (lectores), a quien va dirigida la propuesta; cuándo manejar un criterio y cuándo el otro. Ya que no siempre la idea principal es lo más importante para el lector, pero saberla reconocer, le permitirá buscar la información que necesita.

Reconocer la idea principal tiene como antecedente la capacidad para agrupar o clasificar elementos o conceptos, es decir, el tercer paso para la comprensión de un texto son las capacidades o conocimientos previos con los que cuenta el lector para asumir el papel activo ante la lectura. En donde el propósito no sólo es sustraer información, sino disfrutarla en la doble vertiente que hemos señalado anteriormente: como proceso y habilidad.

2.3 Tipos de textos y objetivos de aprendizaje del TLRIID - I

Como docentes del Colegio de Ciencias y Humanidades, sabemos el primer semestre está enfocado a la lectura de textos narrativos y expositivos primordialmente. Estos últimos de igual manera, se desarrollan en las demás asignaturas durante el ciclo escolar correspondiente. Por tal motivo, la presente propuesta se centra más en el contenido y la estructura de dichos textos, con el objetivo de que los alumnos inicien su comprensión lectora de manera sencilla y práctica a partir de reconocer los elementos básicos de los mismos, en cualquiera de las asignaturas correspondientes.

Respecto a la asignatura de TLRIID –I, seleccionamos lecturas acordes a los modos discursivos predominantes y sistematizamos estrategias de aprendizaje con la finalidad de que el alumno aplique en cada lectura los conocimientos y habilidades adquiridos a lo largo de la misma. Todo ello con el propósito de lograr en los alumnos conocimientos significativos que les permitan comprender de la mejor manera cualquier tipo de texto.

La información que a continuación se presenta es resultado del trabajo que elaboramos en el *Seminario de Actualización Disciplinaria (SAD)*, durante el año lectivo 2008 – 2009, el cual me tocó coordinar como profesora de carrera en mi área complementaria. El producto elaborado fue una “Guía para el profesor de TLRIID I y II, enfocada a la comprensión lectora”³⁰ misma que fue evaluada y posteriormente publicada al interior del Colegio con el aval del Consejo Académico del Bachillerato del CCH, por considerarla un buen material de apoyo para el profesor.

Por lo que a continuación desglosamos los conceptos que consideramos facilitan la comprensión y producción de los modos discursivos: expositivo, narrativo y descriptivo que se desarrollan a lo largo del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I.

1. El texto expositivo tiene como finalidad informar o explicar un tema, con fines generalmente académicos, introduce aclaraciones mediante enunciados aseverativos, emplea definiciones y lenguaje técnico, expone con objetividad y en tercera persona. Su función es básicamente referencial. De acuerdo con su estructura, los textos expositivos pueden ser: descriptivos, enumerativos, comparativos y analíticos.

La situación comunicativa del texto expositivo en el TLRIID –I, requiere de un enunciador con un conocimiento básico sobre un tema desarrollado, con el propósito dar a conocer o presentar como evidencia los resultados de una investigación documental previa que se ha reconstruido o reelaborado a partir de otros textos. Por esta razón, su valor documental radica en gran medida en su aparato crítico. Su función es referencial, dado que es vehículo de un conocimiento, por lo que el lector espera un aprendizaje o la identificación de un determinado dominio de conocimiento por parte del enunciador quien busca a través del efecto de sentido: transmitir, compartir o mostrar el grado de dominio respecto a dicho conocimiento.

³⁰ Cabrera González Bernardett, Herrero González Lucía, et al; *Guía para el profesor de TLRIID I y II, enfocada a la comprensión lectora*; CCH – UNAM; 2009. p. 12.

2. El texto narrativo es una narración y/o sucesión de acontecimientos que presentan interés humano y poseen unidad de acción. Son hechos que pueden ser relatados principalmente a través de las acciones realizadas por los protagonistas o personajes principales. En él se pueden alternar otros modos discursivos como son la descripción y el diálogo.

En los textos narrativos, encontramos la presencia de un actor fijo a lo largo de la secuencia narrativa, lo que provoca la unidad temática del texto. Las características del actor son:

- Puede ser polimórfico: individual o colectivo, agente o paciente.
- La acción de dicho actor tiene que afectar a personas.
- El actor estable –sujeto de la narración- se tiene que transformar durante la secuencia.
- En la transformación el actor puede ser agente–mejorador o degradador – o paciente – beneficiario o víctima.

Respecto a sus elementos, los mismos, permiten darle forma y sentido a las secuencias narrativas en función de la importancia que desempeñan las acciones de los personajes. Los elementos que integran las secuencias narrativas son:

- Temporalidad: existe una sucesión de acontecimientos en un tiempo que transcurre, que avanza.
- Unidad temática: existe al menos un sujeto–actor, ya sea animado o inanimado, individual o colectivo, agente o paciente.
- Transformación: los estados o predicados cambian, por ejemplo, de tristeza a alegría, de desgracia a felicidad, etc.
- Unidad de acción: existe un proceso integrador. A partir de la situación inicial se llega a una situación final a través del proceso de la transformación.
- Causalidad: hay “intriga”, que se crea a través de las relaciones causales entre los acontecimientos.

3. La descripción es una de las estrategias discursivas de presentación de personajes, objetos, animales, lugares, épocas, conceptos, procesos, hechos, situaciones, etc. Muestra los rasgos característicos de personas, cosas o situaciones.

Con base en los modos discursivos antes mencionados y en función del objetivo general de la asignatura de TLRIID – I, que señala “los alumnos desarrollarán las habilidades lingüísticas a partir de sus experiencias personales, tanto en lo que leen y escuchan, como de lo que dicen y escriben, en el yo, la primera persona como enunciador”³¹ consideramos importante enunciar el propósito de aprendizaje de cada una de las cuatro unidades que conforman el programa de la asignatura en virtud de que a partir de ellos sustentamos las estrategias de aprendizaje, selección de textos y niveles de lectura aplicados a cada uno de ellos en el contenido de la Guía para el profesor de TLRIID –I, enfocada a la comprensión lectora. *Es importante resaltar* que tanto la *Guía* como el *Cuestionario Diagnóstico de Comprensión Lectora* que aplicamos a los alumnos como parte del trabajo elaborado en el que SAD, forman al igual que *Mis prácticas docentes Madems*, parte de los antecedentes que me permitieron elaborar la presente propuesta didáctica, de ahí la relevancia de conocer los aprendizajes de cada unidad que explícitamente delinearon las estrategias desarrolladas en la misma.

Primera unidad, Construcción del yo a través de textos orales y escritos, el propósito de la misma es que los alumnos “narren experiencias o vivencias personales en forma oral y escrita, utilizando los recursos básicos de los textos orales y de los escritos, de modo que perciba de manera directa la especificidad de cada forma de expresión para el logro de un propósito comunicativo”³² Respecto a la lectura de exploración, recordemos que ésta se limita a extraer la información contenida en el texto, sin agregarle ningún valor interpretativo.

Los procesos fundamentales que conducen a este nivel de lectura son: la observación, la comparación y la relación, la clasificación, el cambio, el orden y las

³¹ UNAM – CCH, *Programa de la asignatura del TLRID – I*, 2003. página 13.

³² Op. Cit. p. 13.

transformaciones, la clasificación, el análisis, la síntesis y la evaluación. La lectura exploratoria permite fijar nuestra atención en aspectos específicos del documento consultado, sin detenernos en ningún otro objeto con la finalidad de determinar si nos es útil o no, según nuestro objetivo de lectura, el cual puede ser a nivel personal o académico.

En el primer caso podemos ubicar la necesidad de buscar información específica como: números telefónicos, *tips* de moda, maquillaje, horóscopos, alimentación, revistas, periódicos, personajes del espectáculo, deportivos etc.

Respecto al segundo, podemos ubicar la necesidad de buscar información específica de un tema, conflictos humanos, opiniones de otras personas con respecto a algún tema, ubicar o conocer lugares, un acontecimiento histórico, conocer el proceso de un fenómeno natural, hechos actuales, entre otros.

Indiscutiblemente la lectura de exploración es la que nos permite reconocer la estructura del texto, por lo que debe estar presente sistemáticamente en el desarrollo de la comprensión lectora, pues es el eslabón inicial para los demás tipos de lecturas que iremos poco a poco desarrollando en los siguientes textos en función de su tipo y propósito comunicativo.

Segunda unidad, *Percepción y construcción del otro a través de textos orales y escritos*, el propósito de la misma es que el alumno “comprenda y produzca textos orales y escritos, tomando en cuenta a diversos destinatarios y propósitos comunicativos, para establecer una comunicación eficaz”.³³ Al respecto, la lectura inferencial nos parece adecuada pues, no sólo permite reforzar el reconocimiento que hicieron del texto como parte de la lectura exploratoria, sino además, identificar los distintos destinatarios a partir de comprender el sentido del mismo en función de su estructura. Por lo que el manejo de dicha lectura es recomendable en notas informativas, entrevistas y cartas primordialmente por ser particularmente narrativas y descriptivas en donde pueden identificar diversos enunciadores según sea el caso.

³³ Op. Cit. p. 18

Tercera unidad, *Lectura y escritura para el desempeño académico*, el propósito es lograr que el alumno “valore la lectura como medio para estimular la curiosidad, desarrollar el conocimiento y retenerlo, a través de la lectura de textos expositivos, diferentes operaciones de selección y organización de la información y la elaboración de resúmenes y paráfrasis, a fin de generar una comprensión global, obtener información específica y dar cuenta del contenido del texto”,³⁴ en esta unidad consideramos que la lectura analítica a través del análisis dirigido en un texto o lectura en particular, permite a los alumnos ubicar las ideas principales y su interconexión con otras lecturas que tienen que ver con el tema seleccionado.

En este sentido, es importante resaltar que el desarrollo de la lectura analítica exige de los alumnos un dominio de habilidades lectoras complejas en donde por ejemplo deben reconocer la diferencia entre hechos, injerencias, opiniones, tesis, argumentos e hipótesis etc., lo que implica un constante aprendizaje y aplicación de diversas técnicas de lectura y mayor dominio de las estructuras gramaticales entre otros elementos más. De ahí la importancia de desarrollar estrategias de lectura que permitan a los alumnos ir relacionando los conocimientos que han ido adquiriendo en cada uno de los niveles de lectura en función de la complejidad y tipo de textos.

Cuarta unidad, *Lectura de relatos y poemas*, el propósito de la misma establece que el alumno “habrá iniciado una práctica constante de lectura de relatos y poemas como parte del trabajo del taller, con el fin de ir formando un gusto propio que lo lleve a constituirse como lector autónomo de textos literarios”³⁵ al ser la última unidad del programa más que aplicar un tipo de lectura en particular, se busca incentivar al alumno para que sea convertida en lector de textos literarios por gusto más que por obligación.

Por lo que, las estrategias encaminadas a la comprensión de dichos textos, tienen que ver en el primer caso con la ubicación de las relaciones espacio-temporales que sustentan el contenido de dichos textos y en el segundo con el reconocimiento

³⁴ Op. Cit. p. 24

³⁵ Op. Cit. p. 34

de las figuras retóricas como parte fundamental de los mismos³⁶ Al respecto, Ausubel David (1973), señala los conceptos y la información nueva sólo puede ser aprendida y retenida significativamente en la medida que se hallen disponibles, en la estructura cognoscitiva, conceptos más inclusivos y apropiadamente relevantes que desempeñen un rol inclusivo o proporcionen un anclaje conceptual.

Indudablemente en el proceso de la comprensión lectora, los conocimientos previos son fundamentales porque el lector tiene en el mismo un papel activo, es el que construye la imagen del texto e ideas principales cuando se encuentra de manera implícita. El sujeto no puede aprender algo nuevo sin tener elementos conocidos al respecto, así para comprender un texto el lector requiere de conocimientos previos para enfrentarse a lo que le dirá el autor del texto.

En este sentido, el desarrollo de la comprensión lectora, se sustenta en el manejo de esquemas que permiten al sujeto reactivar sus conocimientos previos, no sólo para identificar una nueva situación, sino además captar lo fundamental de la misma y reconocer en ella los elementos más importantes. Es decir, cuenta con el conocimiento o manejo de estrategias que le permiten resolver un problema cuando lo encuentra, es decir, se detiene en la lectura, relee, examina y considera varias premisas para su resolución.

Lo anterior, sin lugar a dudas sería el resultado ideal que esperaríamos lograr como docentes, sin embargo aún estamos lejos de alcanzarlo, no sólo por lo que hasta el momento se ha expuesto sino, por lo que nos falta modificar en nuestra práctica docente para lograr que los alumnos del Colegio cambien la percepción del aprendizaje como una actividad interactiva en donde todos somos corresponsables de la misma.

A continuación describiré brevemente el análisis y la valoración de los resultados obtenidos en mis prácticas docentes Madems, con el propósito de contextualizar la importancia de las mismas en función del tipo de aprendizaje que podemos lograr en los alumnos y el cambio de conducta respecto al mismo.

³⁶ Op. cit. p. 121

2.4. Injerencia de las prácticas Madems en el proceso de la redacción y la lectura

Tal y como lo mencione en la introducción el hecho de observar literalmente mis “errores didácticos” en el salón de clases a través de los videos de filmación de las prácticas docentes Madems, fue lo que me motivo y permitió elaborar la presente propuesta entre otros elementos más.

El simple de hecho de aceptar que alguien no sólo podía entrar a mi salón sino además, filmar mis clases y evaluar las mismas a través de la supervisión de la profesora titular del grupo en cuestión rompía con mi esquema tradicional del concepto que tenía sobre la libertad de cátedra y el respeto a la misma. Aceptar esta intromisión fue algo que me causo un gran temor al principio y luego una enorme preocupación.

Al respecto, Bourdieu Pierre (2005), señala los campos son espacio de lucha donde los actores sociales –unos en situación de dominio, otros en situación de subordinación- se confrontan a partir de hábitos, metas y reglas compartidas.

En este sentido, romper de momento con una costumbre de más de 20 años en donde nadie había entrado a mi salón de clases, además de estar siempre en una posición de domino era algo que no podía aceptar tan fácilmente. Sin embargo, paradójicamente esa acción además ser una de las reglas de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), fue precisamente lo que me hizo reflexionar sobre mi quehacer docente. De tal manera, que asumimos el reto y empezamos con la planeación de las mismas.

En virtud de las diversas etapas que conformaron el desarrollo, planeación y aplicación de las tres prácticas docentes Madems, considero pertinente anexarlas al final de la presente propuesta en función del amplió desarrollo que tuvo cada una de ellas. Al respecto, lo interesante más que conocer la forma en la que se prepararon (que no deja de ser relevante), es considerar los resultados que obtuvimos a través del análisis que realizamos de las mismas, los compañeros pares, supervisora de grupo y profesora de práctica docente. Fueron precisamente los resultados lo que delinearon de igual forma la presente propuesta.

Es necesario resaltar que en cada una de las *tres prácticas docentes*, los temas desarrollados fueron de redacción lo que parecería que ninguna de ellas tuvo injerencia en el desarrollo de la presente propuesta. Sin embargo no es así ya que ambos son procesos cognitivos que requieren tanto del profesor como de los alumnos cierto dominio de conocimientos y habilidades didácticas en el primer caso, para ser un facilitador del aprendizaje y lograr que los alumnos a partir de sus conocimientos previos y habilidades comunicativas: leer, escribir, escuchar y hablar produzcan en el salón de clases conocimientos nuevos que les permitan desarrollar sus habilidades comunicativas de la mejor manera posible.

Al respecto, el tema de mi primera práctica docente fue: *argumentar para persuadir*, el cual se ubica en el tercer semestre del TLRIID- III. Esta unidad en general trabaja con distintos tipos de textos, que pueden ser periodísticos, publicitarios, filosóficos, de divulgación científica, artículos de opinión, ensayos etc., donde lo primordial es el efecto de sentido a nivel argumentativo, que busca convencer o persuadir a sus lectores, sobre el punto de vista que pueden llegar a tener, sobre el tema que en ellos se expone.

En este contexto de formación profesional como docente debía ser un “facilitador, indagador, orientador, conocedor de la disciplina, reflexivo del proceso de aprendizaje y planeador de su práctica docente” en donde los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje deben darse de manera explícita.

Es decir, debía lograr a través del desarrollo de mis estrategias de clase (ver anexo1), no sólo que los alumnos entendieran el tema (dominio disciplinario), sino que obtuvieran un aprendizaje significativo del mismo (dominio didáctico), además de involucrar valores de responsabilidad, respeto y tolerancia necesarios en cualquier situación de aprendizaje colectivo, no sólo por las características propias de nuestra asignatura (taller), sino por el número de alumnos que tenemos en clase (45 a 50). Podrán observar en el (anexo 1), que si bien los materiales de lectura y las actividades fueron las adecuadas en función del objetivo de aprendizaje, es necesario valorar los resultados en función de lo que no pude alcanzar en el salón de clases a pesar de considerarme una profesional de la educación.

2.5. Valoración de los resultados obtenidos en las prácticas Madems

1. Práctica uno

Considero que si bien los resultados obtenidos fueron satisfactorios en esta primera práctica docente (ver anexo 1), el nivel de comprensión se quedó en un primer plano, es decir, los alumnos identificaron y produjeron un texto argumentativo de la misma manera, en la que lo venían construyendo, no hubo reflexión sobre la importancia de los mismos. Por lo que me quede en un *saber hacer* como contenido procedimental y no le di importancia al sentido del concepto argumentativo, que les permite comprender e interpretar el mensaje del texto en función del contexto. De igual manera, no desarrolle satisfactoriamente los siguientes elementos:

No relacionaron la importancia de la argumentación – persuasiva en su vida diaria, a pesar de que hacen uso de ella cotidianamente a través de sus opiniones sobre determinados temas o acontecimientos. Solamente logré reactivar en los alumnos sus conocimientos previos respecto al tema, memorización, repaso de información e interpretación de la misma bajo elementos ya establecidos, respuestas a preguntas específicas que tenían que ver con información previamente explicada.

Produjeron un texto argumentativo de manera unilateral, es decir, realizaron el mismo a partir del texto icónico-verbal seleccionado previamente, por lo que su opinión fue en función del mismo, sin que hubiera otro texto como contraparte para argumentar a favor o en contra según las circunstancias y conocimientos al respecto.

La valoración de los resultados aparentemente denotan un *saber hacer* más que un *saber pensar*. Sin embargo, creo que es precisamente en el saber hacer donde ponemos a los alumnos a pensar. (ver anexo1).

Debo reconocer que la presión de la filmación y el sentido de la misma, me hizo pensar muy detalladamente qué tipo de estrategias debía elaborar para mejorar no sólo el aprendizaje su alumnos sino, su conducta. Es decir, tratar de que hagan consciencia de que el aprendizaje es compartido y como tal exige de ambas

partes ciertos conocimientos, habilidades y actitudes en el salón de clases. En este sentido, creo que como docente de la asignatura del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV, me preocupe más porque los alumnos desarrollaran sus habilidades comunicativas: leer, escribir, hablar y escuchar en el salón de clases. Que por enseñarles en primer lugar las diversas etapas que intervienen en este caso en particular en el proceso de la redacción. De tal manera, que les solicité un escrito y lectura sin comprobar sus conocimientos y habilidades para la comprensión y producción de dichos textos. De ahí que debo desarrollar paralelamente en clase las diversas etapas que conforman cada uno de los proceso de dichas habilidades.

En segundo lugar tratar de sistematizar los conocimientos y habilidades que van desarrollando los alumnos en cada uno de los semestres para interrelacionarlos en la comprensión y producción de sus textos con la finalidad de que observen que lo aprendido en clase tienen sentido dentro y fuera de ella.

En último lugar considero importante tener presente los diversos tipos de aprendizaje que debemos desarrollar en los alumnos: conceptuales, procedimentales y actitudinales y la manera en la que debemos irlos desarrollando en función de la importancia que tienen para cumplir el aprendizaje señalado. Casi siempre son de manera simultánea puesto que pasamos del concepto al procedimiento y damos por hecho que ya no se les olvida pues saben llevarlo a cabo (no siempre es cierto hay que confirmarlo).

La propuesta didáctica intenta rescatar los puntos anteriores en función de las etapas de la comprensión lectora, sistematización de los conocimientos y tipos de aprendizaje que van desarrollando en cada una de las etapas correspondientes.

Mencionó lo anterior porque cada una de las prácticas docentes me permitió reflexionar y corregir sobre la marcha (siguientes prácticas), los “errores cometidos” de tal manera, que las estrategias didácticas aplicadas en la segunda y tercera práctica son resultado de la anterior. De igual manera, el resultado global de las tres prácticas constituyó un elemento importante para el desarrollo de la presente propuesta.

Por lo que a continuación se presentan los resultados y valoraciones de la segunda y tercera práctica docente.

2. Práctica dos

En esta ocasión la temática fue: *producción de textos escritos*, la cual se ubica en la tercera unidad del cuarto semestre del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV.

En esta unidad se trabajan los procesos de acopio y procesamiento de la información para la redacción del borrador de su trabajo de investigación. En este sentido las estrategias diseñadas para tal objetivo (ver anexo 1), consistieron primordialmente en una serie de ejercicios seriados sobre la producción escrita y corrección de la misma.

Cada uno de los ejercicios contenía instrucciones para que los alumnos registraran y calificarán sus aciertos y errores después de la revisión que hicieron de sus escritos otros equipos (anexo 1) En esta ocasión el control de evaluación estaba en los propios ejercicios, de tal manera todos participaban en la misma.

Si bien los resultados tampoco fueron desfavorables (ver anexo1), lo que ahora me faltó fue poner más atención personalizada a cada uno de los alumnos en virtud de la producción de sus escritos, es decir, conocer el nivel de sus conocimientos previos respecto al proceso de la redacción. Al respecto, tampoco logre que modificar la conducta de los alumnos respecto al proceso de la redacción, es decir, los alumnos no tuvieron el tiempo suficiente para considerar que antes de escribir un texto es necesario saber su estructura, sentido, propósito y tema etc. De tal manera, que cuando les indique que había que hacer un texto escrito ya estaban listos para producirlo. Sin embargo, fue lo último que escribieron en función de las estrategias diseñadas para tal cometido (anexo 1).

Finalmente es importante considerar que cuando se tienen que desarrollar procesos tan particulares como son lo de las habilidades comunicativas: leer, escribir, escuchar y hablar los docentes debemos ser flexibles y sensibles diría yo a las actividades y actitudes que demuestran los alumnos al corregirles las veces

que sean necesarias sus escritos. En este sentido, la propuesta didáctica trató de enmendar los “errores” que acabamos de señalar. De tal manera, que el alumno en cada una de las lecturas que realice se evalué primero de manera particular y después colectiva. La idea es que reconozca sus necesidades de aprendizaje y pueda corregirlas antes de la evaluación colectiva en donde también observará que los conocimientos que posee le pueden ayudar a corregir las necesidades de aprendizajes de sus compañeros pares.

Por tal motivo, encontrará una serie de ejercicios seriados sobre las lecturas realizadas para poner en juego sus conocimientos previos, habilidades y niveles de lectura que ha ido aplicando en cada uno de los textos que integran dicha propuesta. Creo que de esta se puede resolver la problemática de la evaluación que conlleva cualquier proceso de aprendizaje.

3. Práctica tres

En esta ocasión el tema a desarrollar fue: *los signos de puntuación*, si bien no es una temática específica entra en la primera unidad de TLRIID – I, en cuanto a la producción de un texto escrito. De tal manera que tuve que desarrollar los siguientes aspectos: organización textual (inicio, desarrollo y cierre), es decir los párrafos, recursos del texto escrito que tiene que ver con (los signos de puntuación), independientemente de las *Propiedades textuales* que se ubica en la segunda unidad y tienen que ver con los elementos de coherencia, adecuación y cohesión del texto escrito.

A diferencia de las prácticas anteriores, en esta ocasión las estrategias didácticas estuvieron sustentadas en lo que conocemos Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), por lo que debía preparar diversos textos (ver anexo 1), que carecieran de signos de puntuación con la finalidad de que los alumnos los fueran incorporando en función de sus conocimientos previos y necesidades de aprendizaje. Esta es una de las cualidades que considero relevantes dentro del modelo del ABP.

De tal manera, que la aplicación de estrategias didácticas sustentadas en el ABP, permiten integrar la evaluación como parte del proceso en donde los alumnos van observando, no sólo sus necesidades de aprendizaje sino, los resultados del

mismo en aras de ir corrigiendo sus deficiencias durante el proceso con el objetivo de corregir las mismas en relación a cómo habían comenzado el mismo. Es decir, hay una permanente retroalimentación de sus conocimientos y necesidades de aprendizaje que va evaluando constantemente en cada una de las lecturas y ejercicios correspondientes. Por lo que es importante resaltar que en el ABP, reconocer nuestras limitaciones de aprendizaje, no es motivo de descalificación o desmotivación, al contrario reconociendo lo que no sé es como podre solucionarlo de manes específica.

En este sentido, la evaluación de cada una de las estrategias estaba a la vista tal y como se indica en la planeación y desarrollo de las estrategias (ver anexo 1), en donde de manera explícita hago referencia a cada una de ellas según los ejercicios correspondientes. Es importante señalar que el ABP no califica productos, sino el desarrollo del proceso en donde el alumno va participando desde el principio, desde sus propios comentarios o reconocimiento de sus necesidades de aprendizaje, así como la manera de ir resolviendo lo que ha detectado, por ello es importante considerar la creación y objetivos de los escenarios o problemas, de tal manera que el alumno pueda, durante la resolución del mismo, corregir en parte dicha necesidad de aprendizaje desde una óptica reflexiva y crítica al respecto.

En este sentido, la propuesta recoge un poco el modelo del ABP al enfrentar al alumno a una evaluación particular y después colectiva para que vaya observando sus necesidades de aprendizaje y las resuelva no sólo de la mejor manera, sino en el desarrollo del mismo proceso. Por lo que en cada lectura hay señalamientos que le permiten poner en juego sus conocimientos y necesidades de aprendizaje en función no sólo de resolver lo que se le solicita sino, para poder continuar con los demás niveles de lectura en los siguientes textos.

De ahí la importancia de ir señalando en cada lectura aspectos generales de la misma con la intención de que los alumnos puedan darse cuenta durante su proceso de comprensión lectora cuales han sido sus debilidades y aprendizajes para poder resolver satisfactoriamente los cuestionarios de evaluación de cada lectura.

Deseo resaltar que al igual que el ABP, a partir de reconocer mis errores y tomarlos como punto de partida he intentado a través de la propuesta didáctica enmendar lo que hasta la fecha aún no he podido lograr: que mis alumnos comprendan a plenitud cualquier tipo de texto.

Antes de presentar los últimos incisos del presente capítulo es importante aclarar que si bien desde el 2007 hasta la fecha soy integrante del Seminario de Actualización Disciplinaria (SAD), como profesora de carrera, también en el 2007, asumí la Jefatura de Sección del Área de Talleres hasta enero del 2011, motivo por el cual no atendí grupo durante dichos periodos.

De tal manera, que mi participación en el seminario se centró más en la coordinación del mismo y actividades correspondientes. Mencionó lo anterior puesto que algunos de los resultados obtenidos en el diagnóstico de la comprensión lectora me permitieron integrar en la propuesta actividades en donde los alumnos tendrán que poner en juego sus conocimientos previos cada vez que lean un texto y con ello resaltar que la lectura es una actividad interactiva y no *pasiva y aburrida* como lo señalan los resultados del diagnóstico.

2.6 Contextualización del diagnóstico de comprensión lectora aplicado a los alumnos

Tal y como lo señale anteriormente, el trabajo al interior del (SAD), nos ha permitido a lo largo de tres años no sólo evaluar la problemática de la comprensión lectora, sino obtener resultados a partir de nuestro quehacer cotidiano en el aula, en donde hemos aplicado algunas de las estrategias de comprensión lectora, además, de los resultados obtenidos en el diagnóstico de comprensión lectora aplicados a los alumnos de segundo, cuarto y sexto semestre durante el ciclo escolar 2009 – 2010 (ver anexo 2).

Al respecto en el 2009 – 2010, elaboramos un diagnóstico para conocer el nivel de lectura de nuestros alumnos. Antes de su elaboración los integrantes del seminario nos planteamos algunas interrogantes como: ¿Leen los alumnos? ¿Qué leen? ¿Cómo leen? ¿En dónde leen? ¿Cuándo leen? También consideramos de gran relevancia analizar el aspecto cualitativo de la lectura: ¿Qué significa para los

estudiantes la lectura? ¿Cómo se valoran ellos mismos frente a la lectura? ¿Con qué relacionan la lectura? Además de la relevancia de analizar el aspecto cualitativo de la lectura ¿Qué significa para los estudiantes la lectura? ¿Cómo se valoran ellos mismos frente a la lectura? ¿Con qué relacionan la lectura? son algunas de las preguntas que intentamos descubrir a partir de la aplicación de dicho diagnóstico en **seis grupos dos por cada semestre sumando un total de 220 alumnos.**

El cuestionario abarco 40 preguntas (ver anexo 2), como por ejemplo: ¿Cuánto ganan sus padres? ¿Donde adquirieron el gusto por la lectura? y ¿Qué estrategias les ha enseñado la escuela? son algunas de las preguntas que formaron parte del diagnóstico cuyo objetivo además de conocer la comprensión lectora de los alumnos fue valorar tres aspectos que consideramos inciden en la problemática actual de la lectura:

- 1) ¿El entorno familiar fomenta la lectura?
- 2) ¿Los alumnos conocen y aplican estrategias de lectura?
- 3) ¿La escuela contribuye al desarrollo de La lectura?

En función del propósito de la propuesta de todas las variables que integraron el diagnóstico concretamente me enfoque a **seis** de ellas por considerarlas relevantes en función de la problemática de la lectura y acordes al sentido de la misma. De tal manera, que los resultados obtenidos en dichas variables *incidieron directamente tanto en la estructura como en las estrategias de aprendizaje* que desarrolle en la misma con la finalidad de contribuir a mejorar la comprensión lectora de los alumnos.

Por lo que las seis variables de las que partí en función de los resultados obtenidos fueron:

- ❖ Conocer donde han adquirido el gusto por la lectura.
- ❖ Investigar la concepción que tienen de la lectura.
- ❖ Saber si cuentan con conocimientos previos de comprensión lectora.
- ❖ Revisar la vinculación de la lectura y su aprendizaje.
- ❖ Conocer qué tipo de estrategias de comprensión lectora ha fomentado el CCH Azcapotzalco.
- ❖ Conocer el nivel de lectura que han desarrollado en el CCH.

A continuación se presentan los resultados de las seis variables antes enunciadas con el propósito de resaltar la problemática actual que viven los alumnos del CCH, respecto a su comprensión lectora. Dichos resultados muestran el *sentido y significado que los alumnos le dan a la lectura*, por lo que en función de los mismos la propuesta didáctica intenta contrarrestar dicha concepción en función de mejorar dicho aprendizaje.

2.7 Presentación de los resultados generales (gráficas) de las variables que contribuyeron al desarrollo de la propuesta didáctica

El conjunto de los resultados obtenidos a través de las seis variables antes mencionadas, respaldan sin lugar a dudas, el propósito de mi propuesta didáctica respecto a la necesidad de desarrollar la comprensión lectora desde el TLRIID –I. los resultados demuestran que la escuela poco a contribuido al desarrollar dicho proceso y por ende hay carencia de hábito hacía la misma.

La aplicación del diagnóstico originalmente se aplico en tres de los cinco grupos que atendían cada uno de los profesores integrantes de (SAD), ocho profesores en total. Por lo que la muestra fue verdaderamente representativa, sin embargo el concentrado de todos los datos rebaso por mucho el tiempo que teníamos para entregar dicho análisis. Para la propuesta en particular depuraré solamente, los resultados obtenidos en **seis grupos** por considerarlos una muestra representativa de todos los semestres (segundo, cuarto y sexto), además de poder comparar no sólo los resultados de un mismo semestre sino entre cada uno de ellos. De ahí la importancia de presentar en este apartado solamente las **6 gráficas** generales que dan cuenta del comportamiento de las **seis variables** antes señaladas. Es importante señalar que dichas gráficas representan la opinión de **220 alumnos** de los semestres correspondientes. Las 36 gráficas particulares se encuentran en los anexos correspondientes.

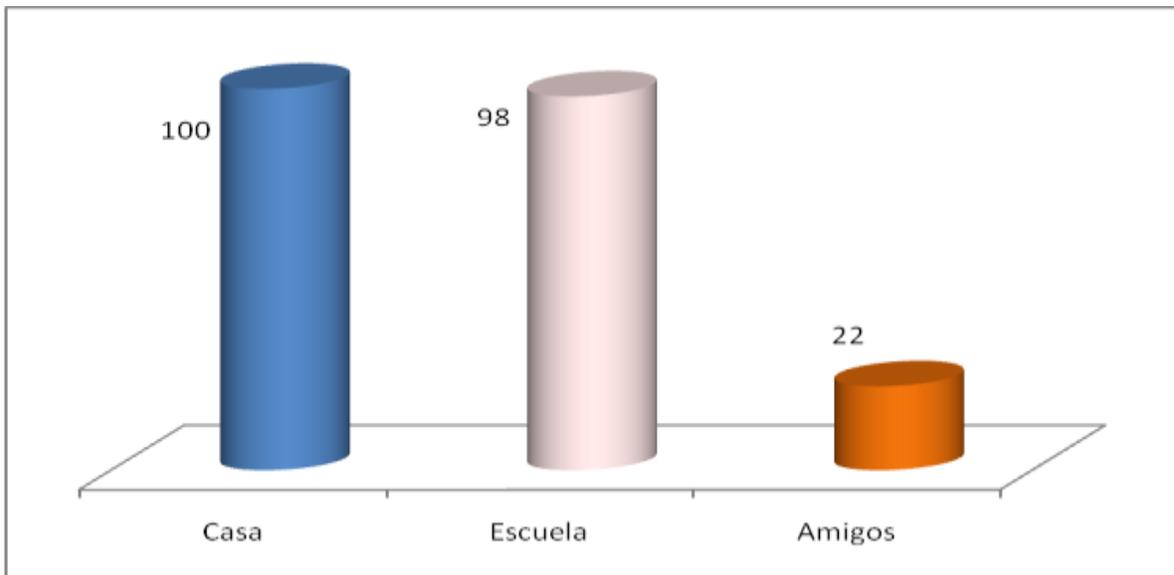
A continuación se presentan las gráficas generales en función de las variables seleccionadas y sentido de las mismas, es decir, las dos primeras gráficas muestran los resultados sobre las variables que tienen que ver con *el gusto por la*

lectura y la concepción que tienen de ella (1era parte), las otras dos tienen que ver con sus conocimientos previos y la utilización de los mismos al realizar sus lecturas (2da parte) y las dos últimas tienen que ver con lo que han aprendido en el CCH respecto a la lectura (3era parte). En la siguiente tabla presentamos los datos generales de quienes aplicaron el diagnóstico como son: grupo, nombre del profesor, periodo escolar, asignatura en la que aplicaron él mismo y número de alumnos que los respondieron.

Total de cuestionarios diagnósticos aplicados

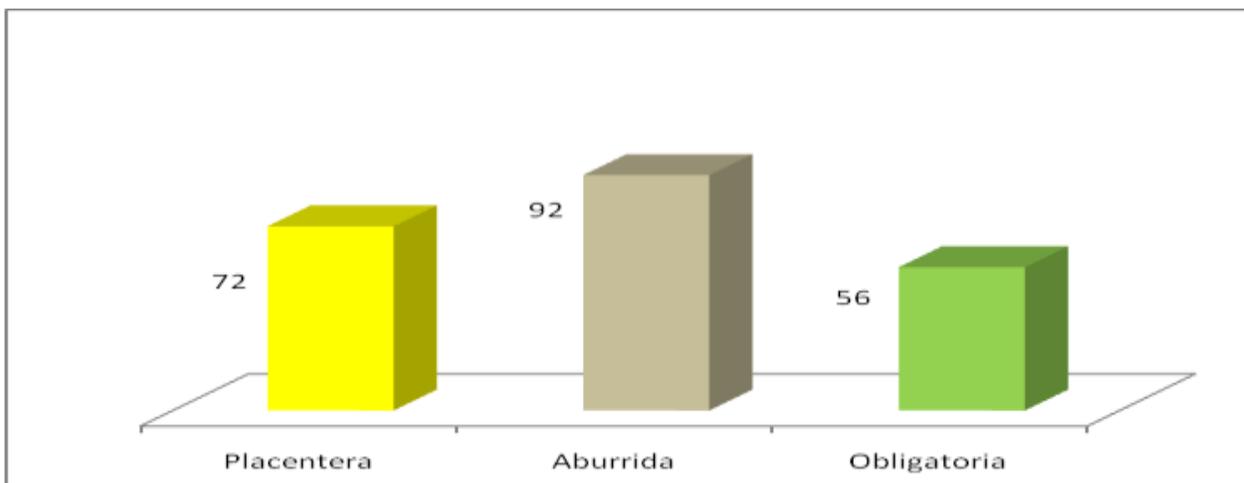
(Tabla 1)

Grupo	Profesor	Periodo	Asignatura	Cuestionarios aplicados a alumnos
271	Prof. Aarón Ezequiel Martínez Rodríguez	2010-1	TLRIID - II	30
410	Profra. Leticia Merino Márquez	2010-1	TLRIID -IV	44
262	Profra. Flor de María Guerrero Herrera.	2010-1	TRLIID - II	32
610	Profra. Leticia E. Santa María Gallegos.	2010-1	Comunicación II	35
416	Profra. Lucía Herrero González.	2010-1	TLRIID - IV	48
618	Profra. Karina de la Vega Ruiz.	2010-1	Comunicación II	31
Total				220

RESULTADOS TOTALES (6 Grupos)**Variable 1era Parte. ¿Dónde adquiriste el gusto por la lectura? (2/1)**

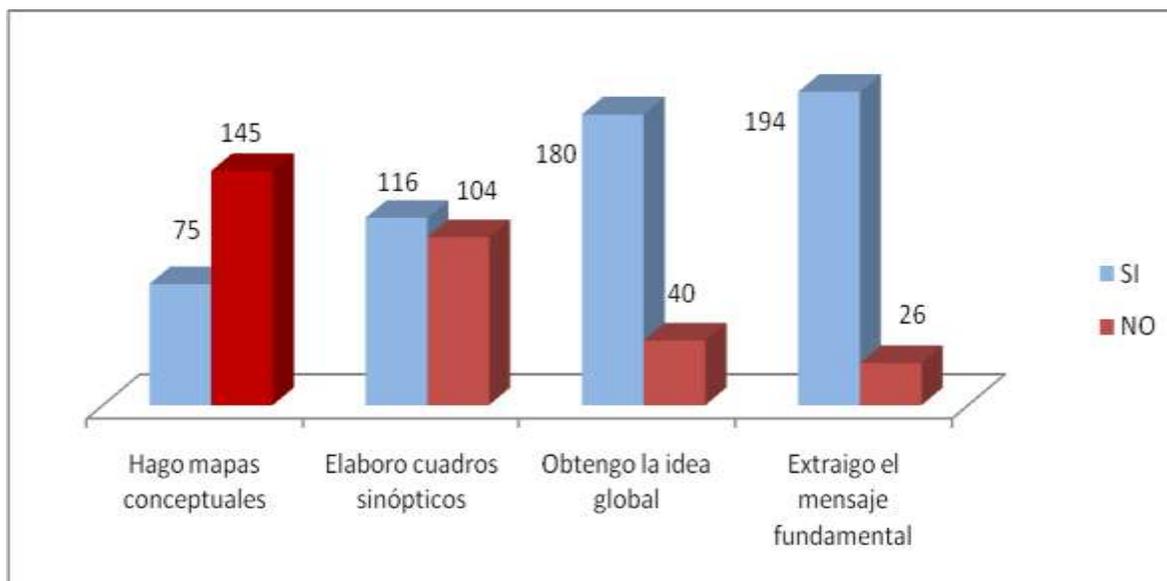
Gráfica 1. Muestra la opinión de los 220 alumnos que contestaron el diagnóstico de la comprensión lectora. Lo interesante desde mi perspectiva es que ambos lugares por si mismos son la primera instancia el lugar donde los alumnos adquieren el gusto por la lectura. Lo que me hace suponer que al llegar al CCH o bien ya están acostumbrados a leer o esperan que la escuela los motive hacerlo.

Considero importante resaltar que si bien los alumnos asumen la lectura como una actividad cotidiana que desarrollan en casa o en la escuela, *no necesariamente leer significa comprender un texto*. Ubicando la escuela como una “instancia natural de aprendizaje” considero que ésta no ha desarrollado de manera sistemática los conocimientos y habilidades que necesitan los alumnos para desarrollar su comprensión lectora asumiéndose como lectores activos que buscan de la misma: obtener y producir conocimientos. Situación que busca contrarrestar la propuesta didáctica por la sistematización que hace tanto de las estrategias de comprensión lectora como de los conocimientos y habilidades que van adquiriendo los alumnos a través de la aplicación de los distintos niveles de lectura en los textos correspondientes.

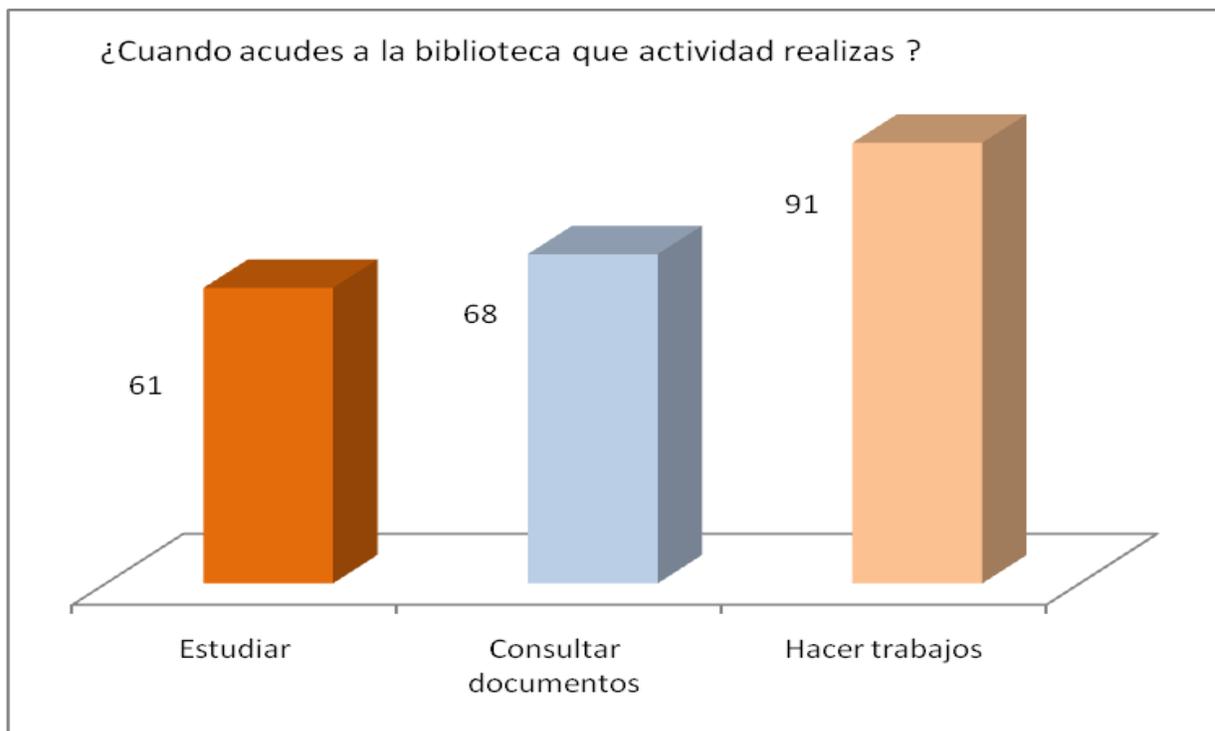
Variable 1era Parte. ¿La lectura se te hace una actividad? (2/2)

Gráfica 2. Presenta el sentido que tiene la lectura para los alumnos es interesante ver que la gran mayoría de ellos, ve la lectura como una actividad aburrida lo que supone una falta de conocimientos y estrategias específicas que los conviertan en lectores activos que interactúan con el texto para obtener la información que necesitan y comprender al mismo tiempo lo que el autor les quiere transmitir. Sin embargo, es interesante observar en las gráficas particulares (ver anexo 3), que de los seis grupos analizados solamente en dos de ellos, uno de cuarto (410) y otro de sexto (610), los alumnos consideran la lectura placentera. Lo que implica que la lectura ha sido trabajada por un mayor lapso de tiempo, además del propósito de aprendizaje de cada uno de los semestres y por supuesto la conducción de las profesoras entre otros elementos, son factores que contribuyen al desarrollo de la comprensión lectora. Por lo que considero necesario que todos los profesores en general procuremos desarrollar en los alumnos sus conocimientos y habilidades de comprensión lectora para que la asuman de manera placentera pues, la percepción de que es aburrida y obligatoria indica falta de motivación y por ende un aprendizaje consciente de la importancia de manejar ciertos conocimientos y habilidades que les facilitarán la lectura de cualquier texto. Situación que contempla la propuesta no sólo por la (sistematización de conocimientos y habilidades), sino además por los diversos tipos de aprendizaje y estrategias específicas para cada uno de ellos a través de los textos seleccionados y la evaluación de los mismos a lo largo de la propuesta.

Variable 2da. Parte. ¿Qué estrategias realizas para obtener información concreta del texto? (2/3)

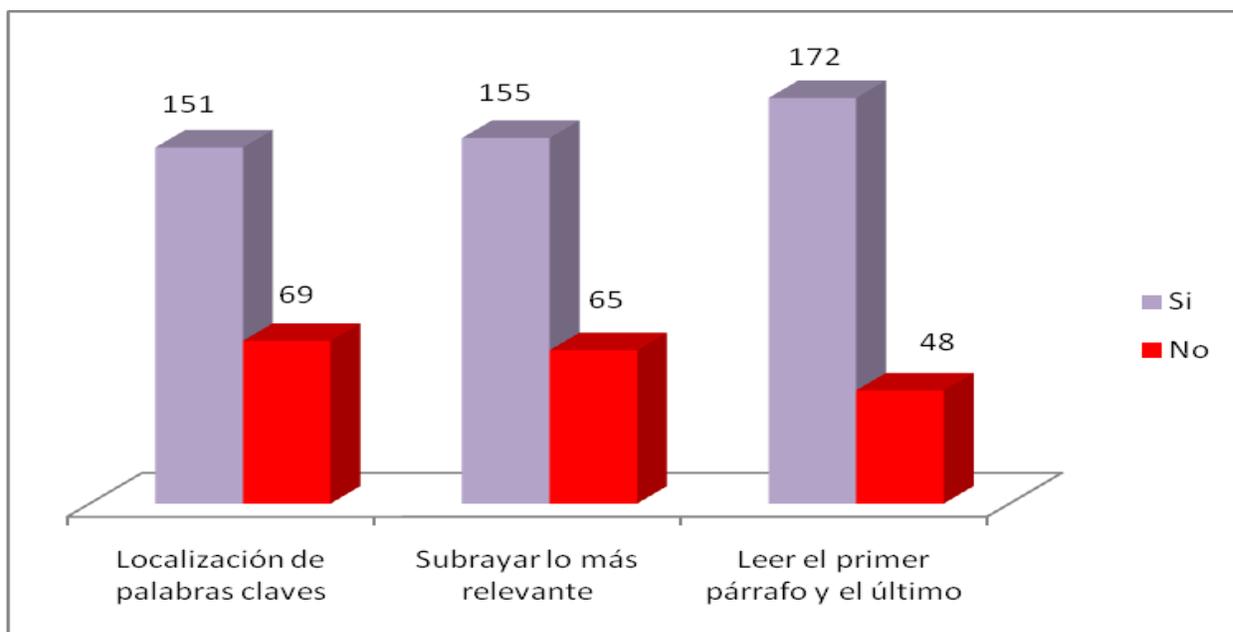


Gráfica 3. Muestra que la mayoría de los alumnos aplica por lo menos de una a tres de las cuatro estrategias señaladas, lo que indica que tienen conocimientos previos sobre estrategias de comprensión lectora. Considero que dichas estrategias sólo las aplican de manera momentánea en función de lo que estén desarrollando en clase, ya que la idea y mensaje principal no dan cuenta por sí mismos de la comprensión global del texto. Al respecto en todos los grupos sin excepción (ver anexo 3), aplican las estrategias del reconocimiento global de la idea y mensaje del texto. Lo que me hace suponer que los alumnos sólo buscan conocer de qué trata el texto y cuál es su propósito para evitar leerlo en su totalidad a pesar de tener conocimientos previos y manejo de estrategias de lectura para profundizar en el análisis de las mismas. De ahí la importancia de la propuesta en fortalecer los conocimientos y habilidades que poseen los alumnos para incrementar su comprensión lectora y por ende enfocarse a otros aspectos importantes del texto en virtud de sus conocimientos previos. Por tal motivo, la propuesta relaciona cada una de las lecturas con los conocimientos que ha adquirido los alumnos a través de las diversas estrategias y niveles de lectura que ha aplicado en cada texto. Por lo que es importante desarrollar estrategias de aprendizaje que tienen que ver con el antes, durante y después de la lectura.

Variable 2da Parte. (2/4)

Gráfica 4. Nos señala que la gran mayoría de los alumnos acude a la biblioteca a realizar trabajos. Lo interesante es que no relacionan las estrategias que conocen o han aprendido respecto a la comprensión lectora para señalar que van a estudiar. Tal vez la lectura no la consideran parte esencial en la elaboración de sus trabajos. Sin lugar a dudas cualquiera de las tres actividades implícitamente requiere de la lectura sin embargo, no relacionan el aprendizaje de la misma con las actividades que realizan. Es importante señalar que en las gráficas particulares (ver anexo 3), solamente en el grupo 610 de comunicación II, los alumnos coinciden en que van a la biblioteca a estudiar. Lo anterior supone ya una madurez cognitiva en donde los alumnos han tenido tiempo para desarrollar de la mejor manera su comprensión lectora. La estructura de la propuesta intenta hacer que los alumnos tomen consciencia al respecto a partir de la sistematización y progresión de sus conocimientos en cada una de las lecturas y evaluación correspondiente. En la medida en que vayan fortaleciendo sus habilidades y conocimientos lectores modificarán la concepción de la lectura y por ende la relación que tiene con todas las demás actividades.

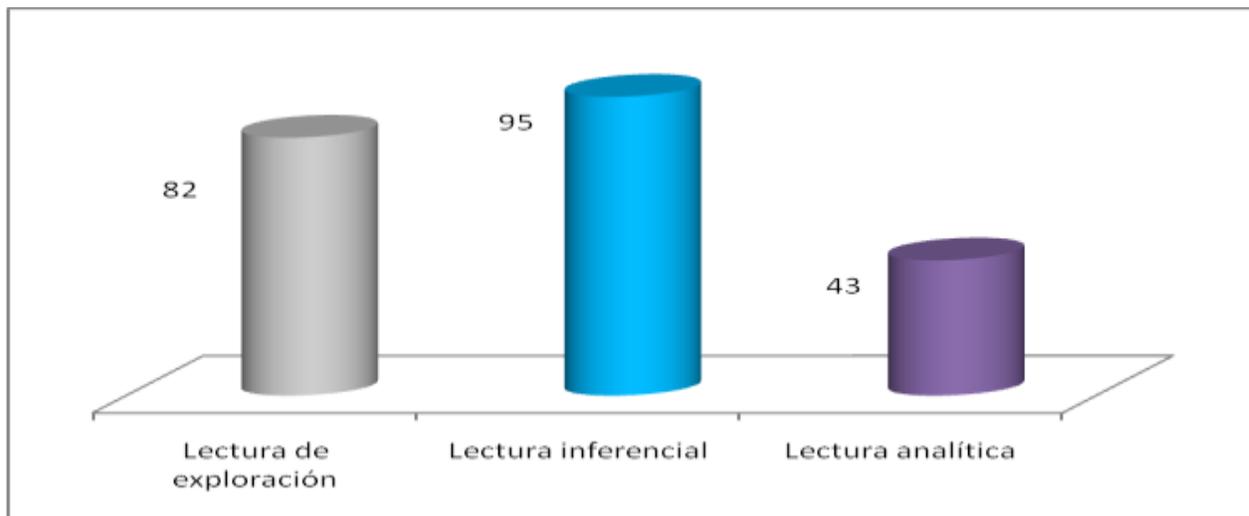
Variable 3era Parte. ¿Qué estrategias de lectura aplicas en el CCH? (2/5)



Gráfica 5. Nos muestra que la mayoría de los alumnos aplican estrategias de lectura en sus actividades académicas dentro del Colegio. En este sentido llama la atención el hecho de que las estrategias señaladas en la gráfica corresponden al segundo nivel de lectura (inferencial), lo que supone una mejor comprensión de sus textos. Sin embargo, en las gráficas particulares (ver anexo 3), la gran mayoría de los alumnos se enfocan en el subrayado de palabras y la lectura del primer y último párrafo. Lo que nos hace suponer que están habituados a buscar la información que necesitan sin que ello signifique desarrollar su comprensión lectora. De ahí que la propuesta incida en que es necesario desde el TLRIID – I, que los alumnos sistematicen sus conocimientos y habilidades de lectura para que apliquen en cada uno de los textos las estrategias idóneas en función de los diferentes niveles de lectura y complejidad de los textos.

Razón por la cual la propuesta desarrolla de manera integral los tres niveles de lectura con la intención de habitar a los alumnos a un antes (lectura exploratoria), durante (lectura inferencia y analítica) y después de la lectura (evaluación), para que puedan acceder al siguiente nivel sin problema alguno.

Variable 3era Parte. ¿En el CCH la estrategia de lectura que más te resulto útil? 2/6



Gráfica 6. Muestra que la mayoría de los alumnos considera que la lectura inferencial es la que más les ha resultado útil. Sin embargo, habría que considerar lo siguiente. Si bien la lectura inferencial requiere de ciertos conocimientos y habilidades pareciera ser que los alumnos sólo se han enfocado tal y como lo vimos en la gráfica anterior a la ubicación de palabras claves y lectura del primero y último párrafo. Lo que de ninguna manera, implica la comprensión del texto como tal, al respecto de los seis grupos encuestados solo el 410 de TLRIID –II, (ver anexo 3), fue el único que ubico en primer lugar la lectura inferencial. Lo que quiere decir que 176 alumnos eligieron la lectura de exploración como primer lugar para buscar la información que necesitan sin necesidad de hacer una relación entre la misma, como lo exigen los otros niveles de lectura. En este sentido la propuesta integra no sólo los tres niveles de lectura, sino que procura que en cada uno de ellos, los alumnos realicen las estrategias adecuadas al nivel para habituarlos a desarrollar su comprensión lectora tanto en función de sus necesidades como lectores y lo que el autor del texto les quiere comunicar. Al respecto, la propuesta maneja los niveles de lectura en este sentido: si necesitan datos generales (lectura de exploración), si necesitan información más específica en función de la estructura (lectura inferencial) y si necesitan un análisis de la misma(lectura analítica), con el propósito de que los alumnos adquieran los conocimientos y habilidades necesarios para la comprensión de cualquier texto.

CAPITULO 3

Propuesta didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora el TLRIID - I

3.1 Metodología de la propuesta didáctica

Más que una necesidad, es un pendiente que sigue provocándome la inquietud de intentar de una y otra manera tratar de resolver el problema de comprensión lectora que tienen los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades del Plantel Azcapotzalco en la asignatura del Taller de Lectura, Redacción e Inicio a la Investigación Documental I.

Me enfoqué a dicho semestre por ser éste la base de todas las asignaturas que integran el bloque de los talleres de TLRIID I a IV, los cuales forman parte de las materias obligatorias que cursan los alumnos del Colegio durante sus dos primeros años del ciclo escolar correspondiente.

En la introducción y a lo largo del capítulo dos he mencionado reiteradamente los principales factores que obstaculizan el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos del CCH: *Falta de estrategias específicas y hábitos de lectura primordialmente.*

Al respecto, considero que los profesores tenemos la oportunidad de erradicar paulatinamente dicho problema a través de nuestra práctica docente en el salón de clases. En este sentido, la estructura y metodología de la presente propuesta se desarrolló de la siguiente manera:

Primer paso. Busqué información sobre las etapas del proceso lector, debo reconocer que dicha búsqueda la inicié en el 2008 -2009, cuando me tocó desarrollar: una guía para el profesor del TLRIID I y II encaminada a la comprensión lectora; como compromiso de mi área complementaria junto con los integrantes del SAD en donde participé como coordinadora del mismo.

La búsqueda de dicha información me permitió no sólo comprender la importancia del proceso lector en virtud de las etapas que lo conforman sino, hacer una adecuación de las mismas en función de facilitarles a los alumnos el aprendizaje de su comprensión lectora a través de la presente propuesta.

De tal manera, que en la etapa de la *planeación* más que enfocarme a la revisión minuciosa del contenido del texto, de su estructura y de las relaciones que podemos establecer entre cada una de sus partes para decidir si el texto cumple con las características necesarias e incorporarlo como documento de lectura.

Decidí a través de la lectura de exploración dirigir la atención de los alumnos a la identificación de ciertos elementos del texto desde que lo ojean; no sólo para tomarlos en cuenta como referencia cuando realicen la lectura completa del texto sino, para poder pasar a los siguientes niveles de lectura en función de los conocimientos y habilidades que van desarrollando en cada uno de ellos.

La lectura de exploración se asume como el antecedente previo del texto (*planeación*), antes de realizar la lectura completa o específica del mismo. En este sentido la lectura de exploración cumple con dos funciones: como reconocimiento general del texto y enlace de los demás niveles de lectura. En cuanto a la etapa de la *ejecución* el desarrollo de las lecturas inferencial y analítica serán la base que permitirán a los alumnos adquirir conocimientos previos y habilidades en función de lo que leen y aprenden y lo que aprenden y pueden leer.

Al respecto, la propuesta desarrolla una serie de estrategias didácticas que permiten a los alumnos poner en juego sus conocimientos y habilidades en virtud de la reiterada información que se les solicita de las lecturas para poder resolver satisfactoriamente las actividades correspondientes. La propuesta integra en la mayoría de los textos evaluaciones individuales y colectivas con la finalidad de que los alumnos se den cuenta de su evolución lectora.

En cuanto a la etapa de la *evaluación* esta se realiza al final de cada unidad con el propósito de que el alumno autoevalúe su aprendizaje en función de las diversas informaciones que se le solicitan de los textos leídos a lo largo de las unidades que integran el primer semestre del TLRIID. De ahí que la evaluación final de cada unidad haga referencia a los elementos que los alumnos han identificado previamente en cada uno de los textos, no sólo con la finalidad de evaluarlos sino concientizarlos de lo que han aprendido en función de resolver satisfactoriamente dicha evaluación a partir de sus conocimientos y habilidades.

Segundo paso. Analizar detenidamente el programa de TLRIID –I, para ubicar el modo discursivo predominante en cada una de las unidades correspondientes. Lo anterior con el objetivo de considerar qué tipo de textos debía seleccionar en función del mismo y con ello estructurar las estrategias de aprendizaje de la comprensión lectora.

Al respecto es importante señalar que en la primera unidad del TLRIID – I, no se trabaja de manera específica ningún aprendizaje de comprensión lectora; es decir, se desarrolla la lectura y escritura de manera paralela en función de narrar experiencias en forma oral y escrita. Por lo que los aprendizajes se enfocan más a las características del texto oral para posteriormente pasar esa vivencia a un texto escrito en donde solamente revisamos su organización textual.

Lo anterior provoca un desequilibrio en el desarrollo de las habilidades comunicativas: escribir, leer, hablar y escuchar pues no se trabajan desde el inicio del semestre de la misma manera, se da preferencia a la escritura y lectura casi de manera paralela pero sin estrategias particulares que desarrollen los procesos que cada una necesita en función de sus propias características. No está de más señalar que la lectura de exploración aparece hasta la segunda unidad del TLRIID –I, enfocada a la identificación de diversos destinatarios y propósitos de comunicación. Lo cual no significa que desarrollen estrategias específicas para la comprensión de dicho nivel de lectura pues solo aparece *una vez como aprendizaje* a lo largo de dicha unidad.

De ahí el interés de la propuesta de desarrollar desde la primera unidad del TLRIID –I, estrategias de lectura que permitan gradualmente a los alumnos desarrollar sus conocimientos y habilidades en función de la complejidad de los modos discursivos y tipos de textos que tendrán que leer a lo largo del semestre.

Tercer paso. A partir del análisis anterior, me enfoqué a seleccionar los textos que serían los más representativos en cada unidad en función del aprendizaje general de la unidad correspondiente. En este sentido en la primera unidad del TLRIID –I, el modo discursivo predominante es el narrativo (incluye la descripción), por lo que los textos seleccionados fueron: una descripción y dos narraciones (una

autobiografía y un cuento), dichos textos son breves, de fácil comprensión y lenguaje claro, con la intención de iniciar la comprensión lectora de los alumnos de manera sencilla y clara. Al respecto, todos los textos desde la primera unidad hasta la última se trabajarán con la lectura de exploración como reconocimiento general del texto antes de iniciar la lectura específica o completa del mismo.

En este sentido, en cada una de las unidades se seleccionaron textos acordes a los modos discursivos de tal manera, que entre una y otra unidad la complejidad de los mismos se fue acrecentando. No es lo mismo iniciar la comprensión lectora con un texto descriptivo que con un artículo de opinión. Ambos textos requieren de ciertos conocimientos y habilidades que los alumnos deberán desarrollar a través de su proceso lector mediante los tipos de lectura anteriormente referidos.

Cuarto paso. Una vez seleccionados los textos de todas las unidades del TLRIID – I, en función del aprendizaje general de la unidad, modo discursivo y tipos de lectura que pueden aplicar a los mismos, considere pertinente elaborar las estrategias de aprendizaje en función de los elementos anteriores.

Al respecto desde la primera hasta la última unidad sin excepción, en todas las lecturas los alumnos deberán aplicar la lectura de exploración (planeación), no sólo para ubicar algunos elementos claves del texto como son: título, autor, organización textual, fuente, tema, características del texto y propósito sino, para relacionar la misma con los demás datos que deberá buscar cuando realice la lectura completa del texto. Es decir, la propuesta busca reactivar los conocimientos previos de los alumnos en función de lo que leen en cada texto y nivel de lectura que aplican en el mismo.

La gran mayoría de los textos seleccionados tienen señalamientos o indicadores (diferentes tipos de letras, subrayados, cursivas etcétera), que les pueden servir a los alumnos para transitar de un nivel de lectura a otro sin mucho problema. Lo anterior con el propósito tanto de generar conocimientos como habituarlos a ellos para que los apliquen en cada lectura que realicen. En este sentido, es importante resaltar el aprendizaje general de la unidad que establece “el alumno narrará experiencias o vivencias personales en forma oral y escrita, utilizando los recursos

básicos de los textos orales y de los escritos de modo que perciba de manera directa la especificidad de cada forma de expresión para el logro de un propósito comunicativo”³⁷ Por lo que, los señalamientos que se encuentran en cada uno de los textos de una u otra manera permiten a los alumnos darse cuenta del propósito comunicativo de los mismos. De ahí que la propuesta presente una serie de estrategias didácticas que reiteradamente hacen alusión a la información que el alumno ha identificado en cada texto en función de los tipos de lectura aplicados a los mismos.

Por lo que es importante recordar que la *lectura de exploración* será el antecedente de los demás niveles de lectura en función de lo que cada uno de ellos proporciona. Tanto la lectura inferencial como analítica permiten encontrar ciertos elementos del texto más allá de la simple identificación del mismo.

La lectura *inferencial* permite identificar distintos destinatarios a partir de comprender el sentido y estructura del texto por lo que es recomendable aplicarla en ciertos tipos de textos como pueden ser: notas informativas, cartas, editoriales etcétera. De ahí que la propuesta incluya este tipo de textos para que los alumnos vayan desarrollando los conocimientos y habilidades necesarios para comprender la estructura y sentido de dichos textos.

La lectura *analítica* a través del análisis dirigido de un texto permite ubicar y relacionar las ideas principales y su interconexión con otras lecturas que tienen que ver con el tema seleccionado.

Recordemos que este tipo de lectura se inicia en la tercera unidad del TLRID – I, en donde el aprendizaje general establece: “el alumno valorará la lectura como medio para estimular la curiosidad, desarrollar el conocimiento y retenerlo a través de la lectura de textos expositivos, diferentes operaciones de selección y organización de la información y la elaboración de resúmenes y paráfrasis, a fin de generar una comprensión global, obtener información específica y dar cuenta del

³⁷ UNAM – CCH, *Programa de la asignatura del TLRID – I*, 2003. página 13.

contenido de un texto”³⁸ De ahí que la propuesta incluya textos expositivos y argumentativos para que los alumnos apliquen en los mismos sus conocimientos y habilidades con el propósito de desarrollar y producir sus trabajos académicos.

En este sentido la propuesta presenta una serie de estrategias didácticas que aluden no sólo a lo que el alumno ha leído en cada texto sino, a la relación de los mismos en función de la coincidencia temática y la intertextualidad que pueden hacer de los mismos para la elaboración de sus trabajos académicos. Es decir, pueden seleccionar y citar información que consideren pertinente de cualquiera de los textos que integran dicha unidad para emitir su opinión al respecto como parte de su evaluación final.

Quinto paso. Una vez concluidas todas las estrategias didácticas de cada una de las unidades en función de los textos seleccionados procedí a la elaboración de la síntesis de los modos discursivos de las unidades correspondientes.

Las tres primeras unidades del TLRIID – I, cuentan con información sobre los modos discursivos con el propósito de que los alumnos lean la misma antes de iniciar las estrategias de su comprensión lectora. Lo anterior en función del sentido y objetivo de la propuesta que pretende que los alumnos asuman la *lectura como fuente de conocimientos y producción de ellos*. Por tal razón, la propuesta incluye dicha información como antecedente (conocimientos), de lo que deberán leer e identificar los alumnos en cada uno de los textos correspondientes para facilitarles la comprensión de los mismos (producción).

En este sentido es importante resaltar que la propuesta al estar enfocada a la comprensión lectora, buscó desde la primera hasta la última lectura que el alumno, no sólo obtuviera información de cada texto sino, que relacionará la misma en función de apropiarse de nuevos conocimientos a partir de lo que conoce. Es decir, la gran mayoría de las estrategias didácticas están compuestas por una serie de actividades que ponen en juego los esquemas de los alumnos, respecto a lo que han leído de cada uno de los textos, con el propósito de interactuar con el texto en función de los conocimientos y habilidades que ha desarrollado.

³⁸ Op Cit; p. 24.

Sexto paso. Una vez concluida la síntesis de los modos discursivos procedí a elaborar las estrategias de evaluación final de cada unidad. Al respecto recordemos que solamente en las tres primeras unidades se manejan los modos discursivos como tales ya que la cuarta unidad: lectura de relatos y poemas: tiene el propósito “de ir formando en los alumnos un gusto propio que lo lleve a constituirse como lector autónomo de textos literarios”³⁹ por lo que no hay un modo discursivo predominante puesto que el alumno debió adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para poder disfrutar de dichas lecturas.

En este sentido, la propuesta presenta al final de cada unidad una evaluación general de todas las lecturas que se incluyeron en la misma. De tal manera que había que verificar si las estrategias de aprendizaje aportaban la información y los conocimientos necesarios para que los alumnos pudieran realizar dichas actividades de la mejor manera y en qué grado habían avanzado. Al respecto, se integro un cuestionario con el propósito de conocer la opinión de los alumnos respecto al desarrollo de su comprensión lectora en virtud de la sistematización que han hecho de sus conocimientos y habilidades a lo largo de la presente propuesta.

Es importante resaltar que la propuesta pretende lograr que el alumno se habitúe no sólo a la lectura de textos breves (primeras unidades) sino que, paulatinamente vaya progresando en la selección de las mismas a partir de los conocimientos adquiridos durante el desarrollo de su proceso lector. Lo anterior, implica en primer lugar el reconocimiento del texto y en segundo, el análisis del mismo a partir de poner en juego sus conocimientos previos, habilidades y estrategias para ser un lector activo que interactúa con el texto en función de sus propios objetivos de aprendizaje. En el caso particular de la propuesta, el confrontar a los alumnos al final de cada unidad que recuerdan de las lecturas me parece puede dar mejores resultados, por lo que significa llevarlos de la mano en la identificación y por ende comprensión de dichos textos.

³⁹ Op Cit.p. 34

Estoy convencida que trabajar de esta manera los textos, permitirá a los alumnos iniciar su proceso lector en función de los conocimientos que van adquiriendo en cada una de las etapas correspondientes.

Séptimo paso. Revisión final de la propuesta para darle estructura y resaltar aspectos importantes como los conceptos de los modos discursivos, relación de las estrategias didácticas en función de la activación de los conocimientos previos, equilibrio entre el número de actividades a partir del aprendizaje y textos seleccionados, claridad en las indicaciones, revisión de los cuadros de evaluación general, cuestionarios etcétera.

En este sentido considero que la experiencia obtenida en primer lugar en mis prácticas docentes Madems y en segundo en la elaboración de la Guía para el profesor de TLRIID I y II, enfocada a la comprensión lectora, me permitieron tener claridad de qué y cómo debía iniciar dicha propuesta para alcanzar en objetivo deseado: *que los alumnos desarrollen su comprensión lectora de manera sencilla, fácil y sistemática.*

Lo anterior no sólo en función de la problemática existente respecto a la lectura en los programa del Taller de Lectura, Redacción e Inicio a la Investigación Documental I, sino del papel que cómo docentes nos corresponden fortalecer o en su caso modificar en el salón de clases. De ninguna manera quiero “vacunar a los alumnos contra la lectura, ni ponerles una camisa de fuerza para que lean de tal o cual manera” al contrario lo que pretendo es que fortalezcan la misma por toda la problemática existente a su alrededor. La lectura para cualquiera de nosotros debe ser un placer por todas las posibilidades que nos ofrece tanto para informarnos como para formarnos. Nuestros alumnos deben ser los primeros expuestos a esta posibilidad que les permitirá sin lugar a dudas ser mejores seres humanos en toda la extensión de la palabra.

En este sentido, considero que los 7 pasos anteriores, no sólo me permitieron elaborar la propuesta sino, tratar de fortalecer el proceso lector de los alumnos a corto, mediano y largo plazo en función del manejo didáctico que hagamos de ella en el salón de clases.

Finalmente para facilitar el manejo de las estrategias ubicaré la unidad a la que corresponde, el propósito general de la misma, modo discursivo predominante, texto seleccionado y tipo de lectura que se deberán aplicar a cada uno de los textos.

Independientemente del cuestionario que deberán resolver al final de cada lectura, con la finalidad de que reconozcan que hay elementos base que no pueden dejar de observar para comprender en primera instancia el texto. Este proceso deberá ser paulatino y constante hasta lograr que dejen de hacerlo por escrito para pasar a la revisión consciente del texto y con ello convertirse en lectores experimentados.

Desarrollo de las estrategias de aprendizaje

3.2 Estrategia de aprendizaje: Primera Unidad: con 8 actividades integrales y una evaluación general

Primera Unidad: Construcción del yo a través de textos orales y escritos.

Propósito:

Al término de la Unidad el alumno narrará experiencias personales en forma oral y escrita utilizando los recursos básicos de los textos orales y de los textos escritos de modo que perciba de manera directa la especificidad de cada forma de expresión para el logro de un propósito comunicativo

Modo discursivo predominante:

Descriptivo y Narrativo en primera y tercera persona

Tipo de textos seleccionados:

Un texto descriptivo, una autobiografía y un texto anecdótico

Tipo de lectura base en los tres textos:

Lectura de exploración

Sugerencia para el desarrollo de los ejercicios (profesor)

Es recomendable que antes de los alumnos lean cualquier tipo de texto, el profesor prepare el mismo o bien indique a los alumnos cómo reconocerlos, con la finalidad de que paulatinamente los alumnos los busquen de manera consciente en el momento en que realicen una lectura. Asimismo, comprobar que el cuestionario sea claro y permita evaluar la identificación y comprensión de dichos elementos a través de las preguntas que lo conforman. No debemos olvidar que lo único que buscamos por el momento es el reconocimiento de los textos, de ahí la aplicación solamente de la lectura de exploración en ese nivel.

Evaluación de las lecturas al final de cada unidad

Es importante que al final de las lecturas de toda la unidad el alumno responda el cuestionario de evaluación general para verificar el proceso de la lectura exploratoria y de la comprensión de los textos.

Recomendaciones generales para las lecturas y resolución de cuestionarios en cada una de las unidades correspondientes.

1. Leer y ojear los textos un par de veces con la finalidad de que adviertan la utilidad de la lectura de exploración a partir de los elementos que encuentran en el mismo texto.
2. Numerar y responder en su cuaderno los cuestionarios de lectura con la finalidad de consultar dicha información en función del desarrollo y evaluación de dichas actividades.
3. Identificar qué tipo de texto es y su efecto de sentido en primer lugar y en segundo sus características. Para posteriormente registrar en tu cuaderno dicha información junto con un ejemplo (texto descriptivo = El desván), para ello puedes numerar progresivamente los textos que estás trabajando en la propuesta y recurrir a la información teórica que se encuentra en apartado tipos de textos en el capítulo tres o bien leer los conceptos que se encuentran al inicio de las unidades correspondientes

***Modos discursivos: Descripción y Narración**

La descripción representa la diferenciación y la relación de lo que percibimos en el espacio y se ha asociado con la representación de escenas a través del dibujo la pintura, la fotografía o el film. Su organización secuencial Adam (1992) la representa de la siguiente manera:

Aspectos		Relaciones	
propiedades	partes	situación	asociaciones
		lugar tiempo	comparaciones metáforas

La narración es una de las formas más utilizadas por las personas. En el ámbito académico, constituye un recurso didáctico de primer orden tanto para ejemplificar como para instruir. Aparece en los medios de comunicación, dentro de los géneros periodísticos como la noticia, reportaje, suceso y crónica. De igual manera, siguiendo a Adam (1992), podemos distinguir cinco elementos básicos: Temporalidad (tiempo que avanza), Unidad temática (Sujeto-actor), Transformación (los estados cambian de alegría a tristeza etc), Unidad de acción (una situación inicial nos lleva a la situación final) y Causalidad (hay intriga se crea a través de la relaciones entre los acontecimientos)

*Los conceptos teóricos han sido tomados de: Calsamiglia Blancafort Helena y Tusón Valls Amparo; *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ed. Ariel, Barcelona, 1997, p. .271

Actividad 1

Los alumnos individualmente deberán leer y ojear el texto *El desván* para descubrir sus características generales, aplicando los elementos de la **lectura de exploración**: estructura en prosa, distribución de párrafos, título y autor.

EI DESVÁN

Michael Ende. *La historia interminable*

El desván era grande y oscuro. Olía a polvo y naftalina. No se oía ningún ruido, salvo el suave tamborileo de la lluvia sobre las planchas de cobre del gigantesco tejado. Fuertes vigas, ennegrecidas por el tiempo, salían a intervalos regulares del entarimado, uniéndose más arriba a otras vigas del armazón del tejado y perdiéndose en algún lado de la oscuridad.

Aquí y allá colgaban telas de araña, grandes como hamacas, que se columpiaban fantasmalmente en el aire. De lo alto, donde había un tragaluz, bajaba un resplandor lechoso.

Había toda clase de trastos, tumbados o de pie; estantes llenos de archivadores y de legajos no utilizados hacía tiempo, pupitres manchados de tinta y amontonados, un bastidor del que colgaba una docena de mapas antiguos, varias pizarras con la capa negra desconchada, estufas de hierro oxidados, aparatos gimnásticos inservibles, balones medicinales pinchados y un montón de colchonetas de gimnasia viejas y manchadas, amén de algunos animales disecados, medio comidos por la polilla, entre ellos una gran lechuza, un águila real y un zorro, toda clase de retortas y probetas rajadas, una máquina electrostática; un esqueleto humano que colgaba en una especie de armario de ropa, y muchas cajas y cajones llenos de viejos cuadernos y libros escolares.

(Fuente: Ende, Michael. La historia interminable de la A a la Z. Madrid. Alfaguara. 1995. P.34)

Actividad 2

De manera individual responde el siguiente cuestionario en tu cuaderno.

1. ¿Quién es el autor del texto?
2. ¿Cómo está organizado el texto?
3. ¿Qué tipo de texto es?
4. ¿Cómo es el desván?
5. ¿Qué partes conforman el desván?

Actividad 3

De manera individual los alumnos deberán leer, ojear y revisar la autobiografía de Jorge Ibargüengoitia para descubrir sus características generales aplicando los elementos de la **lectura de exploración**.

Jorge Ibargüengoitia

Nací en 1928 en Guanajuato, una ciudad de provincia que era entonces casi un fantasma. Mi padre y mi madre duraron 20 años de novios y dos de casados. Cuando mi padre murió yo tenía ocho meses y yo no lo recuerdo. Por las fotos deduzco que de él heredé las orejas. Ya adulto encontré una carta suya que yo podría haber escrito. Al quedar viuda, mi madre regresó a vivir con su familia y allí se quedó. Cuando yo tenía tres años fuimos a vivir a la capital; cuando tenía siete, mi abuelo, el otro hombre que había en la casa, murió. Crecí entre mujeres que me adoraban. Querían que fuera ingeniero: ellas habían tenido dinero, lo habían perdido y esperaban que yo lo recuperara.

En ese camino estaba cuando un día a los veintiún años, faltándome dos para terminar la carrera, decidí abandonarla para dedicarme a escribir. Las mujeres que había en la casa pasaron quince años lamentando esta situación —«lo que nosotros hubiéramos querido, decían, es que fuera ingeniero», -más tarde se acostumbraron.

Escribí mi primera obra literaria a los seis años y la segunda a los veintitrés. Las dos se han perdido. Yo había entrado en la Facultad de Filosofía y Letras y estaba inscrito en la clase de composición dramática que daba Usigli, uno de los dramaturgos más conocidos en México. «Usted tiene facilidad para el diálogo», dijo, después de leer lo que yo había escrito. Con eso me marcó: me dejó escritor para siempre.

Al principio parecía que mi carrera literaria iría por el lado del teatro y sería brillante. Mi primera comedia fue puesta en escena, con éxito relativo, en 1954, la segunda lo fue en 1955, las dos fueron recogidas en antologías del teatro mexicano moderno, Usigli me designó para que lo reemplazara cuando se retiró, gané tres becas al hilo —única manera que había entonces de mantenerse en México siendo escritor—. Pero llegó el año de 1957 y todo cambió: se acabaron las becas —yo había recibido ya todas las que existían—, una mujer con quién yo había tenido una relación tormentosa se hartó de mí, me dejó y se quedó con mis clases además yo escribí dos obras que a ningún productor le gustaron. (En esto intervino un factor que nadie había considerado: tengo facilidad para el diálogo, pero incapacidad para establecerlo con gente de teatro.)

Siguieron años difíciles: hice traducciones, guiones para películas, fui relator de congreso, escribí obras de teatro infantil, acumulé deudas, pasé trabajos. Mientras tanto escribí seis obras de teatro que nadie quiso montar. En 1962 escribí *El atentado*, mi última obra de teatro. Es diferente a las demás: por primera vez abordé un tema público y basé la trama en un incidente real, la muerte, ocurrida en 1928, de un presidente mexicano a manos de un católico. La mandé a un concurso en México y no pasó nada, la mandé a Cuba y ganó el premio de Teatro de la Casa de las Américas en 1963. Durante 15 años en México, las autoridades no la prohibieron, pero recordaban a los productores que no la montaran, porque trataba con poco respeto a una figura histórica. *El atentado* me dejó dos beneficios: me cerró las puertas del teatro y me abrió la telenovela. Al documentarme para inscribir esta obra encontré un material y me hizo concebir la idea de escribir una novela sobre la última parte de la revolución mexicana

basándome en una forma que fue común en esa época en México: las memorias del general revolucionario. (Muchos generales al envejecer, escribían sus memorias para demostrar que ellos eran los únicos que habían tenido razón.)

Esta novela, *Los relámpagos de agosto*, fue escrita en 1963, ganó el premio Casa de las Américas en 1964, fue editada en México en 1965, ha sido traducida a siete idiomas y en la actualidad, siete años después, se vende más que nunca.

El éxito de *Los relámpagos* ha sido más prolongado que estruendoso. No me permitió ganar dinerales pero cambió mi vida, porque me hizo comprender que el medio de comunicación anticuado para un hombre insociable como yo es la prosa narrativa: no tiene uno que convencer a actores ni empresarios, se llega director lector, sin intermediarios, en silencio, por medio de hojas escritas que el otro lee cuando quiere, de un tirón o en ratitos y si no quieren no las lee, sin ofender a nadie —en el comercio de libros no hay nada comparable a los sometidos en la noche de estreno Aparte de *Los relámpagos* he escrito cinco novelas y un libro de cuentos que, si quiere uno clasificarlos, se dividen fácilmente en dos tendencias: la pública a la que pertenecen *Los relámpagos de agosto* (1964), *Maten a León* (1969) —la vida y la muerte de un tirano hispanoamericano—, *Las muertas* (1977) obra basada en acontecimientos famosos que ocurrieron en el interior de un burdel y *Los pasos de López* —que está inspirada en los inicios de la guerra de independencia de México—. Los sucesos presentados en estas novelas son reales y conocidos, los personajes son imaginarios.

La otra tendencia es más íntima, generalmente humorística, a veces sexual. A ella pertenecen los cuentos de la *Ley de Herodes* (1937), *Estas ruinas que ves* (Premio Internacional de novela «México» 1974) y *Dos crímenes* (1979).

En 1965 conocí a *Joy Laville*, una pintora inglesa radicada en México, nos hicimos amigos, después nos casamos y actualmente vivimos en París.

(Fuente: www.presidencia.gob.mx, "Editará FCE libro de Jorge Ibarguengoitia". <http://www.presidencia.gob.mx/prensa/ultimasnoticias/?contenido=33416>. Fecha de publicación: Lunes 21 de enero de 2008. Fecha de consulta: 22 de mayo de 2009.)

Actividad 4

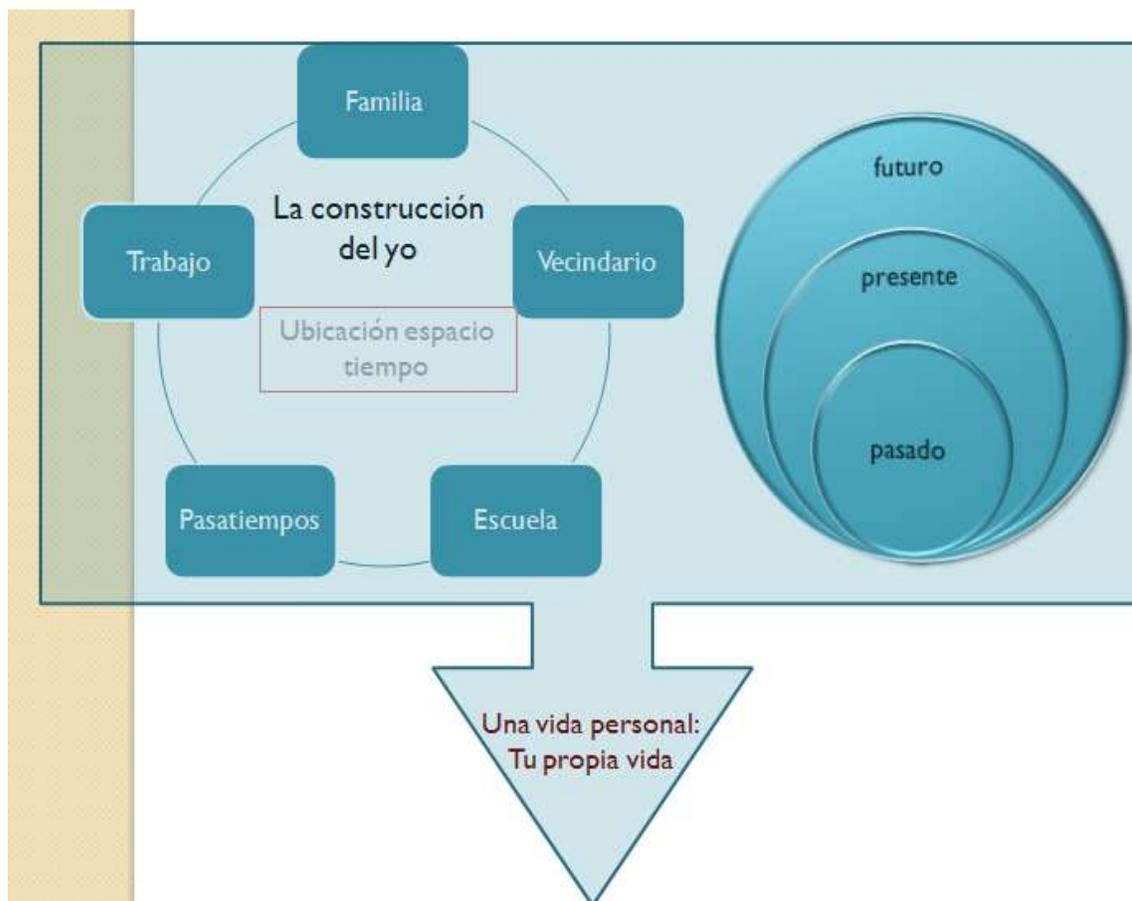
De manera individual responde el siguiente cuestionario en tu cuaderno.

1. ¿Quién narra la historia?
3. ¿De qué trata la historia?
4. ¿Participa Jorge Ibarguengoitia en la historia?
5. ¿En qué tiempo y espacio se desarrolla la historia?

Enlista en tu cuaderno los paralingüísticos señalados en la lectura.

Actividad 5

De manera individual, observa el siguiente esquema y completa el cuadro que viene abajo del mismo, con la información acabas de recabar de la lectura de Jorge Ibarguengoitia.



Preguntas	Respuestas	Lugar en donde clasificarías dicha información en función del esquema: Escuela, Pasatiempos, Trabajo etc.,
Año y lugar donde nació Jorge Ibarguengoitia	En 1928 en Guanajuato	Vecindario
Sus tías hubieran querido que estudiara.	Ingeniero	Familia
En qué lugar estudió.	En la Facultad de Filosofía y Letras.	Escuela
Algunas actividades que realizó antes de su última obra de teatro.	Hizo traducciones, guiones para película, relator del congreso y escribió obras de teatro infantil.	Pasatiempos
Que obra fue todo un éxito en 1962.	El atentado	Trabajo

Actividad 6

Al terminar dicho análisis deberán intercambiar sus cuestionarios para que junto con sus compañeros y profesor corrijan sus respuestas si fuese necesario.

Actividad 7

De manera individual y en silencio lee el siguiente texto, observa muy bien los distintos tipos de letras que conforman el texto para identificar fácilmente las secuencias narrativas del mismo.

¡Sea por Dios y venga más!

Toda la culpa de mis desgracias la tiene la Chole. Apolonio es inocente, digan lo que digan. Lo que pasa es que nadie lo comprende. Si de vez en cuando me pegaba era porque yo lo hacía desesperar y no porque fuera mala persona. Él siempre me quiso. A su manera, pero me quiso. Nadie me va a convencer de que no. Si tanto hizo para que aceptara a su amante, era porque me quería. Él no tenía ninguna necesidad de habérmelo dicho. Bien la podía haber tenido a escondidas; pero dice que le dio miedo que yo me enterara por ahí de sus andanzas y que lo fuera a dejar. Él no soportaba la idea de perderme porque yo era la única que lo comprendía. Mis vecinas pueden decir misa, pero a ver, ¿quiénes de sus maridos les cuentan la bola de amantes que tienen regadas por ahí? ¡Ninguno! No, si el único honesto es mi Apolonio. El único que me cuida. El único que se preocupa por mí.

Con esto del sida, es bien peligroso que los maridos anden de cuzcos, por eso, en lugar de andar con muchas decidió sacrificarse y tener sólo una amante de planta. Así no me arriesgaba al contagio de la enfermedad. ¡Eso es amor y no chingaderas! ¡Pero ellas qué van a saber!

Bueno, tengo que reconocer que al principio a mí también me costó trabajo entenderlo. Es más, por primera vez le dije que no. Adela, la hija de mi comadre era mucho más joven que yo y me daba mucho miedo que Apolonio la fuera a preferir a ella. Pero mi Apo me convenció de que eso nunca pasaría, que Adela realmente no le importaba. Lo que pasaba, era que necesitaba aprovechar sus últimos años de macho activo porque luego ya no iba a tener chance. Yo le pregunté que por qué no lo aprovechaba conmigo, y él me explicó hasta que lo entendí que no podía, que ese era uno de los problemas de los hombres que las mujeres no alcanzamos a entender. Acostarse conmigo no tenía ningún chiste, yo

era su esposa y me tenía a la hora que quisiera. Lo que le hacía falta era confirmar que podía conquistar a muchachitas. Si no lo hacía, se iba a traumar, se iba a acomplejar y entonces sí, ya ni a mí me iba a poder cumplir. Eso sí que me asustó. Le dije que estaba bien, que aceptaba que tuviera su amante. Entonces me llevó a Adela para que hablara con ella, porque Adelita que me conocía desde niña, se sentía muy apenada y quería oír de mi propia boca que yo le daba permiso de ser la amante de Apolonio. Me explicó que ella no iba a quedarse con él. Lo único que quería era ayudar en nuestro matrimonio y que era preferible que Apolonio anduviera con ella y no con otra cualquiera que sí tuviera interés en quitármelo. Yo le agradecí sus sentimientos y me parece que hasta la bendije. La verdad, yo estaba más que agradecida porque ella también se estaba sacrificando por mí.

Adela con su juventud, bien podría casarse y tener hijos y en lugar de eso estaba dispuesta a ser la amante de planta de Apolonio, nomás por buena gente. (Termina inicio)

Los horarios, los días de visita, etc. Se supone que con esto yo debería de estar muy tranquila. Todo había quedado bajo control. Apolonio se iba a apaciguar y todos contentos y felices. Pero no sé por qué yo andaba triste. Cuando sabía que Bueno, el caso es que el día que vino, hablamos un buen rato y dejamos todo aclarado. Apolonio estaba con Adela no podía dormir. Toda la noche me la pasaba imaginando lo que estarían haciendo. Bueno, no necesitaba tener mucha imaginación para saberlo. Lo sabía y punto. Y no podía dejar de sentirme atormentada. Lo peor era que tenía que hacerme la dormida pues no quería mortificar a mi Apo.

Él no se merecía eso. Así me lo hizo ver un día en que llegó y me encontró despierta se puso furioso. Me dijo que era una chantajista, que no lo dejaba gozar en paz que él no podía darme pruebas de su amor y yo en pago me dedicaba a espiarlo, a atormentarlo con mis ojos llorosos, y mis miedos de que nunca fuera a regresar. ¿Qué acaso alguna vez me había faltado? Y era cierto, llegaba a las cinco o a las seis de la mañana pero siempre regresaba. (Termina ruptura de equilibrio)

Yo no tenía por qué preocuparme. Debería estar más feliz que nunca y ¡sabe Dios por qué no lo estaba! Es más, me empecé a enfermar de los colerones que me encajaba el canijo Apolonio. Daba mucho coraje ver que le compraba a Adela cosas que a mí nunca me compró. Que la llevaba a bailar, cuando a mí nunca me llevó. Bueno, ¡ni siquiera el día de mí cumpleaños cuando cantó Celia Cruz y yo le supliqué que me llevara! De puritita rabia, los ojos se me empezaron a poner amarillos, el hígado se me hinchó, el aliento se me envenenó, los ojos se me disgustaron, la piel se me manchó y ahí fue cuando la Chole me dijo que el mejor remedio en esos casos era poner en un litro de tequila un puño de té de boldo compuesto y tomarse una copita en ayunas. El tequila con Boldo recoge la bilis y saca los corajes del cuerpo. Ni tarda ni perezosa fui al estanquillo de la esquina, le compré a Don Pedro una botella de tequila y la preparé con su boldo. A la mañana siguiente me lo tomé y funcionó muy bien.

No sólo me sentí aliviada por dentro, sino bien alegre y feliz, como hacía muchos días no me sentía. Con el paso del tiempo, los efectos del remedio me fueron mejorando, Apolonio, al verme sonriente y tranquila empezó a salir cada vez más con Adela y yo a tomarme una copita cada vez que esto pasaba, fuera en ayunas o no, para que no me hiciera daño la bilis. Mis visitas a la tienda de Don Pedro fueron cada vez más necesarias. Si al principio una botella de tequila me duraba un mes, llegó el momento en que me duraba un día. ¡Eso sí, estaba segura de que no tenía ni una gota de bilis en mi cuerpo! Me sentía tan bien que hasta llegué a pensar que el tequila con boldo era casi milagroso. Bajaba por mi garganta limpiando, animando, sanando, reconfortando y calentando todo mi cuerpo, haciéndolo sentir vivo, vivo, ¡vivo! (Termina Desarrollo)

El día en que Don Pedro me dijo que ya no me podía fiar ni una botella más creí que me iba a morir. Yo ya no era capaz de vivir un solo día sin mi tequila. Le supliqué. Al verme tan desesperada se compadeció de mí y aceptó que le pagara de otra manera. Al fin que siempre me había traído ganas el condenado. Yo la mera verdad, con tanto calor en mi cuerpo también estaba de lo más ganosa y ahí

sobre el mostrador fue que Apolonio nos encontró dando rienda suelta a las ganas. (Termina Clímax)

Apolonio me dejó por borracha y puta. Ahora vive con Adela. Y yo estoy tirada a la perdición. ¡Y todo por culpa de la pinche Chole y sus remedios! (Desenlace)

Fuente: Esquivel, Laura. Para leer de boleto en el metro No. 8. Fundación Azteca. México. 2008. p.p. 91.

Actividad 8

En función de la lectura anterior individualmente responde el siguiente cuestionario y realiza las actividades correspondientes en tu cuaderno y texto.

- 1 ¿Quién es el autor del texto?
- 2 Anota el título del texto.
 - 1 Numera los párrafos.
 - 2 Identifica los números de párrafos que corresponden al inicio de la historia.
 - 3 Identifica los números de párrafos que corresponden la ruptura del equilibrio.
 - 6 Identifica los números de párrafos que corresponden al desarrollo.
 - 7 Identifica los números de párrafos que corresponden al clímax.
 - 8 Identifica el párrafo que corresponde al desenlace.
 - 9 Redacta por cada secuencia de uno a tres enunciados en donde expliques de que trata cada una de ellas. Hazlo en el orden en la que las fuiste identificando.
 - 10 Anota la fuente de donde fue tomado dicho texto.

Propósito de la evaluación

Con el objetivo de evaluar la comprensión lectora de los textos y el nivel de lectura desarrollado en cada uno de los mismos, es recomendable que los alumnos al final de la unidad resuelvan un cuestionario general que reitera lo que han leído en cada texto con la finalidad de que tanto individualmente como colectivamente hagan un balance de su propio aprendizaje para corregir (si fuese el caso), en lo posible sus deficiencias o debilidades respecto a su proceso lector.

De ahí la importancia del cuadro general de evaluación que relaciona no sólo los datos de identificación general del texto, sino los modos discursivos y la estructura de los mismos, con la finalidad de que los alumnos observen que todo texto les proporciona un conocimiento al respecto y por ende permite producir otros más.

Actividad de evaluación

Resuelve de manera individual el siguiente cuadro. Lee con atención y trata de recordar la información que se te solicita en función del texto y tipo de lectura que has hecho en cada uno de ellos.

Elementos de análisis de los textos	Descriptivo	Autobiografía	Narrativo
Título de cada uno de los textos	El desván	Libro de Jorge Ibarguengoitia	¡Sea por Dios y venga más!
Autor de cada uno de ellos.	Michael Ende	Jorge Ibarguengoitia	Laura Esquivel
Los textos están organizados en...	Párrafos	Párrafos	Párrafos
Cuál es la fuente de los textos.	<u>La historia interminable de la A a la Z.</u> Madrid. Alfaguara, 1995, p.34	www.presidencia.gob.mx , Lunes 21 de enero de 2008.	Para leer de boleto en el metro No. 8. Fundación Azteca, México 2008, p 91.

De que trata cada texto.	De cómo es un desván y lo que contiene	De cómo ha sido la vida de Jorge Iburgüengoitia	De cómo una señora deja que su marido tenga un amante y todos vivan en la misma casa.
Que características los distinguen. Anota 3 elementos que recuerdes de ellos. En el caso del texto narrativo anota el número de párrafo en donde encuentres una secuencia.	Grande y oscuro. Tiene planchas de cobre y fuertes vigas.	Nació en Guanajuato Escribió el Atentado Vive en París.	Del párrafo 1 al 4 inicio de la historia. Del 4 al 7, ruptura del equilibrio. Del 8 al 9 desarrollo. El párrafo 10 clímax El párrafo 11 desenlace. El marido se aprovecha bien y bonito de su esposa. Toda la culpa la tiene Chole
Los elementos anteriores te permitieron comprender los textos Si / No explica respuesta	Si porque identifique rápido cómo era el desván.	Si porque me permitieron seguir las acciones de las que hablo el autor en su autobiografía.	Si porque me señalaron las etapas de la historia y cómo se iban desarrollando a lo largo de todo el texto.
Cuál es el propósito de cada texto.	Describir como es un lugar y lo que hay en él.	Decir las cosas que ha realizado una persona.	Reconocer las secuencias que integran una historia.

¿Consideras que el cuadro anterior te facilitó la comprensión de los textos leídos?

Explica tu respuesta

3.3. Estrategia de aprendizaje: Segunda Unidad: con 10 actividades integrales y una de evaluación general.

Segunda Unidad:

Percepción y construcción del otro a través de textos orales y escritos

Propósito:

El alumno comprenderá y producirá textos orales y escritos, tomando en cuenta a diversos destinatarios y propósitos comunicativos, para establecer una comunicación eficaz.

Modo discursivo predominante:

Expositivo y Argumentativo

Tipo de textos seleccionados:

Una carta, una nota informativa y un editorial

Tipo de lectura base en los tres textos:

Lectura de exploración y lectura inferencial en la nota informativa y la editorial.

Sugerencia para el desarrollo de los ejercicios (profesor)

Es recomendable que el profesor les vaya indicando muy puntualmente a los alumnos todos los elementos que les permiten comprender cada uno de los diferentes textos. Con la finalidad de transitar de la lectura de exploración a la lectura inferencial en función de la relación que van a establecer de los elementos encontrados en dichos textos.

Evaluación de las lecturas al final de cada unidad

Es importante que al final de las lecturas de toda la unidad el alumno realice un cuestionario de evaluación general para verificar el proceso de la lectura exploratoria a la lectura inferencial.

***Modo discursivo: Exposición**

La exposición es un escrito cuyo propósito es la comunicación de conocimientos científicos, técnicos y humanísticos. Es decir persigue la transmisión de información de manera precisa, objetiva, progresiva y articulada. Utiliza en su estructura: un orden lógico, ejemplos, oraciones explicativas, repeticiones y otros recursos de acuerdo a las intenciones del autor

*El concepto teórico ha sido tomado de: Álvarez, Miriam; Tipos de escrito II: *Exposición y Argumentación*; Madrid; 1997, p 8.

Actividad 1

De manera individual, lee en silencio la siguiente carta considerando los señalamientos de la misma.

Jefe de Personal Mantas Mora
Avda dos de Maig 10 Ontinyent (Valencia
CP 46 870)

Burjassot, 24 de Abril de 2000.

Distinguido Sr/Sra.

Le escribo con el fin de solicitar el puesto de Ingeniero Textil en su empresa.

Tengo veintiocho años y terminé la carrera de Ingeniería Superior en la universidad de Valencia hace cuatro años.

En la actualidad estoy realizando un Master en Diseño textil y aerografía.

Poseo un año de experiencia laboral como Profesora Agregada en la Universidad de Castellón, y ocho meses como ingeniero en "Aerograf" en Alcoy, el Gerente de la cual, ha elaborado un informe sobre mi trabajo en dicha empresa.

Estoy especialmente interesada en su empresa debido a que en mi anterior trabajo me dieron muy buenos informes sobre sus investigaciones y resultados en el campo de la aerografía textil.

Adjunto, le remito mi curriculum vitae y fotocopias de mis Certificaciones académicas.

Quedo a la espera de sus noticias.

Atentamente,

Rosa Pisé

Destinatario y dirección

Fecha

Encabezamiento

Introducción

Asunto

Conclusión

Despedida

Firma

Actividad 2

De manera individual, responde las siguientes preguntas en función de la lectura anterior.

Preguntas	Respuestas
¿A quién va dirigida la carta?	Al jefe de personal de Mantas Mora
En qué fecha se produjo la carta	24 de abril del 2000
En el encabezamiento y a lo largo de la carta que tipo de lenguaje se usó.	Formal
En que parte de la carta se explica cual es el motivo de la misma.	En la introducción y es para solicitar el empleo de Ingeniero Textil.
En que parte de la carta se explica cual es el propósito de la misma.	En el asunto y es para exponer que tiene experiencia en el área textil y pueden contratarla.
En que parte de la carta se explica porqué seleccionó a esa empresa para solicitar trabajo.	En la conclusión y fue porque hacen buenas investigaciones de campo en aerografía textil.
En que parte de la carta les dice que documentos avalan su experiencia textil.	En la despedida en donde menciona su currículum vitae y certificaciones académicas
¿Quien es el enunciatore de la carta?	Rosa Pisé

Actividad 3

Individualmente y en silencio y sin realizar la lectura completa de la siguiente nota informativa realiza las siguientes actividades:

- 1 Lee el primer párrafo completo.
- 2 Lee las oraciones subrayadas de los párrafos restantes.
- 3 Lee el último párrafo completo.

Asimismo, considera los elementos que sobresalen en la nota informativa: título del texto, nombre del autor, estilo (letras, mayúsculas, cursivas y negritas), imágenes y/o fotografías.

NOTA INFORMATIVA

Jóvenes de menos de 20 años, los más afectados por el desempleo.

De cada 10 puestos que se perdieron, 8.8 fueron en ese grupo.

Susana González.

Ningún grupo de la población ha resultado tan afectado por el creciente desempleo en el país como el correspondiente a los jóvenes de menos de 20 años, ya que de cada diez puestos de trabajo que se perdieron el año pasado, 8.8 correspondieron a hombres y mujeres en edad escolar, así como entre quienes apenas alcanzaron la mayoría de edad.

Se trata de un total de 660 mil 959 adolescentes y jóvenes de entre 14 y 19 años de edad, que tenían trabajo en 2007 pero lo perdieron el año pasado. Casi 60 por ciento contaba con un empleo subordinado y remunerado, mientras el resto eran trabajadores por su cuenta, subempleados o trabajadores informales, de acuerdo con la Escuela Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE).

Si se considera que de 2007 a 2008 se perdieron 749 mil 987 empleos en el país entre todos los grupos de edad, significa que el 88 por ciento correspondió a esos adolescentes y jóvenes en edad de estudiar la secundaria y la preparatoria.

Así lo indican las estadísticas de la ENOE: en el último trimestre de 2007 se contabilizaron 4 millones de los cuáles 433.5 mil jóvenes de menos de 20 años entre la población ocupada del país. Sin embargo, la cifra se redujo a 3 millones 772.5 mil jóvenes trabajadores para finales de 2008, lo que implica que 14 por ciento de este sector de la población ocupada perdió su fuente de trabajo.

Ese desplome en el empleo juvenil también se reflejó también en la aportación que los menores de 20 años hacían entre la población ocupada: hace dos años representaron 10 por ciento de los 44 millones de trabajadores con empleo, pero para 2008 concentraron 8.7 por ciento respecto a los 43.2 millones de mexicanos que tenían trabajo.

La pérdida del trabajo entre este grupo de jóvenes se ha repartido casi por igual entre ambos sexos; 55 por ciento de los 660 mil puestos perdidos correspondió a hombres y 45 por ciento a mujeres, proporción que no se cumple en los índices generales de desempleo donde la tasa femenil es mucho mayor a la de los varones, según la encuesta elaborada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

Pese a su juventud, debe destacarse que en este grupo de nuevos desempleados se incluyen los casos de 8 mil jóvenes -6 mil hombres y 2 mil mujeres- catalogados como “jefes del hogar”, lo mismo si son solteros pero se hacen cargo de sus parientes o porque viven actualmente en pareja y han procreado hijos.

En cuanto al nivel de instrucción, la mitad de los jóvenes trabajadores de entre de entre 14 y 20 años tenía la secundaria terminada, más del 30 por ciento contaba con estudios de primaria y los que cuentan con estudios de bachillerato.

A la cesantía juvenil se agrega también el caso de 58 mil 215 menores de 20 años que en 2007 se incluían entre la población subocupada, pero que también dejaron de laborar en 2008.

La Jornada. 16-05-2009.

Actividad 4

De manera individual responde el siguiente cuestionario a partir de la información seleccionada en el texto anterior.

¿Quién es el autor de la nota informativa?

Susana González

- ¿Cómo está organizado el texto?

En párrafos

- ¿Cuál es el título del texto?

Jóvenes de menos de 20 años, los más afectados por el desempleo. De cada 10 puestos que se perdieron, 8.8 fueron en ese grupo.

- ¿Quiénes son los más afectados por el desempleo?
Los jóvenes menores de 20 años

- ¿Cuál es el total de jóvenes que se quedaron sin empleo el año pasado?
De un total de 4 millones 433.5 mil jóvenes, el 14 por ciento se quedaron sin empleo.

- ¿Cuál es la institución que da a conocer las estadísticas de desempleo durante el último trimestre del 2007 y Cuáles son sus siglas?
La Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. (ENOE)

- ¿A qué sexo corresponden los jóvenes que más han sido afectados por el desempleo?
La pérdida del desempleo se ha dado casi por igual entre ambos sexos.

- ¿Cuál es la cantidad de jóvenes jefes del hogar que se registran sin empleo?
6 mil hombres y 2 mil mujeres

- ¿Cuál es el nivel de preparación de estos jóvenes que se han quedado sin empleo?
La secundaria terminada.

Actividad 5

En función de tus respuestas anteriores redacta uno o dos párrafos que den cuenta de la situación laboral que viven los jóvenes desde la perspectiva de la autora del texto.

Actividad 6

De manera individual y en silencio haz la lectura del siguiente texto considerando los señalamientos que hay en el mismo.

Editorial

Opacidad en el Foxismo

La Auditoría Superior de la Federación (ASF), dependiente de la Cámara de Diputados, entregó la revisión de la Cuenta Pública de 2006, documento en el que se infiere que los ingresos adicionales de los que dispuso la administración panista en ese año –el último del sexenio de Vicente Fox- ascendieron a 310 mil millones de pesos.

El dato es motivo de escándalo e indignación, pues, no obstante todo ese dinero, la economía nacional creció durante el sexenio pasado a niveles magros (2.3 por ciento en promedio); entre 2000 y 2006 sólo se generaron en el país unos 224 mil empleos por año; se incrementó la deuda pública –en el sexenio se acumularon cerca de 400 mil millones de pesos por concepto de Pidiregas- y, por si fuera poco, buena parte de los miles de millones de pesos de los que dispuso el gobierno foxista sencillamente no aparecen hoy por ninguna parte. De tal forma, las cifras que se comentan son indicativas de la ineficiencia, la irresponsabilidad y la turbiedad con que el gobierno pasado manejó el dinero público, colocan al foxismo como la peor administración en los últimos 18 años y alimentan las sospechas de corrupción que pesan sobre el autodenominado “gobierno del cambio”.

Ante ello, las autoridades actuales tendrían la responsabilidad legal y moral de emprender las pesquisas correspondientes en contra del ex presidente panista, pero hasta ahora, y a pesar de la evidencia documental aportada por la propia ASF en torno a su manejo por lo menos deficiente de los recursos públicos, el calderonismo ha optado por declinar esas responsabilidades y ha provocado, con ello, acrecentar la sospecha, inexorable sembrada en amplias franjas de la sociedad, de que el actual ocupante de Los Pinos mantiene con su antecesor una suerte de pacto de impunidad por la injerencia de este último en el proceso electoral de 2006, y de las acciones que, tanto dentro como fuera de la legalidad, emprendió Vicente Fox para minar el camino a la Presidencia al principal candidato de oposición.

Con tal actitud, el presente gobierno no sólo parece empeñado en profundizar el déficit de legitimidad que arrastra de origen, si no que se muestra como un régimen encubridor del desaseo en el ejercicio del poder y deteriora aún más la imagen del conjunto de la clase política y de las instituciones ante la población, pues contribuye a que la Presidencia de la República sea percibida como un espacio de impunidad, ineficacia y corrupción.

Por otra parte, es claro que la opacidad con que se condujo la administración de Vicente Fox no sólo resulta reprochable desde un punto de vista ético o legal, sino también desde el ámbito económico, consideración particularmente relevante en un momento en que el país se enfrenta a una grave crisis económica y en el que los recursos públicos –necesarios para la aplicación de programas sociales y la reactivación de la economía– escasean: a pesar de las cuantiosas sumas que entraron a las arcas nacionales gracias, entre otras cosas, a los elevados precios internacionales de los hidrocarburos, el gobierno foxista aportó mucho menos que sus antecesores a la promoción del empleo, el mejoramiento de los servicios educativos y de salud, la construcción de infraestructura y el combate real a la pobreza y a la marginación. . Ciertamente, al margen de que el foxismo haya tenido poco o mucho que ver en la configuración de los presentes descalabros financieros, bursátiles y económicos, es por demás reprochable su falta de previsión, de transparencia y, presumiblemente, de honestidad en el manejo de los recursos de la nación.

En suma, a casi una década de la alternancia de siglas y de colores en la Presidencia de la República, la sociedad parece asistir a la confirmación de las viejas prácticas de los sexenios priistas, cuando los mandatarios entrantes se encargaban de cuidar las espaldas de sus antecesores y extendían con ello una cadena de impunidad transexenal. Tal perspectiva resulta catastrófica para el país en términos de justicia y pone en entredicho el pretendido avance que supuso la alternancia en el poder, pues tal parece que las cosas cambiaron para seguir igual.

La Jornada. 11-04-2009.

Actividad 7

De manera individual y en función de los señalamientos que encuentre en el texto anterior, responde las siguientes preguntas.

Cuál es el título	Opacidad en el foxismo.
Quién es el enunciador	La página editorial del periódico La Jornada.
Actualidad de la fuente	Se publicó el 11 de abril del 2009, en el sexenio de Fox.
¿Quién realizó la auditoria de la cuenta pública del 2006?	La Auditoria Superior de la Federación
¿De qué trata el texto?	De los malos manejos económicos que hizo el presidente Fox durante su sexenio.
¿Qué tipo de texto es?	Persuasivo ya que el periódico nos da su opinión y trata de convencernos de todo lo malo que hizo Fox durante su sexenio.
¿En función de que qué prácticas relacionan el gobierno del cambio con los anteriores regímenes políticos?	De los sexenios priistas en donde los mandatarios entrantes se encargaban de cuidar las espaldas de sus antecesores.
¿Los párrafos con distintas letras que acciones señalan?	Hechos, inferencias y opiniones.

Actividad 8

Identifica en el texto anterior la información que se te solicita y transcríbela.

a) **Que información es un hecho.**

La economía nacional creció durante el sexenio pasado a niveles magros (2.3 por ciento en promedio); entre 2000 y 2006 sólo se generaron en el país unos 224 mil empleos por año; se incrementó la deuda pública –en el sexenio se acumularon cerca de 400 mil millones de pesos por concepto de Pidiregas- y, por si fuera poco, buena parte de los miles de millones de pesos de los que dispuso el gobierno foxista sencillamente no aparecen hoy por ninguna parte.

b) **Que información es una inferencia.**

Que los datos indican la ineficiencia, irresponsabilidad y turbiedad con que el gobierno pasado manejó el dinero público

c) **Que información es una opinión.**

Que el foxismo fue la peor administración en los últimos 18 años y alimentan las sospechas de corrupción.

Actividad 9

Con la información de los hechos, injerencias y opiniones subrayadas en el texto, elabora un breve resumen de lo expuesto en ellos

Actividad 10

A partir del resumen y lectura que hiciste del texto explica ¿cuál fue el propósito del mismo?

Convencernos con hechos negativos, lo que ocurrió en el sexenio de Vicente Fox, respecto al mal manejo que hizo de las finanzas públicas en donde el presidente Calderón al igual que en los sexenios priistas se encarga de cuidar las espaldas de su antecesor y con ello se extiende una cadena de impunidad transexenal. Como siempre ha ocurrido a pesar de estar en el poder el partido del “cambio”

Actividad de evaluación

Completa el siguiente cuadro considerando las lecturas y actividades que acabas de realizar en cada una de ellas.

Elementos de análisis de los textos	Carta	Nota informativa	Editorial
Título de cada uno de los textos	Jefe de personal de Mantas Mora	Jóvenes de menos de 20 años, los más afectados por el desempleo.	Opacidad en el Foxismo.
Autor de cada uno de ellos.	Rosa Pisé	Susana González	Página editorial
Los textos están organizados en...	Párrafos	Párrafos	Párrafos
Cuál es la fuente de los textos.	Rosa Pisé	Periódico La Jornada	Periódico La Jornada
Cuál es el referente o tema de los textos	De una mujer que quiere solicitar un empleo	De cómo el desempleo a afectado a los jóvenes de menos de 20 años de edad.	De los malos manejos económicos que se hicieron en el gobierno de Fox.
Cuál es el propósito de cada uno de los textos	Exponer los motivos por los que quería solicitar el empleo.	Informar cómo la crisis económica ha provocado que aumente el desempleo en donde los jóvenes de menos de 20 años son los más afectados	Convencernos con hechos y cifras los malos manejos económicos que hizo Fox durante su sexenio.

Qué tipo de textos son	Expositivo	Expositivo	Persuasivo
Que características los distinguen. Anota 3 elementos que recuerdes de ellos.	Va dirigido a alguien en específico. Dice el motivo. Quién hizo la carta.	Sobresale el título en negritas La autora esta en negritas. El título y subtítulo nos dicen de lo que va a tratar el texto.	Sobresale el título en negritas en donde señalan a Fox. Los párrafos señalados nos dicen los hechos, las inferencias y la opinión del autor Que el PAN hace lo mismo que hacía el PRI.
Los elementos anteriores te permitieron comprender los textos SI / NO explica tu respuesta.	Si porque de manera ordenada identifiqué los elementos que componen la carta y el propósito del texto	Si porque los señalamientos me proporcionaban información general del tema, así que leer sólo algunas partes me permitió centrarme en lo más importante del texto.	Si porque los señalamientos del texto se enfocaron a una sola persona a Fox y a denunciar los malos manejos que hizo a través de los hechos presentados, las inferencias y opiniones del autor.

Responde la siguiente pregunta

En función de los tipos de lecturas que acabas de realizar, ¿la resolución del cuestionario se te ha hecho sencilla? Explica tu respuesta

3.4 Estrategia de aprendizaje: Tercera Unidad: con 6 actividades integrales y una de evaluación general.

Tercera Unidad:

Lectura y escritura para el desempeño académico

Propósito:

El alumno valorará la lectura como medio para estimular la curiosidad, desarrollar el conocimiento y retenerlo a través de la lectura de textos expositivos, diferentes operaciones de selección y organización de la información y la elaboración de resúmenes y paráfrasis, a fin de generar una comprensión global, obtener información específica y dar cuenta del contenido de un texto.

Modo discursivo predominante:

Expositivo y Argumentativo

Tipo de textos seleccionados:

Expositivos: Escuela de monstruos y Desafiar el pasado.

Argumentativo: Literatura de la acción a la acción.

Tipo de lectura base en los tres textos:

Lectura de exploración en todas las lecturas y lectura analítica en los textos Escuela de monstruos y Literatura de la acción a la acción.

Sugerencia para el desarrollo de los ejercicios (profesor)

Es recomendable que el profesor les vaya indicando muy puntualmente a los alumnos todos los elementos que les permiten comprender cada uno de los diferentes textos. Con la finalidad de transitar de la lectura de exploración a la lectura analítica en función de la relación que van a establecer de los elementos encontrados en dichos textos.

Evaluación de las lecturas al final de cada unidad

Es importante que al final de las lecturas de toda la unidad el alumno realice un cuestionario de evaluación general para verificar el proceso de la lectura inferencial a la lectura analítica.

***Modo discursivo: Argumentación**

La argumentación consiste en aportar razones para defender una opinión. Argumentar es convencer a un receptor para que piense de una determinada forma. La argumentación se utiliza para desarrollar temas que se prestan a controversia y su objetivo fundamental es ofrecer información lo más completa posible e ideas lógicas aceptables. Su organización se fundamenta en premisas y conclusiones las cuales se ubican dentro del orden lógico en la noción de causalidad que explica por qué un hecho sucede así y no de otra forma es decir, supedita a una causa unos resultados determinados, por lo que cada paso es sostenido por el anterior.

Las características fundamentales de la argumentación son las siguientes:

- a) **Objetivo:** Cualquier tema controvertido, dudoso, problemático, que admite diferentes maneras de tratarlo. Se puede formular como pregunta.
- b) **Locutor:** Ha de manifestar una manera de ver e interpretar la realidad, una toma de posición. Expone la opinión a través de expresiones modalizadas y axiológicas.
- c) **Carácter:** Polémico, marcadamente dialógico; se basa en la contraposición de dos o más posturas (verdades o creencias aceptadas o posiciones defendidas por un sector o por una persona). Los enunciados se formulan en relación con otros enunciados. Se manifiesta la oposición, el contraste, la desautorización, el ataque, la provocación tec.
- d) **Objetivo:** Provocar la adhesión, convencer, persuadir a un interlocutor o a un público de la aceptabilidad de una idea, de una forma de ver el tema que se debate.

*El concepto teórico ha sido tomado de: Álvarez Miriam; *Tipos de escrito II: Exposición y Argumentación*; Madrid; 1997, p 25 y de Calsamiglia Blancafort Helena y Tusón Valls Amparo; *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Editorial Ariel, Barcelona, 1997. p 295.

Actividad 1

De manera individual y sin leer el texto completo centra tu atención en los subrayados y tipos de letras para poder contestar el cuestionario correspondiente

Desafiar el pasado⁴⁰

María Minera

Se lee por todas partes que Picasso dijo alguna vez: “los buenos artistas copian; los grandes artistas roban”. Y la verdad, es muy poco probable que lo hiciera, tomando en cuenta que la frase, con una variante mínima, es de T.S. Eliot, quien, en su ensayo sobre Philip Massinger, anota: “los poetas inmaduros imitan; los poetas maduros roban”; y dice incluso algo más: “los malos poetas desfiguran lo que toman, y los buenos poetas lo convierten en algo mejor, o al menos en algo diferente”. De cualquier modo, la falsa atribución es comprensible: Picasso podría perfectamente haber dicho algo así, ya que lo decía casi todo; pero no sólo eso: en él la regla se cumple de maravilla: un pintor de su talla tenía que ser también el más grande de los ladrones.

No es de extrañar entonces que la Galería Nacional de Londres le dedique ahora una nueva exposición, Picasso: Challenging the Past (Picasso: Desafiando el pasado), en la que se pretende demostrar que todo lo que Picasso robó en su vida, que fue bastante, acabó por convertirse en otra cosa, enteramente suya.

Lo que llamó más mi atención de esta lejana muestra, sin embargo, no fue tanto que nadie se hubiera ocupado antes de explorar la relación, intensísima, de Picasso con los grandes maestros; en realidad, me detuvo el subtítulo, y me provocó cierta nostalgia: ¿cuándo dejó de ser importante desafiar el pasado? ¿Cuándo, puesto de otro modo, se volvió irrelevante, para la vida del arte, el sentimiento de pertenencia a una tradición (a la cual es entonces posible desafiar)? Los artistas más revolucionarios del siglo XX, con la excepción de Marcel Duchamp, fueron también los que más empeño pusieron en conversar

⁴⁰ María Minera. “Desafiar el pasado”. En: *Letras libres*. México, Núm.124, Año XI, Abril de 2009, p. 96.

algo esencial del arte que habían heredado, y que les llegaba casi intacto desde el Renacimiento. Y quizá fue precisamente ese sentido histórico el que les permitió radicalizarse (en su acepción más primaria de ir a la raíz). Porque el sentido histórico, como lo veía Eliot, “implica que se percibe el pasado, no sólo como algo pasado sino como presente.

El escritor y pintor Émile Bernard, por ejemplo, podía celebrar que Cézanne abandonara los efectos superficiales de la luz y la atmósfera que tanto interesaban a los impresionistas y, al mismo tiempo, que hubiera alcanzado las maneras del gran arte, el arte tradicional: “porque él”, escribe Bernard, “respetaba la tradición de los museos”. Así es: el padre del arte moderno, inventor de un espacio pictórico completamente nuevo, era a la vez un notable conservador. Y no sólo él, los más extremistas de todos, los futuristas italianos, declaraban que “un coche de carreras cuyo capó adornan grandes tubos como serpientes de aliento explosivo un automóvil rugiente que parece cabalgar sobre metralla es más bello que la Victoria de Samotracia”. Es más bello ¿aún? No digo que mirar hacia atrás sea mejor que no hacerlo (aunque a veces lo pienso), pero me parece interesante recordar que en otro tiempo se esperaba, e incluso era deseable, que los ancestros, como decía el poeta, “mostraran su inmortalidad con vigor” en las nuevas obras. Existía, pues, una sensación bastante generalizada de comunidad con los muertos que hacía que la posibilidad de encontrárselos a cada paso, incluso en los lugares más insospechados, fuera completamente normal. O así lo revelan estas palabras de Matisse: “Todavía puedo oír al viejo Pissarro exclamar frente a una magnífica naturaleza muerta de Cézanne, que muestra una garrafa de cristal cortado al estilo Napoleón III, en una armonía de azules: “¡Es como in Ingres! Cuando mi sorpresa pasó, vi., y todavía veo, que tenía toda la razón.” Hay que conocer profundamente a Ingres para descubrirlo en las curvas de una vasija; y desde luego antes hay que ser Cézanne para hacer de una jarra un Ingres. Y ¿qué diría Ingres de todo esto? Seguramente algo así: “Que no vuelva a escuchar más esa absurda máxima. Necesitamos lo nuevo, debemos seguir a nuestro siglo ¡Patrañas! ¿Y si nuestro siglo está equivocado?

Actividad 2

Individualmente y en función del tipo de lectura que realizaste en el texto anterior responde las siguientes preguntas:

1 ¿Cuál es el título del texto?

Desafiar el pasado

2 ¿Quién es el autor del texto?

María Minera

3 ¿Cómo está organizado el texto?

En párrafos

4 ¿Cuál es el propósito del texto?

Exponernos como a través de una frase de Picasso los "buenos artistas copian los grandes artistas roban", el pasado tiene importancia en la creación de los nuevos artistas. Es decir, todas las nuevas obras de arte provienen de lo que los artistas aprendieron en el pasado de sus maestros que los inspiraron. Nada es nuevo totalmente.

5 ¿Cuál es la fuente del texto?

María Minera, "Desafiar el pasado". En Letras libres, México, Número 124, Año XI, Abril de 2009, p. 96.

6 Transcribe la información subrayada

Se lee por todas partes que Picasso dijo alguna vez: "los buenos artistas copian; los grandes artistas roban".

Picasso podría perfectamente haber dicho algo así, ya que lo decía casi todo; pero no sólo eso: en él la regla se cumple de maravilla: un pintor de su talla tenía que ser también el más grande de los ladrones.

La Galería Nacional de Londres le dedico ahora una nueva exposición, (Picasso: Desafiando el pasado), en la que se pretende demostrar que todo lo que Picasso robó en su vida, que fue bastante, acabó por convertirse en otra cosa, enteramente suya.

Porque el sentido histórico, como lo veía Eliot, “implica que se percibe el pasado, no sólo como algo pasado sino como presente.

Necesitamos lo nuevo, debemos seguir a nuestro siglo ¡Patrañas! ¿Y si nuestro siglo está equivocado?

7. Compara tus respuestas 4 y 6 y explica si hubo coincidencias

Actividad 3

Individualmente realiza la lectura del siguiente texto considerando los señalamientos que hay en el mismo.

DOCUMENTOS

Escuela de monstruos⁴¹

André Pierre de Mandiargues

Traducción de Rafael Vargas

Tan lejos como se mire al remontar el cauce del arte (cuyas fuentes no están sino a cuatrocientos siglos de nosotros, poco más o menos), se hallarán monstruos. Al hacerlo, comprobamos que el monstruo escapa a toda erosión, y que no está menos vivo ni es menos nuevo en la pintura o en la escultura modernos que en los *graffiti* rupestres o en los frescos de las cavernas. Curiosa persistencia; vitalidad singular, De allí que el monstruo parezca brindarnos un buen punto de observación, si no para “comprender” al artista (cosa hoy aún más difícil que ayer), al menos para percibir un poco mejor sus relaciones con el mundo exterior y con el que lleva en su interior.

⁴¹ Pieyre de Mandiargues. “Escuela de monstruos”. En: *Literal. Latin American Voices*. USA/Canadá/México, Primavera, 2009, p.17.

En efecto, el monstruo pertenece a la naturaleza en la misma medida en que es contrario a la naturaleza. Es creador por la razón (como reza la leyenda de un famoso *Capricho*) de modo no menos frecuente que por el inconsciente o por un momento de demencia real o simulada. Por esta constante ambigüedad entre lo natural y lo antinatural, entre lo más claro de la inteligencia y lo más profundo de la noche del alma, el monstruo se relaciona con uno y otro aspecto de la creación artística, los equilibra y, sobre todo, los reconcilia. ***De manera un poco distinta, pero más evidente, en el plano estético el monstruo entra en la categoría de la belleza no menos que en la de la fealdad***, y en él podemos ver uno de los ejemplos seguros de esos misteriosos puntos comunes en los cuales la belleza y la fealdad convergen, al igual que el mal y el bien en algunos inquietantes crucesos de la ética.

Esta última alusión se verá justificada en la medida en que el observador advierta que el monstruo jamás deja de introducir en el arte una suerte de problema moral, tan favorable al nacimiento del temor como de la adoración, y que fácilmente desemboca en el mundo religioso.

¿Es necesario recordar aquí que en numerosos pueblos primitivos y en varias de las más altas civilizaciones de antaño (particularmente en el México precolombino) el monstruo, no creado por el artista sino espontáneamente nacido de un capricho de la especie humana o de la naturaleza, era considerado como un ser superior, y que se le tenía como un objeto bendito (y de buen agüero) por cuanto se distinguía de lo ordinario?

Es indudable que el gusto que los españoles tienen por lo monstruoso (que se repite de manera tan frecuente como magnífica en su arte y en su literatura) está ligado a especulaciones de naturaleza similar. Quisiera aun recalcar el hecho (bien conocido, pero sobre el que quizá no se medita lo suficiente) de que en casi todas las religiones los dioses y los demonios son presentados a los fieles bajo el aspecto de figuras monstruosas; creo que es evidente que si seguimos con atención ese inmenso y fascinante rebaño regresamos al terreno del arte.

Según me parece, la enseñanza más importante de la divinidad monstruosa es que el monstruo es una personificación o, como se dice, una encarnación de una

de las grandes ideas atávicas ante las que los hombres se inclinan y que al cabo restablecen el contraste entre la vida y la muerte, desde este punto de vista, el monstruo imaginado por el hombre es la careta de un principio, lo que equivale a decir-según la significación que hayamos convenido en dar al hecho de la mascarada-que su papel es al mismo tiempo mágico y simbólico.

Ahora bien, en lo que respecta la magia en el arte-especialmente el de nuestros días, en que los pintores y los escultores desdeñan copiar el mundo ordinario en beneficio de una inspiración surgida de su oscura conciencia-, su papel es sin duda mucho más importante de lo que se piensa y aun mayor de los que los propios artistas reconocerían si se les cuestionara al respecto.

Esas nuevas máscaras mágicas que son los hermosos monstruos del arte moderno, generalmente se deben a hombres apasionadamente prendados de la naturaleza, que a la vez se rebelan contra ella. Picasso se complacía en introducir seres turbadores en el orden natural; algunos de ellos son híbridos mientras que muchos otros son producidos, como en los dibujos de la geometría descriptiva, por la coincidencia de planos o de ángulos de observación diversos.

Max Ernst, Brauner (especialista en teratoscopía en la época actual) y los otros surrealistas han esculpido y pintado figuras prodigiosas que son menos aberraciones de la naturaleza que revelaciones cuya clave se encuentra en el simbolismo de las formas. Dubuffet ha desencadenado en el espacio urbano y en el rústico un ganado o pueblo saludablemente contrahecho, y recientemente ha practicado trasplantes entre el hombre, la bestia, la planta y el objeto común, que responden a la patafísica tanto como a la poesía. Para Germaine Richier, en los últimos años de su vida, la escultura desembocada en injertos e inoculaciones fabulosas que a nuestros ojos brillan con una especie de crueldad radiante.

Con frecuencia, los expresionistas (o neoexpresionistas) han creado monstruos mediante el simple procedimiento de llevar la naturaleza a sus extremos. Los artistas han desembocado en lo monstruoso a través del inocente camino de la caricatura, y al respecto yo agregaría que los monstruos esculpidos o pintados con los que tenemos que ver hoy día rara vez están despojados de humor, lo que basta para situarlos a buena distancia de muchos de aquellos del pasado. En

nuestros días el artista *juega* con su monstruo, al mismo tiempo que se lo toma muy en serio. Me parece que la alta calidad que nos ha sorprendido tantas veces en las esculturas y en los cuadros “monstruosos”, cuánto hemos querido compararlos con el resto de la obra, se debe a este juego y a esta atenta consideración.

Por definición el monstruo es una irregularidad, tanto en el arte como en la naturaleza. Así, está dotado de mayor vida (o de una vida más violenta y más exuberante) que los productos de la creación regular, que en su grado más bajo se confunden con la fabricación en serie.

Lo que me lleva a señalar, finalmente, que los monstruos en serie (de los que la historia de la pintura y de la escultura brinda numerosos ejemplos) son en realidad monstruos falsos, creados por estafadores.

Amantes de los bellos monstruos, hay que abrir bien los ojos para no dejarse embaucar por las imitaciones.

Actividad 4

Individualmente y en función de la lectura anterior responde las siguientes preguntas:

1 ¿Cuál es el título del texto?

Escuela de monstruos

2 ¿Quién es el autor del texto?

André Pierre de Mandiargues

3 ¿Cuál es la fuente del texto?

Pieyre de Mandiargues. “Escuela de monstruos”. En: *Literal. Latin American Voices*. USA/Canadá/México, Primavera, 2009, p.17.

4 ¿Qué tipo de texto es?

Expositivo

5 ¿Cómo está organizado el texto?

En párrafos

6 En función de los señalamientos que hay en el texto escribe una hipótesis del mismo.

El texto trata de los monstruos que existen en las diversas representaciones de las obras de arte.

7 En función de la información subrayada y tipos de letras en qué lugar se ubican los monstruos

En el arte, en el plano estético, en los pueblos primitivos, particularmente en el México precolombino y en la escultura.

8 ¿Cual es el objetivo de centrar nuestra atención en los monstruos?

Comprender la creación del artista, al menos para percibir un poco mejor sus relaciones con el mundo exterior y el que lleva en su interior al crear sus obras de arte.

9 Realiza un listado de ¿cómo se manifiestan los monstruos en las diversas formas de expresión artística?

1 En el arte es el punto de observación para comprender al artista.

2 En el plano estético en monstruo entra en la categoría de la belleza no menos que en la de la fealdad, es decir convergen de igual manera.

3 En los pueblos primitivos, particularmente en el México precolombino, el monstruo no creado por el artista sino espontáneamente nacido de un capricho de la especie humana o de la naturaleza, era considerado como un ser superior, y que se le tenía como un objeto bendito y de buen agüero por cuanto se distinguía de lo ordinario.

4 En la escultura desemboca en injertos e inoculaciones fabulosas que a nuestros ojos brillan con una especie de crueldad radiante.

10 ¿Cuál es la definición de monstruo que señala el texto?

El monstruo es una irregularidad, tanto en el arte como en la naturaleza.

11 ¿De qué debemos cuidarnos?

De las imitaciones que hay en el arte, de los monstruos falsificadores en serie.

12 En función de los señalamientos del texto y la lectura que realizaste, escribe en tres párrafos: el inicio, desarrollo y cierre del mismo.

I) El texto trata de las diversas representaciones que tiene el arte y cómo a través de las mismas, por errores y/o fallas en el momento de crearlas sus autores, sin proponérselo crean “monstruos” que hacen que dichas obras sean únicas.

D) Al contrario de todas aquellas que se producen en serie. Los monstruos han existido a lo largo de todas las épocas y en todas las manifestaciones artísticas.

C) Por lo que, no debemos confundirnos con los verdaderos “monstruos” que son los falsificadores en serie de las grandes obras de arte, que también ha existido a lo largo de la historia.

Actividad 5

Individualmente lee el siguiente texto considerando lo que hasta el momento ha realizado en las lecturas anteriores.

Literatura: de la acción a la acción⁴²

A Lilia Rocha

Alberto Dallal

¿Para quién escribimos? ¿Con quién busca comunicarse el escritor? No obstante la importancia del monólogo interior, ¿para quién registra el escritor sus más íntimas reflexiones, sus más secretos deseos? En el fondo de todas estas cuestiones subyacen dos problemas fundamentales de la literatura: la búsqueda

⁴² Alberto Dallal. “Literatura: de la acción a la acción”. *Periodismo y literatura*. México, UNAM, 1985, 200 pp.

de la trascendencia y la ubicación directa o encubierta de un narrador.

Los efectos de la literatura son universales. Pensamiento comprimido, sintético, la literatura elude el olvido a partir de su propia naturaleza. Ante la multitud de experiencias, imágenes, acontecimientos, desastres, apariciones y muertes, la literatura no sólo constituye la huella; también instituye una relación. En ocasiones gloriosas las obras universales, patrimonio de la humanidad entera esta relación se instaura y verifica en la espesura del tiempo. Las obras maestras, en efecto, unen dos pensamientos, dos sensibilidades extemporáneas. Un lector maravillado de este siglo se asoma a las mil y una noches, Popol Vuh, La Celestina, La Comedia Humana y establece en la revisión superficial o profunda de sus páginas un diálogo directo que se asemeja al juego silencioso de la voz de la conciencia. En la trascendencia de la literatura también intervienen esas fórmulas certeras que, en una frase, hablan lo mismo de la naturaleza del hombre, del destino de la especie, del invisible comportamiento del alma o de las definitivas acciones de la colectividad y de la historia. Tras las frases de la gran literatura, las incógnitas quedan despejadas y asimismo azuzados los motivos de la reflexión. Movimiento en dos partes: descubrir en la lectura la clave del conocimiento e iniciar, gracias a ello, una nueva meditación que marchará hacia delante marcándose nuevos objetivos. Literatura es tránsito de pensamientos en imágenes y metáforas pertenecientes, sin dudas, a un sistema universal.

Pero, ¿quién medita? ¿Quién lanza dentro del mecanismo del tiempo esa voz que se desea certera, vital, imperecedera? En el juego sin reglas de las voces aparecen los verdaderos personajes de las tramas, las novelas, las narraciones. Y también de los poemas pues aun en la épica los cantos y llamamientos se esparcen y gritan y quedan asumidos por el rostro totalizador de la comunidad, del pueblo. Hay poesía que diseña perennemente la cabeza y aun el cuerpo enteros de razas y naciones entera. Y en el extremo opuesto de este lanzamiento de voces, lo mismo: la más tenue y sencilla emisión de la voz individual, ofrecida como una mera tentativa, como un prurito de personalidad incógnita, se adhiere a la masa riquísima de las creaciones literarias.

El ensayo: género éste mucho más ávido de sabiduría de lo que el común de los

lectores y críticos creen, el ensayo: género éste dueño de dos ofertas asimismo antitéticas pero complementarias en eficacia. *La primera, reflexión o escudriñamiento con todas las posibilidades técnicas que el método, el sistema, la ciencia ofrecen (el ensayo crítico)*; veta indagatoria que va descubriéndose y respondiéndose a sí misma para compartir su racional recorrido con un lector atento y respetuoso de ese tema específico particular que altera e inquieta sus propios afanes de saber. Del otro lado de ese mismo ámbito *se halla una elucubración, sencilla a más no poder, que sin pretensiones técnicas se adentra en el tema inmediato* (los alimentos, la vida de los animales, las impresiones de un viaje realizado con alforja, mínima, las respuestas del corazón anónimo) *sin esbozar ningún plan de acción didáctico*. En líneas elementales y bien dichas (el ensayo interpretativo) nos lleva de la mano a lo largo de consideraciones que aceptamos nuestras porque están dichas así, sin menos precio, con un cierto amor por un tópico simple con el que a lo largo del día nos hemos tropezado alegremente. Semeja una de esas conversaciones con el cuidador de jardines, la “marchante” del mercado, el mecánico o el carpintero: abrimos bien las compuertas de la atención y del oído porque nos transmiten toda suerte de estupendas y operativas soluciones, a veces tan antiguas como la significación de la cultura y tan bellas como los más naturales y prehistóricos paisajes.

El mismo problema subyace en todas las búsquedas, gamas y frases de la literatura contemporánea. A veces son palabras que se emiten distorsionadas porque los intereses del comercio y de la injusticia preferirían terminar con ellas. Palabras que se exponen detrás de un parlamento cuyo narrador cifra esperanzas en la imagen y la metáfora disfrazando un sentido común que en ese instante resulta peligroso. La literatura, como la moral, viene de las acciones y desemboca en ellas. También las propone. En la más nimia o ardiente o preocupada exclamación; en la consigna más impersonal, la voz del autor se ha disfrazado de palabras. Una máscara de signos. ¿A quién se dirige el dramaturgo cuando encierra sus indicaciones dentro de un extraño paréntesis que detiene y completa la acción? Sucesivos actores y organizadores de la escena tendrán que fijar la vista en esos señalamientos e instrucciones, a veces insignificantes y obvios, que

aconsejan y delatan el sentido de propuesta, armonías y actividades colectivas.

La literatura es siempre inter-juego de personajes que van y vienen en el tiempo y en la realidad “literaturizada” para acabar por hablarnos al oído: a ti y a mí y a todos. Monstruos encaramados en matanzas y discursos, aves fénix de voces opacadas, anuncios de oro y de neón que hacen algo más que proponer productos, descripciones, sentencias encubiertas, conmociones.

Escribir es asumir una voz. Nueva, en ocasiones. O tan antigua como las estrellas o los estallidos siderales. Así hasta que la literatura haga parir al hombre esas obras que serán inmortales porque quedarán hechas por esa voz única de todos los autores, por ese autor único que pueden ser algún día, todos los hombres a la vez.

Actividad 6

Individualmente y en función de la lectura anterior contesta las siguientes preguntas

1 ¿Cuál es el título del texto?

Literatura de la acción a la acción

2 ¿Quién es el autor del texto?

Alberto Dallal

3 ¿Cuál es la fuente del texto?

Alberto Dallal. “Literatura: de la acción a la acción”. *Periodismo y literatura*. México, UNAM, 1985, 200 pp.

4 ¿Cómo está organizado el texto?

En párrafos

5 ¿Qué tipo de texto es?

Argumentativo

6. Porque es un texto argumentativo

Por que presenta la tesis de lo complejo que resulta hacer un buen ensayo.

7. Transcribe los elementos que utiliza el autor para defender su tesis sobre el ensayo

Tesis: El género es mucho más complejo de lo que el común de los lectores y críticos cree.

Argumentos: Se pueden hacer dos clases de ensayos: el primero es el que hace reflexionar, escudriñar todas las posibilidades que el método, el sistema y la ciencia nos ofrecen (ensayo crítico) El segundo, se halla en la elucubración sencilla a más no poder, que sin pretensiones técnicas se adentra en el tema de inmediato. Sin esbozar ningún plan de acción didáctico.

Conclusión: El mismo problema subyace en todas las búsquedas, gamas y frases de la literatura contemporánea. Ya que escribir es asumir una voz y la literatura debe hacer parir al hombre esas obras que serán inmortales porque quedarán hechas por ese autor único que pueden ser todos los hombres a la vez.

8. Si quisieras realizar una investigación sobre la importancia del arte y la literatura de los textos leídos que rescatarías y/o bien que ideas retomarías para iniciar el desarrollo de un tema.

Del texto Desafiar el pasado: La obra de Picasso sus antecedentes, es decir conocer su formación quienes fueron sus antecesores y la influencia que tuvo de ellos para desarrollar su arte.

Del texto Escuela de Monstruos Saber quiénes han sido los artistas más falsificados de la historia y cómo lo han logrado hacer.

Del texto Literatura, de la acción a la acción, Conocer cuáles han sido las obras literarias más representativas del siglo pasado y cómo han influido en nuestra sociedad.

Actividad de evaluación

Completa el siguiente cuadro considerando las lecturas y actividades que acabas

de realizar en cada una de ellas.

Elementos de análisis de los textos	Primer texto de la unidad	Segundo texto de la unidad	Tercer texto de la unidad
Título de cada uno de los textos	Desafiar el pasado	Escuela de monstruos	Literatura: de la acción a la acción
Autor de cada uno de ellos.	María Minera	André Pierre de Mandiargues	Alberto Dallal
Los textos están organizados en...	Párrafos	Párrafos	Párrafos
Cuál es la fuente de los textos.	María Minera, "Desafiar el pasado" En: Letras Libres, México, Núm. 124, Año XI, abril del 2009, página 96	Pierre de Mandiargues; "Escuela de monstruos", En: Literal. Latin American Voices, USA/Canada/México, Primavera, 2009, p. 17.	Alberto Dallal, "Literatura de la acción a la acción", Periodismo y literatura, México, UNAM, 1985, pp.200
Cuál es el referente o tema de los textos	Presentarnos una reflexión sobre la importancia del pasado en las obras de arte actuales	Diferenciar entre las obras monstruosas del artista por error o falla involuntaria de los monstruos de la falsificación en serie de las obras de arte.	Lo complejo que resulta la elaboración de un ensayo crítico
Cuál es el propósito de cada uno de los textos	Exponernos una situación para reflexionar sobre ella	Exponernos un hecho que sucede cotidianamente en el ámbito de las obras artísticas: la falsificación para no caer en una de ellas.	Demostrar lo complejo que resulta hacer un ensayo en todas las áreas del conocimiento particularmente sobre arte y literatura.
Qué tipo de textos son	Expositivo	Expositivo	Argumentativo
Que características los distinguen.	El desarrollo del tema surge de una	El desarrollo del tema parte de una reflexión del autor: tan lejos	Tesis: Resulta difícil hacer un buen ensayo.

Anota 3 elementos que recuerdes de ellos.	<p>Cita de Picasso: los buenos artistas...</p> <p>El Autor expone su punto de vista: en realidad me detuvo el subtítulo...</p> <p>Cierra el texto con otra cita: necesitamos lo nuevo....</p>	<p>como se mire...</p> <p>Presenta ciertas características de los monstruos: En la escultura desemboca en injertos e inoculaciones fabulosas que a nuestros ojos brillan con una especie de crueldad radiante.</p> <p>Incluye la definición de monstruo: El monstruo es una irregularidad, tanto en el arte como en la naturaleza</p>	<p>Argumentos: Escudriñar todas las posibilidades del método o bien escribir sin ninguna planeación didáctica.</p> <p>Conclusión: Sucede en todas las áreas del conocimiento, principalmente en la literatura</p>
Los elementos anteriores te permitieron comprender los textos SI / NO explica tu respuesta.	<p>Si porque el texto nos señala información concreta sobre la creación de las obras de arte</p>	<p>Si porque el texto nos va exponiendo diferentes aspectos que tienen que ver la creación y falsificación de obras de arte</p>	<p>Si porque el autor nos presenta su punto de vista y nos da argumentos sobre el mismo.</p>

En función de todas las lecturas hasta el momento que has realizado y los diversos cuestionarios de evaluación correspondientes ¿consideras que tu comprensión lectora es accesible y clara? Explica tu respuesta.

3.5. Estrategia de aprendizaje: Cuarta Unidad: con 7 actividades integrales y una de evaluación general.

Cuarta Unidad:

Lectura de relatos y poemas: Ampliación de la experiencia

Propósito:

Al finalizar la unidad el alumno, habrá iniciado una práctica constante de lectura de relatos y poemas como parte del trabajo del taller, con el fin de ir formando un gusto que lo lleve a constituirse como lector autónomo de textos literarios. Descubrirá la posibilidad de ampliar su experiencia y de aclarar sus creencias y valores a través de la lectura de textos literarios, a fin de entablar un diálogo emotivo, creativo y crítico con los textos y con otros seres humanos a propósito de dichos textos.

Modo discursivo predominante:

Expositivo y Literario

Tipo de textos seleccionados:

Relatos y Poemas

Tipo de lectura base en los dos textos:

Lectura de exploración en ambos textos y lectura analítica en el relato y poema.

Sugerencia para el desarrollo de los ejercicios (profesor)

Es recomendable que el profesor les vaya indicando muy puntualmente a los alumnos todos los elementos que les permiten comprender cada uno de los diferentes textos. Con la finalidad de diferenciar no sólo las características de cada uno de ellos, sino hacer más comprensible el procedimiento que debe seguirse en cada uno de dichos textos.

Evaluación de las lecturas al final de la unidad

Es importante que al final de las lecturas de la unidad, el alumno realice un cuestionario de evaluación general para verificar el proceso de la lectura inferencial a la lectura analítica, con el objetivo de evaluar si los conocimientos previos adquiridos a lo largo de las unidades anteriores, lo han apoyado para empezar a convertirse en un lector autónomo.

Actividad 1

En función de las lecturas realizadas a lo largo de las unidades anteriores,

selecciona las actividades que consideres te pueden servir antes de lectura, durante la lectura y después de la lectura.

Actividades	Antes de la lectura	Durante la lectura	Después de la lectura
Datos del autor	➤		
Lectura en silencio		➤	
Identificación de palabras claves	➤		
Paráfrasis			➤
Búsqueda de palabras desconocidas	➤		
Medios audiovisuales		➤	
Localización de secuencias		**	
Elaboración de un cuadro sinóptico			➤
Comentarios al final de cada párrafo		➤	
Hipótesis de lectura	➤		

Actividad 2

Lee el siguiente texto en silencio para contestar las preguntas posteriores

José Martí (1853–1895) Poeta, escritor y abogado cubano nacido en la Habana, apóstol de la independencia de su país. Sus actividades revolucionarias le valieron la prisión y el destierro. Se trasladó a México, Guatemala, Venezuela y Nueva York. Algunas de sus creaciones son *Ismaelillo*, *Versos libres* y *Versos sencillos*; en prosa usó con distinción el género epistolar (*Cartas a mi madre*). Escribió teatro, ensayo, crónica y folletos.

1 ¿En que año Nació José Martí?

2. ¿Cuáles fueron sus profesiones?

3 ¿En qué lugar nació?

4 ¿Por qué estuvo en prisión?

5. ¿Cuál fue el uso de la prosa que uso con distinción?

Lee el título, el primer y último párrafo del siguiente texto y elabora una hipótesis de lectura.

Tres Héroes

Cuentan que el viajero, sólo con los árboles altos y olorosos de la plaza, lloraba frente a la estatua, que parecía que se movía, como un padre cuando se le acerca un hijo. El viajero hizo bien, porque todos los americanos deben querer a Bolívar como a un padre. A Bolívar y a todos los que pelearon como él porque la América fuese del hombre americano. A todos: al héroe famoso, y al último soldado, que es un héroe desconocido. Hasta hermosos de cuerpo se vuelven los hombres que pelean por ver libre a su patria.

Libertad es el derecho que todo hombre tiene a ser honrado, y a pensar y a hablar sin hipocresía. En América no se podía ser honrado, ni pensar, ni hablar. Un hombre que oculta lo que piensa, o no se atreve a decir lo que piensa, no es un hombre honrado. Un hombre que obedece a un mal gobierno, sin trabajar para que el gobierno sea bueno, no es un hombre honrado. Un hombre que se conforma con obedecer a las leyes injustas, y permite que pisen el país en que nació, los hombres que se lo maltratan, no es hombre honrado. El niño, desde que puede pensar, debe pensar en todo lo que ve, debe padecer por todos los hombres, y debe ser un hombre honrado. El niño que no piense en lo que sucede a su alrededor, y se contenta con vivir, sin saber si vive honradamente, es como un hombre que vive del trabajo de un bribón, y está en camino de ser bribón. Hay hombres que son peores que las bestias porque las bestias necesitan ser libres para vivir dichosas; el elefante no quiere tener hijos cuando vive preso: la llama del Perú se echa en la tierra y se muere, cuando el indio le habla con rudeza, o le pone más carga de la que pueda soportar. El hombre debe ser, por lo menos, tan decoroso como el elefante, y como la llama. En América se vivía antes de la libertad como la llama que tiene mucha carga encima. Es necesario quitarse la carga o morir.

Hay hombres que viven contentos aunque vivan sin decoro. Hay otros que padecen como en agonía cuando ven que los hombres viven sin decoro a su

alrededor. En el mundo ha de haber cierta cantidad de decoro, como ha de haber cierta cantidad de luz. Cuando hay muchos hombres sin decoro, hay siempre otros que tienen en sí el decoro de muchos hombres. Esos son lo que se rebelan con fuerza terrible contra los que les roban a los pueblos su libertad, que es robarles a los hombres su decoro. En esos hombres van miles de hombres, va un pueblo entero, va la dignidad humana. Ésos hombres son sagrados. Estos tres hombres son sagrados: Bolívar, de Venezuela; San Martí, del Río de la Plata; Hidalgo de México. Se les debe perdonar sus errores, porque el bien que hicieron fue más que sus faltas. Los hombres no pueden ser más perfectos que el Sol. El Sol quema con la misma luz con que calienta. El Sol tiene manchas. Los desagradecidos no hablan más que de las manchas. Los agradecidos hablan de la luz.

Bolívar era pequeño de cuerpo. Los ojos le relampagueaban, y las palabras se le salían de los labios. Parecía como si estuviera esperando siempre la hora de montar a caballo. Era su país, su país oprimido, que le pesaba en el corazón, y no le dejaba vivir en paz. La América entera estaba como despertando. Un hombre sólo no vale nunca más que un pueblo entero; pero hay hombres que no se cansan, cuando su pueblo se cansa, y que se deciden a la guerra ante que los pueblos, porque no tienen que consultar a nadie más que así mismos, y los pueblos tienen muchos hombres, y no pueden consultar tan pronto. Ése fue mérito de Bolívar, que no se cansó de pelear por la libertad de Venezuela, cuando parecía que Venezuela se cansaba. Lo habían derrotado los españoles: lo habían echado del país. Él se fue a una isla, a ver su tierra de cerca, a pensar en su tierra. Un negro generoso lo ayudó cuando ya no lo quería ayudar nadie. Volvió un día a pelear, con trescientos héroes con los trescientos libertadores. Libertó a Venezuela. Libertó a la Nueva Granada. Libertó al Ecuador. Libertó al Perú. Fundó una nación nueva, la nación de Bolivia. Ganó batallas sublimes con soldados descalzos y medio desnudos. Todo se estremecía y se llenaba de luz a su alrededor. Los generales peleaban a su lado con valor sobrenatural. Era un ejército de jóvenes. Jamás se peleó tanto, ni se peleó mejor, en el mundo por la libertad. Bolívar no defendió con tanto fuego el derecho de América a ser libre. Los envidiosos exageraron sus defectos. Bolívar murió de pesar del corazón,

más que de mal del cuerpo, en la casa de un español en Santa Marta. Murió pobre, y dejó una familia de pueblos.

México tenía mujeres y hombres valerosos que no eran muchos, pero valían por muchos: media docena de hombres y una mujer preparaban el modo de hacer libre a su país. Eran unos cuantos jóvenes valientes, el esposo de una mujer liberal, y un cura de pueblo que quería mucho a los indios, un cura de sesenta años. Desde niño fue el cura Hidalgo de la raza buena, de los que quieren saber. Los que no quieren saber son de la raza mala. Hidalgo sabía francés, que entonces era cosa de mérito porque lo sabían pocos.

Leyó los libros de los filósofos del siglo dieciocho, que explicaron el derecho del hombre a ser honrado, y a pensar y hablar sin hipocresía. Vio a los negros esclavos, y se llenó de horror. Vio maltratar a los indios, que son tan mansos y generosos, y se sentó entre ellos como un hermano viejo, a enseñarles las artes finas que el indio aprende bien: la música, que consuela; la cría del gusano, que da la seda; la cría de la abeja, que da la miel. Tenía fuego en sí, y le gustaba fabricar: creó hornos para cocer los ladrillos. Le veían lucir mucho de cuando en cuando los ojos verdes. Todos decían que hablaba muy bien, que sabía mucho nuevo, que daba muchas limosnas el señor cura del pueblo de Dolores. Decían que iba a la ciudad de Querétaro una que otra vez, a hablar con unos cuantos valientes y con el marido de una buena señora. Un traidor le dijo al comandante español que los amigos de Querétaro trataban de hacer a México libre. El cura montó a caballo, con todo su pueblo, que lo quería como a su corazón; se le fueron juntando los caporales y los sirvientes de las haciendas, que eran la caballería; los indios iban a pie, con palos y flechas, con hondas y lanzas. Se le unió un regimiento y tomó un convoy de pólvora que iba para los españoles. Entró triunfante en Celaya, con música y vivas. Al otro día junto el Ayuntamiento, lo hicieron general, y empezó un pueblo a nacer. Él fabricó lanzas y granadas de mano. Él dijo discursos que dan calor y echan chispas, como decía un caporal de las haciendas. Él declaró libres a los negros. Él les devolvió sus tierras a los indios. Él publicó un periódico que llamó *El Despertador Americano*. Ganó y perdió batallas. Un día se le juntaban siete mil indios con flechas, y al otro día lo

dejaban sólo. La mala gente quería ir con él para robar en los pueblos y para vengarse de los españoles. Él les avisaba a los jefes españoles que los vencía en la batalla que iba a darles, los recibiría en su casa como amigos. ¡Eso es ser grande! Se atrevió a ser magnánimo, sin miedo a que lo abandonase la soldadesca, que quería que fuese cruel. Su compañero Allende tuvo celos de él, y él le cedió el mando a Allende. Iban juntos buscando amparo en su derrota cuando los españoles les cayeron encima. A Hidalgo le quitaron uno a uno, como para ofenderlo, los vestidos de sacerdote. Lo sacaron detrás de una tapia, y le dispararon los tiros de muerte a la cabeza. Cayó vivo, revuelto en la sangre y en el suelo lo acabaron de matar. Le cortaron la cabeza y la colgaron en una jaula, en la Alhóndiga misma de Granaditas, donde tuvo su gobierno. Enterraron los cadáveres descabezados. Pero México es libre.

San Martín fue el libertador del Sur, el padre de la República Argentina, el padre de Chile. Sus padres eran españoles, y a él lo mandaron a España para que fuese militar del rey. Cuando Napoleón entró en España con su ejército, para quitarles a los españoles la libertad, los españoles todos pelearon contra Napoleón: pelearon los viejos, las mujeres, los niños; un niño valiente, un catalancito, hizo huir una noche a una compañía, disparándole tiros y más tiros desde un rincón del monte: al niño lo encontraron muerto, muerto de hambre y de frío; pero tenía en la cara como una luz, y sonreía, como si estuviese contento. San Martín peleó muy bien en la batalla de Bailén, y lo hicieron teniente coronel. Hablaba poco: parecía de acero; miraba como un águila: nadie lo desobedecía: su caballo iba y venía por el campo de pelea, como el rayo por el aire. En cuanto supo que América peleaba para hacerse libre, vino a América: ¿qué le importaba perder su carrera si iba a cumplir con su deber?: llegó a Buenos Aires: no dijo discursos: levantó un escuadrón de caballería: en San Lorenzo fue su primera batalla: sable en mano se fue San Martín detrás de los españoles, que venían muy seguros, tocando el tambor, y que se quedaron sin tambor, sin cañones y sin bandera. En los otros pueblos de América los españoles iban venciendo: a Bolívar lo había echado Morillo el cruel de Venezuela: Hidalgo estaba muerto: O'Higgins salió huyendo de Chile: pero donde estaba San Martín siguió siendo libre la América. (...) En dieciocho días cruzó con su ejército los Andes altísimos y fríos: iban los hombres

como por el cielo, hambrientos, sedientos; abajo, muy abajo, los árboles parecían yerba, los torrentes rugían como leones. San Martín se encuentra el ejército español y lo deshace en la batalla de Maipú, lo derrota para siempre en la Batalla de Chacabuco: Liberta a Chile. Se embarca con su tropa, y se va a libertar al Perú. Pero en el Perú estaba Bolívar y San Martín le cede la gloria. Se fue a Europa triste, y murió en brazos de su hija Mercedes. Escribió su testamento en una cuartilla de papel, como si fuera el parte de una batalla. Le habían regalado el estandarte que el conquistador Pizarro trajo hace cuatro siglos, y él le regaló el estandarte en el testamento al Perú. Un escultor es admirable, porque saca una figura de la piedra bruta: pero esos hombres que hacen pueblos son como más que hombres. Quisieron algunas veces lo que no debían querer; pero ¿qué no le perdonará un hijo a su padre? El corazón se llena de ternura al pensar en esos gigantescos fundadores.

Ésos son héroes; los que pelean para hacer a los pueblos libres, o los que padecen en pobreza y desgracia por defender una gran verdad. Los que pelean por la ambición, por hacer esclavos a otros pueblos, por tener más mando, por quitarle a otro pueblo sus tierras, no son héroes, sino criminales.

José Martí

Actividad 4

Lee el texto completo, responde las preguntas y realiza las actividades.

¿Coincidió la hipótesis que realizaste con el contenido del texto? Explica tu respuesta

Numera los párrafos y escribe de cada uno de ellos la idea central.

Escribe ¿qué rasgos de verosimilitud poseen cada uno de los tres héroes?

¿Cuál es la ubicación geográfica y cronológica de cada uno de ellos?

¿Qué personaje aparece cuando inicia el relato?

¿A qué personaje histórico se refiere cuando habla de México?

¿Qué valores se destacan en cada uno de los personajes?

¿Cuáles son las ubicaciones en el tiempo de cada uno de los héroes?

¿Te han agradado los textos que hasta ahora has leídos a lo largo de estas unidades? Explica tu respuesta

Actividad 5

El profesor deberá leer en voz alta con el siguiente poema (dándole la entonación

y ritmo adecuado) asimismo, pedirá sus alumnos que guarden silencio al escucharlo

Chac Mool

<p>Por aquel cristal se la veía la cara lo mismo que cuando estaba pegadita al cristal de mi ventana...</p> <p>Al cristal de esta ventana que ahora me recuerda siempre el cristalito de aquella caja tan blanca.</p> <p>Todo el ritmo de la vida pasa por este cristal de mi ventana...</p> <p>¡Y la muerte también pasa! ¡Qué lastima! que no pudiendo cantar otras hazañas</p>	<p>porque no tengo una patria, ni una tierra provinciana, ni una casa solariega y blasonada ni el retrato de mi abuelo que ganara una batalla, ni un sillón viejo de cuero, ni una mesa, ni una espada, y soy un paria que apenas tiene una capa... venga, forzado, a cantar cosas de poca importancia!</p> <p>León Felipe</p>
---	--

Actividad 6

Al finalizar la lectura, el profesor preguntará si la entonación, ritmo y lectura que

hizo del poema, permitió comprenderlo o bien hay dudas al respecto. Responderá las mismas y explicará brevemente: la biografía de León Felipe.

“Al poeta español León Felipe, le tocó vivir la guerra civil española, como resultado, llegó refugiado a México, lo cual hace patente en el poema Chac Mool al señalar sus carencias. El pueblo español, como todos los pueblos, ante el desgaste social y político generó sus movilizaciones sociales y se dio el enfrentamiento de clases. El resultado fue un millón de muertos, un millón de exiliados, después de tres años de guerra civil.

Pablo Picasso recuperó esta tragedia pictóricamente en su Guernica. Dos apoyos visuales útiles para ambientar al alumno son: *El espinazo del diablo* y *El laberinto del fauno*. Ambas películas resultan útiles para que el alumno comprenda esta etapa histórica y la producción de poemas como los de León Felipe y Federico García Lorca.

Actividad 7

Solicitará a cada uno de los alumnos que realicen una antología de los poemas que más les gusten (25 poemas) con la respectiva investigación de sus autores, para seleccionar en clase algunos de ellos que se leerán en voz alta.

Por el propósito de la unidad considero, que las actividades en esta unidad se deben enfocar a la lectura de un sólo texto representativo con la finalidad de que el alumno conozca su estructura y efecto de sentido. Con el propósito de que elija sus lecturas a partir de sus gustos e intereses personales. Es decir, desarrolle su comprensión lectora a partir de su objetivo de lectura.

Actividad de evaluación

Completa el siguiente cuadro considerando las lecturas y actividades que acabas

de realizar en cada una de ellas.

Elementos de análisis de los textos	Primer texto de la unidad	Segundo texto de la unidad
Título de cada uno de los textos	Tres Héroes	Chac Mool
Autor de cada uno de ellos.	José Martí	León Felipe
Los textos están organizados en...	Párrafos	Verso
Cuál es la fuente de los textos.	No viene señalada	No viene señalada
Cuál es el referente o tema de los textos	La biografía de los hombres que lucharon por la libertad de sus países.	El sentimiento de no pertenecer a un lugar por ser un refugiado en México
Cuál es el propósito de cada uno de los textos	Darnos a conocer la historia y cualidades de los hombres que lucharon por la libertad de sus países.	Describir el sentimiento de no pertenecer al lugar donde se refugió por la salida que tuvo que hacer de su país por la guerra civil española.
Qué tipo de textos son	Expositivo	Poema
Que características los distinguen. Anota 3 elementos que recuerdes de ellos.	Desarrolla un tema, hay personajes principales. Describe lo que sentían. Señala sus acciones.	Está escrito en versos Describe sentimientos ¡qué tristeza no tener patria! Repetición de versos similares.
Los elementos anteriores te permitieron comprender los textos SI / NO explica tu respuesta.	Si porque el texto nos señala las acciones de los personajes, lo que hicieron y lograron.	Si porque el texto a través de su estructura y lenguaje nos transmite los sentimientos del autor.

CONCLUSIONES

Reflexionar sobre los alcances de nuestra experiencia docente en función de los aprendizajes que hemos logrado con nuestros alumnos, requiere desde mi perspectiva una reflexión que nos conduzca a la acción inmediata para enmendar nuestros “errores didácticos”, la Madems me lo permitió en ambos sentidos: a través de mis prácticas docentes y la propuesta didáctica. En donde a través de la interacción con los alumnos en el salón de clases, pude darme cuenta por ejemplo: que algunas estrategias de aprendizaje en lugar de producir un conocimiento sólo permitían a los alumnos recordar el concepto sin comprender el sentido del mismo para relacionarlo o integrarlo a las actividades correspondientes.

En este contexto, la propuesta didáctica trato no sólo de resolver la problemática de la comprensión lectora en los alumnos del CCH, sino de desarrollar estrategias de aprendizaje que permitieran a los alumnos relacionar sus conocimientos previos en función de su propio aprendizaje.

Es importante resaltar que en nuestra asignatura Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV, el desarrollo de las habilidades comunicativas: leer, escribir, hablar y escuchar, forman parte de los fundamentos teóricos- metodológicos que sustentan el sentido de las mismas, a través del constructivismo y el enfoque comunicativo.

Recordemos que tanto el constructivismo y enfoque comunicativo conciben el aprendizaje como la construcción de conocimientos por parte de los alumnos, por lo que nos corresponde préstales la ayuda necesaria para que desarrollen saberes específicos de su cultura: ciencias, matemáticas, lenguas, etcétera, y sobre las técnicas, métodos y estrategias para continuar generando nuevos aprendizajes.

Desde esta perspectiva, la concepción del profesor en el Taller es la de un facilitador activo de la información, (constructivismo), interactúa con los alumnos en el salón de clases, incentivándolos a construir su propio aprendizaje (aprendizaje por descubrimiento).¹ Por lo anterior, esperaríamos que el enfoque comunicativo permitiera introducir experiencias de aprendizaje lingüístico con la flexibilidad que se necesita, tanto para el que aprende como para el que enseña y obtener mejores resultados. Sin embargo, no es así pues los datos obtenidos en el diagnóstico de la comprensión lectora, demuestran que nuestros programas de estudio poco han contribuido al avance progresivo de los alumnos hacia la construcción de significados de manera autónoma además de fomentar el poco hábito hacia la lectura.

Lo anterior independientemente de que la escuela no sea considerada por los alumnos como el lugar en el que adquieren el gusto por la lectura ni mucho menos motive el mismo, de ahí que tampoco consideren que les proporciona conocimientos y habilidades que les permitan consultar diversas fuentes para fortalecer el proceso de lectura de varios textos y relacionar dichos conocimientos a otros campos interdisciplinarios y propiciar el desarrollo de su cultura a través del ejercicio de las habilidades fundamentales como leer, escribir, escuchar y hablar.

Al respecto, considero que si bien la escuela a través del enfoque comunicativo, contenidos de los programas y aplicación didáctica que hacemos los profesores en nuestro salón de clases, no hemos podido de una u otra forma, remediar los problemas antes señalados, *es porque tal vez no hemos hecho una reflexión al respecto por lo tanto tampoco una acción que nos permita corregir la misma.*

¹ Ferreiro G., R. y Calderón, M. *El ABC del aprendizaje cooperativo: Trabajo en equipo para enseñar y aprender*; México, Editorial Trillas, 2000.

En este sentido, recordemos que la educación como construcción social pretende a través de la misma beneficiar a la mayoría de la sociedad. Al respecto nuestro salón de clases es el espacio en donde interactuamos socialmente con nuestros alumnos con la finalidad de provocar un cambio en todos los sentidos a partir de lo que aprendemos de ellos y viceversa.

La interacción de mis prácticas docentes, me permitieron modificar de entrada la planeación de mis clases y en segunda considerar al sujeto (alumno) al que debía enseñarle. Lo anterior no significa que durante mi experiencia docente, *no considerará ambas situaciones, sino que ahora las realice de manera más consciente y en función del aprendizaje y no tanto de la enseñanza.*

En concordancia con lo anterior a continuación enumero las conclusiones generales que emanaron tanto de las prácticas Madems, cómo del diagnóstico de la comprensión lectora aplicado a los alumnos y mi experiencia cotidiana en el salón de clases misma que he intentado plasmar en el presente trabajo con la única finalidad de contribuir en lo posible en desarrollar de mejor manera la comprensión lectora de los alumnos.

Es importante resaltar que las conclusiones que a continuación se presentan de algún modo nos han permitido realizar acciones concretas respecto a la problemática de la lectura (entre ellas la propuesta), y planeación de clases entre otros factores con el propósito de que nuestros alumnos comprendan de mejor manera cualquier tipo de texto.

- La mayoría de los alumnos contemplan la actividad lectora como poco placentera.
- La realizan para cumplir con una tarea escolar por obligación.
- La lectura de textos como: novelas, poesía, ensayos, a pesar de que se integran a las actividades escolares no son consideradas como estrictamente literarios, sino como textos académicos cuya lectura se da en función de una puntuación para un promedio final.

- Los instrumentos mediadores para la lectura en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Azcapotzalco no están constituidos por el uso frecuente de la biblioteca o visitas a bibliotecas especializadas que podrían ser de interés para los alumnos. No hay una motivación para asistir a la biblioteca a disfrutar de la lectura, es sólo un espacio en donde hacen sus trabajos escolares.
- La librería o también llamada folletería solo representa para ellos el lugar donde acuden por obligación para adquirir los textos que los maestros indican como indispensable. Sin que se interesen en saber que otros materiales pueden encontrar para reforzar su aprendizaje académico.
- Nos parece muy importante enfatizar que los profesores necesitamos intensificar el valor de la lectura y la comprensión de la misma en todas las asignaturas que se imparten en el bachillerato.
- Debemos crear conciencia en los alumnos de que la lectura y la producción escrita tienen un papel fundamental en la construcción del conocimiento, la formación de la personalidad y su propio desarrollo humano. Podemos aprender a pensar leyendo bien. Podemos aprender a pensar escribiendo bien.
- Es necesario también trabajar las estrategias de lectura que involucren a ambos hemisferios cerebrales porque esto posibilita una mejor capacidad comprensiva de los textos.
- La innovación educativa también debe estar integrada al currículo escolar aprovechando los hipertextos electrónicos se puede desarrollar la habilidad de establecer “N” asociaciones, gráficas conceptuales, e intertextuales.

En la idea de contribuir en lo posible a mejorar la comprensión lectora de los alumnos es importante considerar tanto lo que señalan Dubois (1991) y Serafini (1997), al respecto el “problema de enseñar y aprender a leer y a redactar, a expresarse en forma oral y escrita no es sencillo” de ahí que ambas coincidan con los principios pedagógicos que debemos tomar en cuenta para la enseñanza de dichas habilidades, parafraseándoles serían los siguientes:

- 1.- Aproximación por imitación, es decir, usar textos modelos para cada género textual.
- 2.- Aproximación a la composición como proceso, donde se revisan las fases sucesivas de aproximación, avance y retroceso que puede tener un alumno y se le apoya en el avance.
- 3.- Aproximación por experiencia o expresiva, resulta muy privilegiada y recomendada por la autora a lo largo de su texto, porque enfatiza que así al educando se le permite elegir libremente y así, también asume un compromiso mayor con la producción de sus textos.
- 4.- El alumno elige libremente tanto los temas como los géneros textuales, vinculando su experiencia, pensamiento, sentimientos, lengua y producción.
- 5.- Es conveniente recurrir a la elección de temas y contextos reales para que los alumnos puedan vincular y capitalizar su propia experiencia.
- 6.- Es muy importante que los profesores cuidemos la autoestima del alumno y equilibremos las correcciones con los elogios y los aciertos.
- 7.- La autora italiana recomienda usar de manera regular los textos literarios como estímulos para generar producciones propias por parte de los alumnos.

Si bien, los resultados nos indican que falta mucho por hacer al respecto, es necesario, desde mi punto de vista, dos cosas importantes: la primera que los docentes tomemos consciencia del problema y en segundo asumir que en nuestras respectivas asignaturas el desarrollo de la lectura y escritura es fundamental.

Ya que la “división del conocimiento por áreas” hace que los alumnos asuman que sólo en las asignaturas de TLRIID deben leer y escribir correctamente de ahí el poco hábito de la lectura, pues de las cinco asignaturas o más que llevan sólo una es la “encargada principal” de lograr que se conviertan en lectores críticos.

La responsabilidad de formar lectores críticos a nuestros alumnos es tarea de todos los docentes que de una u otra manera, busquemos que nuestros alumnos sean mejores seres humanos en toda la extensión de la palabra.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso Tapia, Jesús; *La evaluación de la comprensión lectora* en textos de didáctica de la lengua y la literatura; número 5, Barcelona, Graó, 1995.

Álvarez Miriam; *Tipos de escritos II; Exposición y Argumentación*; Madrid, 1997.

Argudín, Yolanda y María Luna; *Aprender a pensar leyendo bien. Habilidades de lectura a nivel superior*, 3ª ed., México, Editorial Plaza y Valdés, 2003.

Arredondo Martiniano, G; Uribe Ortega Martha y West Silva Teresea; *“Notas para un modelo de docencia”* CISE, 1980.

Ausubel, David; *Aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento*; en Educación y estructura del conocimiento, Buenos Aires, Ateneo, 1973.

Bourdieu, Pierre; *Campos de conocimiento, teoría social, educación y cultura*; México; UNAM, FCPyS. 2005.

Cabrera González, Bernardett; Santa María, Gallegos Leticia; et al; *Evaluación del Programa de Estudios de TLRIID – I*, CCH – UNAM, México, 2010.

Cabrera González, Bernardett, Herrero González, Lucía; et al; *Guía para el profesor de TLRIID I y II, enfocada a la comprensión lectora*; CCH UNAM, México, 2009.

Calsamiglia Blancafort Helena, Tusón Valls Amparo; *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*; Editorial Ariel, Barcelona, 1997.

Carriedo López, Nuria y Jesús Alonso Tapia; *¿Cómo enseñar a comprender un texto? Un programa para enseñar al profesorado estrategias para entrenar la comprensión lectora*, Madrid, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, 1994.

Casanova, González Pablo; *La Democracia en México*; Editorial Era; México, 2007.

Clemente Linuesa, María; *La lectura y cultura escrita*; México, Morata, 2003.

Coll, César; *¿Qué hace que los alumnos aprendan los contenidos escolares? en el constructivismo en el aula*, Editorial Graó, Serie Pedagógica, Barcelona, 1999.

De Allende, Carlos María, Graciela Díaz Hernández y Clara Gallardo Vallejo. *La educación superior en México y en los Países en Vías de Desarrollo desde la Óptica de los Organismos Internacionales*; (Serie Documentos) ANUIES.

Delors Jaques *et. al.* *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, Santillana 2001.

De Sánchez Margarita y Donna Marie; *La lectura analítico-crítica: Un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información*; México; Editorial Trillas; 2005.

Díaz Barriga y Gerardo Hernández. *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México, Ed. McGraw-Hill. 2002.

Dijk Teun A Van; *La ciencia del texto*; Barcelona; Editorial Paídos; 1983; p 11.

Dubois, María Eugenia; *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*; Argentina, Editorial Aique, 1991

Ferreiro G., R. y Calderón, M. *El ABC del aprendizaje cooperativo: Trabajo en equipo para enseñar y aprender*; México, Editorial Trillas, 2000.

Flores Olea Víctor y Abelardo Maniría Flores. *Crítica de la globalización*; Editorial Fondo de Cultura Económica; México, 1998.

Freire Paulo, *La importancia de leer y el proceso de liberación*; México; Editorial Siglo XXI, 2004.

Gaceta UNAM. 1 de febrero de 1971.

García Madruga, Juan Antonio; *La comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*; México; Editorial Siglo XXI; 1995.

Garrido, Felipe; *Para leer mejor; Mecanismos de la lectura y de la formación de lectores*; México; Editorial Planeta, 2004.

Gómez Mont, Carmen; *El desafío de los nuevos medios de comunicación en México*; México, Editorial Diana, 1990.

Giddens Anthony; *Sociología*; 4ta. edición, Madrid, España, Editorial Alianza, 2004.

Hernández López Andrés; “*La reforma del Plan de Estudios del CCH: una oportunidad para la autocrítica*” en la revista *Espacios para las ciencias y las humanidades*. México, CCH Azcapotzalco/UNAM, Núm. 8, Junio-diciembre de 2009.

Huntington Samuel; *El orden político en las sociedades de cambio*; España; Editorial Paídos, 1996.

Jitrik, Noé; *Lectura y cultura*, México, UNAM, 1990.

Lypset Seymour, Martín; en *El hombre político. Las bases sociales de la política*; Editorial Rey, México, 1997.

Lomas Carlos y Tusón Valls Amparo; *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*; Barcelona, Paidós, 1993.

Lomas Carlos, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras, Teoría y práctica de la educación lingüística*; México, Paídos, 1991.

Machado Ramírez, Evelio. *Formación y desarrollo de habilidades en el proceso-educativo*. Universidad de Camaguey, La Habana, Cuba.

Maldonado Alma; “*Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial*” en *Perfiles Educativos*. CESU-UNAM.

Merino Márquez Leticia; *La influencia de los organismos internacionales en el proceso educativo*, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 2009.

Monereo Carlos y Castelló Montserrat; *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*; México; Editorial Ederé; 1997; p. 78

Nieto Cruz Rosa María y Cerrillos Sánchez Salvador; *La función nacional de Bachillerato de la UNAM* publicado en las memorias del Seminario Intermedio de Diagnóstico del Consejo Académico del Bachillerato, CCH – UNAM, 2005.

Ortiz Wadmar Arturo; *Políticas económicas de México*; Editorial Nuestro Tiempo; México; Editorial Nuestro Tiempo; México, 1994.

Plan de Estudios Actualizado. Julio de 1996.

Primera aproximación a la revisión del Plan de Estudios. Documento de trabajo para la Semana Académica. Cuadernillo Núm. 10, CCH, 25 de septiembre de 1992.

Programas de Estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I al IV. CCH-UNAM, PDF.

Proyecto académico para la revisión curricular. El proyecto curricular del Colegio. Continuidades y cambios en el Plan y los Programas de Estudios. Cuadernillo núm.7, CCH-UNAM, diciembre de 2009.

Ruiz del Castillo, Amparo; *Educación superior y globalización. Educar ¿Educar para qué?* México; Editorial Porrúa, 2001.

Salinas de Gortari, Carlos; *Discursos de campaña*; Cuadernos de Modernización Educativa; Educación Media Superior; Número 4, SEP, México 1991

Serafini, María Teresa; *Como se estudia. La organización del trabajo intelectual*; Paidós; Barcelona; 1997.

Solé Gallart Isabel. *Estrategias de lectura: materiales para la innovación educativa*; Barcelona, Editorial Grao; 2002; p 121.

Soros, George; *La lógica del Banco Mundial: neoliberalismo en la educación*; *El mercado en educación y situación de los docente*; México, Editorial Nueva Imagen, 1982.

ANEXO 1

Desarrollo de mis prácticas docentes Madems (estudio de caso)

Contextualización

Cuando en la asignatura de práctica docente, dentro de la Madems, se nos informó que debíamos grabar nuestras prácticas docentes, recuerdo que me causó temor e incertidumbre. Tal y como lo comenté al inicié del presente trabajo en la parte del prólogo en donde destaco que después de 20 años de docencia, permitir que alguien entrará a mi salón, rompía mi esquema tradicional del concepto que tenía de la libertad de cátedra y el respeto a la misma.

Menciono lo anterior, en función De lo señala Bourdieu “los campos son espacios de lucha donde los actores sociales –unos en situación de dominio, otros en situación de subordinación- se confrontan a partir de habitus, metas y reglas compartidas”¹ por lo que aceptar que aparte de filmarme, iban a estar presentes dos profesores más observando el desarrollo de mi clase. No era comprensible por la sencilla razón, de que sentí que invadían mi espacio en donde por tantos años había tenido una posición privilegiada y de dominio.

Romper de momento con una costumbre de más de 20 años, cómo señala Bourdieu, “*los habitus del campo en el que nos desarrollamos nos hacen reproductores del mismo, no es fácil ni inmediato*”² no es nada fácil ni comprensible de aceptar, de ahí que todo el grupo es decir, los 13 integrantes de la Madems, en Ciencias Sociales, pusiéramos todas las trabas posibles. Como por ejemplo, si contábamos con cámaras suficientes para hacer la filmación, qué aspectos debíamos resaltar de la misma, quiénes harían la filmación y en que formato lo debíamos de realizar entre muchos otros aspectos más.

Al respecto de lo anterior, sobre todo por la paciencia y conducción de la profesora María Rosa Martínez Susano, responsable de la asignatura (práctica docente), lo

¹ Pierre Bourdieu; *Campos de conocimiento, teoría social, educación y cultura*; México; UNAM/FCPyS; 2005, p.43

² *Ibidem*; página. 42.

que en un momento me había causado temor se había convertido en una preocupación por resolver los problemas técnicos y de logística:

- 1 ¿Cuándo podía ver a mi supervisora de clase?.
- 2 ¿Qué semestre me tocaría exponer?
- 3 ¿Me filmarían?
- 4 ¿Quién iba a ser mi compañero de filmación?
- 5 ¿En qué horario y días realizaría mi práctica docente?
- 6 ¿Qué tema y unidad me tocaría exponer?

Cuando la profesora María Rosa, nos comentó que nos debían filmar, ya tenía los nombres de los supervisores posibles en relación a nuestra experiencia docente y asignatura; me tocó como supervisora la profesora Ladí Cortés López, quién es profesora de carrera del CCH Sur e imparte las asignaturas del Taller de Lectura, Redacción e Inicio a la Investigación Documental de primero a cuarto semestre. Debo agradecerle su apoyo incondicional. Durante mis *tres prácticas docentes* colaboró de la mejor manera no sólo ayudándome en las mismas, sino, revisando mi planeación y dándome indicaciones al respecto en relación a la cantidad de alumnos, que había en dichos grupos, con la intención de medir adecuadamente el tiempo de mis actividades.

En mis tres prácticas tuve la libertad absoluta de desarrollar el tema y las actividades como las había diseñado, nunca recibe ninguna objeción a las mismas, ni mucho menos la intervención directa en clase de mi supervisora, si cometía errores al final de la clase de manera personal me indicaba mis errores o deficiencias.

En este contexto de formación profesional en cada una de mis prácticas debía involucrar *los tres elementos* de la *calidad educativa*, que de una u otra manera habíamos leído a lo largo del primer semestre y comienzo del segundo por lo que en mis prácticas debía involucrar y desarrollar de manera equilibrada los siguientes aspectos:

1. Dominio disciplinario.
2. Desarrollo de estrategias didácticas.
3. Valores y actitudes.

A continuación presentaré las etapas y los elementos que consideré en cada una de ellas, con el objetivo de plasmar el proceso de enseñanza – aprendizaje en función de los aspectos arriba señalados, en donde debo confesar que hasta el momento no había recapitado en el impacto de los mismos, a pesar de mi larga experiencia docente en el nivel medio superior. Mis prácticas se enfocaron en ese entonces a la producción escrita de un texto argumentativo en TLRIID – III. *Los resultados de las mismas se ubican en el apartado correspondiente en el capítulo dos.*

Planeación práctica uno

a) Conocimiento del tema y semestre correspondiente.

En el contexto y circunstancias en las que debía realizar mi práctica docente, lo primero era conocer el tema y semestre correspondiente; en esta primera práctica docente mi tema fue: *Argumentar para persuadir*, el cual se ubica en el tercer semestre del Taller de Lectura, Redacción e Inicio a la Investigación Documental III. Esta unidad trabaja diversos textos periodísticos: artículo, editorial, ensayo y columna. donde lo primordial es el efecto de sentido a nivel argumentativo, que busca convencer o persuadir a sus lectores, sobre el punto de vista que pueden llegar a tener, sobre el tema que en ellos se expone.

En este contexto de formación profesional las lecturas que había realizado me permitieron ubicar más claramente lo que yo deseaba alcanzar en clase; sobre todo considerando al docente como un “facilitador, indagador, orientador, conocedor de la disciplina, reflexivo del proceso de aprendizaje y planeador de su práctica docente” en donde los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje deben darse de manera explícita. Es decir, debía lograr a través del desarrollo de mis estrategias de clase no sólo que los alumnos entendieran el tema (dominio disciplinario), sino que obtuvieran un aprendizaje significativo del mismo (dominio didáctico), además de involucrar valores de responsabilidad, respeto y tolerancia necesarios en cualquier situación de aprendizaje colectivo, no sólo por las características propias de nuestra asignatura (taller) sino por el número de

alumnos que tenemos en clase (45 a 50). En función de lo anterior y conociendo el tema y semestre, lo que procedía era buscar los materiales adecuados que me permitirían no sólo alcanzar el objetivo establecido; sino desarrollar en conjunto los tres elementos básicos antes mencionados, además de propiciar en mi actitud particular una nueva manera de guiar la clase y permitir que los alumnos fueran los protagonistas principales del mismo.

b) Selección de materiales

A partir del tema: *Argumentar para persuadir*, que se ubica en la segunda unidad del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III, la búsqueda de los materiales partió de los propios textos argumentativos-persuasivos que se manejan en dicho semestre.

En este caso opté por tres artículos de opinión icónicos – verbales, dos de ellos que hablaban del caso Digna Ochoa de quién se dice se suicidó (las autoridades del caso) o fue asesinada según sus familiares y otro de Vicente Fox. Estos artículos los conocía yo pues los había leído en la revista Proceso, en su momento a pesar de la distancia (eran del 18 de julio 2003), sin embargo, los seleccioné porque les permitiría a los alumnos recordar fácilmente los elementos de la argumentación, que no les eran ajenos por el semestre en el que se encontraban y lo que habían visto en la primera unidad del mismo. La diferencia entre los artículos de Digna Ochoa y Vicente Fox, era que los dos primeros eran artículos de opinión con información amplia y paratextos suficientes, caso contrario a la caricatura de Vicente Fox, en donde sólo había dos imágenes y nada de texto. Sin embargo, en cualquiera de ellos podían identificar los elementos de la argumentación: tesis, argumentos y conclusiones.

Independientemente de estos tres artículos, objetivos del tema y los elementos de la calidad educativa que debía considerar en cada de mis prácticas, desarrollé una serie de actividades y materiales que me permitieran no sólo exponer el tema sino tratar de que los alumnos desarrollen aprendizajes significativos en esas seis horas de clase dividida en tres sesiones de dos horas cada una de ellas:

Materiales

- 1 “Hojas de papel bond con la explicación del tema, el objetivo del aprendizaje, la unidad y la manera en la que trabajaríamos en clase y su participación en la misma.
- 2 Un cuestionario de comprensión sobre uno de los textos que hablaba de Digna Ochoa.
- 3 Cuadro tipo sopa de letras en donde los alumnos tenían que encontrar los elementos de los textos argumentativos –persuasivos.
- 4 Ruleta elaborada en cartulina con preguntas sobre dichos términos sin mencionar el concepto en si.
- 5 Reloj de arena que tarda un minuto en vaciarse.
- 6 Tarjetitas de color numeradas del 1 al 6.
- 7 Hoja de registro para la participación de los equipos (considere 10 c/u con 6 integrantes) por si acaso; aunque no tuve más allá de 45”.

Consideré que de acuerdo al tiempo y número de clases que desde un principio se estableció, los materiales eran adecuados en función de las características de las mismas y objetivo de aprendizaje: *que los alumnos comprendieran y realizarán un texto argumentativo-persuasivo.*

c) Registro de observación.

Este aspecto fue una sugerencia de la profesora María Rosa, en el sentido de que algunos de nuestros compañeros iban a realizar sus prácticas docentes en un modelo institucional diferente al que conocían, es decir, los profesores de la Escuela Nacional Preparatoria, podían dar clases en el Colegio de Ciencias y Humanidades y viceversa, además de que había compañeros del Colegio de Bachilleres que nunca había dado clases en ninguna de las dos instituciones antes mencionadas. Por lo que era necesario que todos consideráramos filmar entre 60 y 90 minutos como máximo. Una vez prevista dicha situación, seleccioné los para trabajar en clase por lo que consulté a mi supervisora para conocer su opinión al respecto, no hubo objeción alguna, por lo que le pregunté por el número de alumnos con los que contaba para elaborar suficientes en virtud de que me comentó que eran participativos en clase. Lo anterior me sirvió para diseñar estrategias lúdicas, que me permitieron involucrar a casi todos los alumnos del grupo en las dinámicas planeadas.

d) Recursos didácticos de apoyo a la práctica docente.

Contar con cámara de video y la cooperación de mis compañeros MADEMS, para grabarme, no sólo fue muy gratificante por sus comentarios posteriores, sino por sentirnos parte de un equipo “especial” en donde sin temor alguno cada uno de nosotros tuvo la oportunidad de grabar a otro compañero.

Contar con una cámara de video facilitó dicho proceso, pues no fue necesario pedir dicho instrumento al departamento de audiovisuales del CCH Sur, que como cualquier otro, no tenía la cantidad de cámaras requeridas para el número de compañeros que necesitaban ser filmados. De los 13 integrantes de la Madems en Ciencias Sociales, sólo cuatro disponíamos de cámara de video, aunado a lo anterior debíamos resaltar lo más importante de nuestra práctica docente; por lo que fue necesario que un técnico de audiovisuales nos platicara cómo obtener los mejores ángulos de acuerdo con las características de los salones y la disponibilidad de los enchufes para hacer las grabaciones.

En función de dichos comentarios, en nuestras prácticas docentes cada uno de nosotros se esforzó para que así fuera y nuestro compañero filmado pudiera hacer su trabajo sin ningún temor o nerviosismo por aspectos técnicos que en ese momento pasaron a segundo grado. Lo primordial era nuestra práctica docente como tal y los objetivos de aprendizaje que cada uno de nosotros quería alcanzar bajo esta nueva perspectiva de enseñanza de calidad.

e) Videograbación

Se acordó con la profesora de práctica docente, que deberíamos grabar entre cuatro y seis horas de clase de acuerdo al tema y a las características de cada modelo educativo es decir, el Colegio de Ciencias y Humanidades tiene la disposición de sus asignaturas con un tiempo mínimo de dos horas por clase, independientemente de la asignatura de la que se trate. Mientras que la Escuela Nacional Preparatoria, tienen como máximo establecido una hora por clase; de tal manera, que las prácticas docentes de cada uno de nosotros deberían ajustarse al tiempo establecido como mínimo. Al respecto, por cuestiones fuera de mi alcance

sólo pude exponer dos clases cada una de dos horas, por lo que para efectos de grabación se acordó que deberíamos entregar de 20 a 30 minutos como máximo. Lo anterior porque en la semana en la que desarrollaría mis tres prácticas docentes, hubo un paro en el CCH Sur y estuvo cerrado. En este sentido la videograbación de mi primera práctica docente, estuvo sustentada en el desarrollo de la segunda clase, la selección obedece a que en ella se puede observar el cierre del tema, tanto de mi parte como de los alumnos, quienes expusieron muy brevemente la tesis, sus argumentos y conclusiones sobre el análisis que hicieron de la caricatura política.

Deseo manifestar mi agradecimiento a mi compañero Madems, Jaime López Sánchez, quién desde la segunda clase de mi primera práctica docente hasta la última de todas ellas, me grabó incondicionalmente.

Desarrollo práctica uno: Argumentar para persuadir

1) Primera clase

Me presenté puntualmente en el grupo y explique la razón por la que me encontraba en esa ocasión con ellos, así como el motivo de la filmación. Posteriormente pegué en el pizarrón hojas de papel Bond, con la información del tema, los objetivos de clase, los elementos de los textos argumentativos y la manera en la que trabajaríamos en clase. Lo anterior para no perder mucho tiempo y comenzar la dinámica de la clase en función del ajuste de tiempo por la situación que mencione anteriormente. De tal manera, que disponía sólo de cuatro horas en lugar de las seis programadas.

En este sentido, mi explicación teórica de los elementos argumentativos – persuasivos, se apoyó en lo que ellos leían en las hojas bond, con la intención de que pudieran a través de dicha lectura disipar sus dudas, después de mi explicación sobre dichos textos y pasar a las actividades programadas.

Una vez concluida mi exposición pasé a reafirmar la comprensión de la misma en función de un primer ejercicio lúdico.

Para dicho ejercicio llevaba preparada una ruleta elaborada en cartulina y un reloj de arena que tarda un minuto en vaciarse, de acuerdo al ejercicio y complejidad del mismo, se establecía el tiempo en el que debían terminar las actividades, si querían anotar puntos para su equipo. La participación era por equipo y cada integrante debería pegarse al frente una tarjetita de color, que les había entregado al inicio de la clase (cuando explique cómo trabajaríamos) En este sentido cada equipo tenía un color distinto y tenían que estar conformados por seis integrantes, en caso de no completar el número requerido de integrantes, alguno de ellos debía pegarse dos números (2 y 6).

En el control de las actividades lúdicas la profesora Ladí Cortés me apoyó, ella iba registrando el número participante de cada uno de los equipos. Para ello había elaborado de igual manera una hoja con donde había registrado a 8 equipos con seis integrantes cada uno y un color específico, de tal manera que su identificación fuera inmediata en virtud del tiempo destinado a dicha actividad. Es conveniente señalar que el diseño de los ejercicios y la identificación numérica de los mismos permitió el registro inmediato, no sólo de la actividad, sino de los aciertos de la misma con la intención de motivar y saber cómo iban cada uno de los equipos competidores. La intención fue siempre motivarlos a participar y a competir entre ellos de la mejor manera, en donde tanto individualmente como colectivamente reafirmarán sus conocimientos al respecto de los textos argumentativos – persuasivos.

Ejercicio uno (ruleta) consistió en hacer preguntas respecto a los elementos del texto, sin mencionar el concepto en sí mismo, por ejemplo: ¿son el sustento en lo que se apoya el enunciatario para convencernos? Para desarrollarlo ocupé la ruleta antes mencionada, en donde por un lado tenía los seis números de los participantes y por el otro la pregunta, de tal manera que tenían que contestar sólo los participantes identificados con ese número, las preguntas también eran al azar. Para que no repitieran las respuestas de sus compañeros, sólo los primeros tres integrantes que alzaron la mano podían participar, siempre y cuando los dos primeros no hubieran contestado correctamente.

Es preciso aclarar que en la ruleta sólo había ocho preguntas en relación a los equipos existentes; es decir, cada equipo podía contestar una o varias siempre y cuando alzaran la mano inmediatamente después de conocer el número participante. Esta dinámica de competencia les gustó mucho ya que a veces tenía la mano levantada antes de conocer la pregunta; esto de ninguna manera significaba que sabían la respuesta correcta.

Ejercicio dos (lectura de texto) después de comprobar si habían entendido los elementos del texto argumentativo – persuasivo, pasamos a la lectura del primer texto sobre el suicidio de Digna Ochoa, en función de su estructura, debían ir reconociendo en el mismo: la tesis, argumentos y conclusiones. En este sentido dividieron el texto en párrafos y cada equipo debía comentar lo que encontraba en el mismo, en ese instante a cada uno de los equipos les hacía las observaciones pertinentes o reafirmaba lo que habían dicho acertadamente.

Para registrar sus aciertos en este ejercicio, el texto que leyó cada equipo estaba numerado consecuentemente (1 al 50), había 50 ejemplares del mismo texto, por lo que en un equipo podíamos encontrar el texto 5, en otro el 32 y en otro el 46 etc., de la misma manera estaban numerados los demás textos con lo que trabajarían, la finalidad era registrar sus aciertos en equipo y de manera individual.

Ejercicio tres (sopa de letras) con la idea de reforzar el sentido de los textos argumentativos – persuasivos, ahora de manera individual cada uno debía encontrar dichos elementos en la sopa de letras que les entregué. Antes de pasar a la revisión del mismo, me entregaron dichos ejercicios con la finalidad de no permitirles corregirlos, además de que el tiempo establecido para tal actividad se cumplió, la identificación numérica sirvió para su registro posterior.

Ejercicio cuatro (lectura y cuestionario de comprensión) ahora debían leer en equipo un texto similar al anterior pero en esta ocasión la familia de Digna Ochoa, argumentaba que había sido asesinada. De igual manera se estableció el tiempo para la lectura y contestación del cuestionario de comprensión, la revisión del

mismo se hizo una vez que me entregaron sus ejercicios. Hasta aquí nos quedamos en esta primera sesión en donde, sin lugar a dudas, el reconocimiento y función de los elementos argumentativos – persuasivos quedaron en evidencia, con la finalidad de poder en la siguiente sesión elaborar un texto propio acorde a los elementos antes señalados.

2) Segunda clase

En esta sesión les entregué, al inicio de la misma, la caricatura política de Vicente Fox, mencionada anteriormente en los materiales.

Ejercicio uno (observación caricatura política) cada uno de los alumnos debía observar con detenimiento la caricatura política, con la finalidad de que al reverso de la misma, elaborarán una hipótesis, argumentos y conclusiones de dicho texto y lo que representaba. Al igual que la dinámica establecidas en los otros ejercicios, éste no fue la excepción y se consideró cierto tiempo para su elaboración.

Ejercicio dos (leer y seleccionar el mejor escrito argumentativo) una vez terminado el ejercicio anterior, ahora el equipo en conjunto debería leer lo que sus compañeros escribieron y seleccionar el mejor estructurado o el que los haya convencido en función de la estructura argumentativa – persuasiva.

Ejercicio tres (leer en voz alta el texto seleccionado) una vez seleccionado el texto cada equipo debía leer en voz alta el mismo y los demás escuchar atentamente para identificar si efectivamente cumplía con las características establecidas. En este sentido la plenaria estuvo enfocada a los comentarios que hicieron los respectivos equipos, para seleccionar entre todos los equipos, el texto argumentativo – persuasivo que mejor se ajustara o representará en información lo que sostenía con la imagen. Cabe señalar que de los *37 alumnos* que estuvieron en esta sesión, tengo en mis manos 34 caricaturas políticas en donde desarrollaron tesis, argumentos y conclusiones afines a dicho contenido.

Ejercicio cuatro (cierre de clase) después de seleccionar el mejor texto y anotarlo en el registro de los equipos, felicité en general a todo el grupo por la

actividad realizada en donde sin lugar a dudas produjeron un texto argumentativo. La hipótesis que manejaba dicha caricatura política era que próximamente se construiría un Wal – Mart junto a las pirámides de Teotihuacan a pesar de ser reconocido como patrimonio cultural. Los escritos de los alumnos en su gran mayoría mencionaban directa o indirectamente dicha hipótesis.

Por lo que al final de la sesión les enseñé la nota informativa con el encabezado de que Arturo Montiel autorizaba la construcción del Wal- Mart a unos kilómetros de las pirámides de Teotihuacán. Con esto terminé la exposición de mis dos sesiones de clase y de mi primera práctica docente

Elementos de evaluación práctica uno.

1) Cuestionario de alumnos.

Desafortunadamente el cuestionario en donde me iban a calificar los alumnos no estuvo a tiempo, es decir mis prácticas las realicé los días 6 y 8 de octubre del 2004, y a la semana siguiente se nos entregó dicho instrumento. Sin embargo, en función de las actividades y registro de asistencia de los alumnos, creo que se cumplieron las expectativas planteadas en dicha práctica. En este sentido, hubo lectura de los artículos de opinión, participación oral en cuanto a los conceptos del texto argumentativo - persuasivo, escucharon sus exposiciones verbales de los textos elaborados y escribieron su propio texto en función de sus conocimientos.

La participación de los alumnos fue bastante nutrida independientemente de saber que en una asignatura como es el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III, las habilidades comunicativas de leer, escribir, escuchar y hablar deben estar presentes en todas nuestras actividades de manera más o menos equilibrada.

2) Guía de observación del supervisor

Contar con la presencia y apoyo de nuestro supervisor garantiza de entrada un mejor control del grupo. Además de que me dejó en total libertad para exponer el tema y manejar al grupo y las actividades, como yo considerará pertinente.

Me ayudó a entregar material y llevar el registro de las participaciones tanto colectivas como individuales. Al final de cada una de mis exposiciones, comentó conmigo sus apreciaciones al respecto, mismas que expongo a continuación.

3) Deficiencias y/o errores cometidos en mi primera práctica docente

- ✓ En primer lugar a pesar de haber elaborado láminas en papel bond, en donde explicaba el tema, propósito, objetivos, elementos de la situación argumentativa y análisis del primer texto de Digna Ochoa. No fui clara en mi exposición sobre los conceptos básicos, hablé de todos al mismo tiempo: tesis, argumentos, conclusión, hechos, valoraciones, denotativo y connotativo.
- ✓ La ejemplificación de los mismos se llevó a cabo de manera superficial, nunca contextualicé quién era Digna Ochoa.
- ✓ El material didáctico que entregué no estaba en orden, solicité a una alumna que me ayudara a organizarlo, eso distrajo la atención y perdimos tiempo.
- ✓ También repetí constantemente la “muletilla sí”, estaba muy nerviosa y se notó en toda la clase.
- ✓ En la segunda clase cuidé los aspectos anteriores y resultó mucho mejor, no hubo comentarios al respecto.

4) Bitácora de pares

Mi compañera Rocío fue la encargada de filmarme durante la primera sesión, al término de la misma, me comentó que le agradó mucho las estrategias lúdicas en donde hice participar a los alumnos. Sin embargo, mis indicaciones sobre las actividades en algunas ocasiones no fueron muy claras.

También se notó mi nerviosismo al no explicar claramente la información contenida en las láminas. Al igual que mi supervisora Rocío, me comentó que repetía mucho la palabra “sí” era evidente mi nerviosismo. Fue todo,

desafortunadamente sólo pudo presenciar mi primera clase, por cuestiones de sus prácticas docentes que comenzaban un día después.

Planeación práctica dos.

Es pertinente aclarar que en esta ocasión intenté superar por mucho las deficiencias anteriores tanto en explicaciones explícitas, menos nerviosismo (conocer al grupo ayudó mucho), corregir mi muletilla “sí” y llevar el material en orden en función de cada ejercicio. Trabajé de manera colectiva e individual algunos de los ejercicios, cada uno tenía las indicaciones pertinentes en cada caso. En esta ocasión el proceso de planeación fue mucho más rápido por contar previamente ya con todos los elementos. La comunicación con mi supervisora me permitió vislumbrar desde la práctica anterior que me gustaría trabajar ahora en función de mi proyecto de investigación. Además, de contar con el apoyo de Jaime para las filmaciones de dichas prácticas, significaba que teníamos que saber la fecha y estar listos en tiempo y forma.

El diseño de *los materiales* en función de mi objetivo era algo que había planeado con antelación en función de lo que quería demostrar, por lo que en esta ocasión la totalidad de los mismos *los elaboré en casa*. Los cuestionarios de evaluación, diseñados desde la primera práctica docente, los tuve en tiempo y forma, de tal manera que lo único que había que esperar era conocer la fecha de exposición.

La planeación de esta segunda práctica se enfocó más al proceso básico de la redacción de un texto, con la finalidad de demostrar que es posible modificar las conductas respecto a dicho aprendizaje. En este sentido el que yo contara con el apoyo de la profesora Ladí desde el semestre anterior, me permitió no sólo platicarle mi proyecto de investigación; sino, ponerlo a prueba en el desarrollo de mis dos últimas prácticas docentes.

De tal manera que en las dos últimas prácticas docentes, apliqué lo que consideré importante comprobar para reafirmar mi proyecto de tesis en dos aspectos fundamentales:

- 1 *Es posible modificar las conductas respecto a ciertos hábitos de aprendizaje. En particular la que se refiere al proceso de la redacción.*
- 2 *La aplicación de estrategias lúdicas de aprendizaje contribuyen a que los alumnos participen de la mejor manera y reconozcan sus errores en función de corregirlos grupalmente.*

En este contexto, realicé una serie de ejercicios con la finalidad de que los alumnos comprobaran que la realización de un texto escrito va más allá de la acción inmediata. Es un proceso en donde tienen que reflexionar sobre los elementos que se involucran en el mismo, con la intención de producir no sólo un texto bien escrito en términos generales, sino lograr con el mismo el efecto de sentido que los llevó a realizarlo. Así, cada texto desde su concepción tiene un objetivo o propósito que es lo que hace redactarlo de tal o cual manera. Por lo que en esta práctica docente lo último que me entregarían sería su propio texto, el cual lo elaborarían hasta la última sesión de la práctica docente dos.

a) Conocimiento del tema y semestre correspondiente.

En esta ocasión la temática fue: *producción de textos escritos* la se ubica en la tercera unidad del cuarto semestre del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV.

En esta unidad se trabajan los procesos de acopio y procesamiento de la información para la redacción del borrador de su trabajo de investigación; en este sentido los ejercicios diseñados para que los alumnos reflexionen sobre todo lo que implica redactar un texto, no podían quedar en mejor lugar. A partir de este objetivo, ya en el entendido de que en esta ocasión, más que un tema a desarrollar se trataba de poner en práctica una serie de ejercicios que me permitieran comprobar la modificación de la conducta respecto a este aprendizaje. Cada uno de los ejercicios contenía instrucciones para que los alumnos registraran y calificaran sus aciertos y errores después del cambio correspondiente con otros equipos.

En esta ocasión el control de evaluación estaba en los propios ejercicios, de tal manera que cada uno de ellos era revisado por todos los alumnos de clase. También al igual que la ocasión anterior *mi reloj de arena* fue fundamental para la presión del tiempo y motivar la competencia entre los equipos correspondientes.

En esta ocasión tuve la oportunidad de desarrollar mis tres sesiones completas que abarcaron los días 25, 27 y 29 de abril del 2005, de tal manera que en la fecha establecida me presenté para el desarrollo de dichos ejercicios.

Desarrollo práctica dos: producción de textos escritos

1) Primera clase

El día indicado en tiempo y forma me presenté en el grupo en donde realizaría mi segunda práctica docente, el cual era el mismo de la práctica anterior; por lo que el reencuentro, por llamarlo de algún modo, fue agradable.

Al igual que la ocasión anterior llevaba láminas de papel bond, donde explicaba el tema, objetivo, aprendizaje, elementos generales de la composición de un texto escrito, las propiedades del texto y cómo trabajaríamos los ejercicios correspondientes. Es necesario aclarar que en esta ocasión los ejercicios se les iban entregado en el momento justo en el que debían resolverlos, por lo que tanto la profesora Ladí como yo teníamos a la mano los mismos, la ubicación de los equipos y a quién se los entregaríamos. Después de explicarles de que se trataban los ejercicios y qué queríamos obtener en los mismos, pasamos a su realización, no sin antes recomendarles que pusieran mucha atención a cada uno de ellos, ya que la reflexión y sentido de cada uno les permitiría al final de la tercera sesión producir su propio escrito.

Ejercicio uno (jerarquización de palabras) todos los integrantes del grupo sentados por equipos y sin ningún cuaderno y lápiz sobre la mesa, tenían que observar por un minuto una lista de palabras (llevaba en las hojas de papel bond) que en ese momento pegué al frente y que tenían que ver con nuestro aseo personal, con la intención de que jerarquizarán dichas acciones en el orden

correspondiente. Al finalizar del tiempo establecido cada uno de los equipos debía anotar en el orden correspondiente dichas palabras. Posteriormente se intercambiaron los los mismos, para su revisión y registro de calificación.

Ejercicio 2 (concordar – discordar) en esta ocasión tenían que contestar un cuestionario sobre “los buenos alumnos” el problema era que las preguntas y por tanto las respuestas sólo permitían un SI / NO. La idea del ejercicio era que discutieran en equipo lo que cada uno de ellos consideraba “los buenos alumnos” para que al final de la misma, presentaran en plenaria su opinión al respecto, en función de las consideraciones que los llevaron a esa reflexión.

Ejercicio tres (argumentos sobre nuestros padres) este ejercicio estaba dividido en dos, en primer lugar cada integrante del equipo debía fundamentar sus respuestas respecto a las preguntas de su familia. Después, por equipo, deberían seleccionar las respuestas mejor fundamentadas y anotarlas en el ejercicio correspondiente para que al final en plenaria cada equipo leyera las mismas y seleccionarían las mejores para el registro de sus puntos. La idea del ejercicio era seleccionar primero entre ellos mismos, como equipo, el texto que consideraban fundamentaba mejor la información solicitada sobre sus padres en función de las preguntas específicas. De tal manera que la selección por sí misma implicaba el reconocimiento de sus propios escritos y el manejo correcto o adecuado de los elementos que les permitían tomar dicha decisión.

Hasta el momento, el desarrollo de los tres ejercicios antes mencionados, buscaban de manera indirecta que los alumnos reflexionaran que antes de escribir un texto es necesario tener claridad de ciertos elementos, como en estos casos: *jerarquizar la información en orden, saber que quiero expresar de un tema y tener fundamentos para el mismo.* Al menos esta es la visualización que yo había intentado reflejar en cada uno de los ejercicios anteriores.

Antes de pasar a mi segunda sesión les comenté que consideraran, cada uno de los ejercicios realizados cómo elementos de base para la producción de sus escritos, además de que algunos de ellos, por sí mismos, les permitirían responder

de la mejor manera en el siguiente ejercicio, es decir, eran progresivos. De tal manera que al final de la tercera sesión y en función de lo que habían elaborado en las dos anteriores la producción de sus textos sería todo un éxito, además de obtener los mayores puntos en dicho ejercicio.

2) Segunda clase

Ejercicio cuatro (descubre elementos de composición escrita) a partir de la estructura del ejercicio tres y de sus respuestas, ahora debían anotar en este ejercicio los elementos que tienen que ver con las propiedades de un escrito.

Tenían que recurrir a sus propias respuestas y en función de las mismas, recordar también lo que en la primera sesión había explicado respecto a los mismos en mis hojas de papel bond. La idea del ejercicio era que reflexionaran sobre los elementos que deben considerar al escribir un texto, en donde el tema es generalmente el punto de partida, por lo que lo que habían hecho en el ejercicio tres, les permitiría en esta actividad hacer explícitos dichos elementos. Una vez concluidos los ejercicios se intercambiaron para su revisión grupal y registro correspondiente.

Ejercicio cinco (arma el rompecabezas) en esta ocasión a cada equipo le entregué la información fragmentada de las propiedades del texto, tenían que encontrar el concepto (el cual sobresalía por el tamaño de letra) y debajo del mismo, pegar la información que le correspondía. Para el desarrollo de esta actividad a cada equipo le entregué una cartulina de color que los identificaba como equipo, un *diurex* para pegar la información y *maskintape* para pegar las cartulinas al frente.

Debo aclarar que la información fragmentada se encontraba cubierta por plástico de tal manera que era fácil pegarla en dichas cartulinas. Esta actividad se llevó el tiempo restante de la sesión, al final cada equipo debía pegar al frente su cartulina para su revisión grupal y registro correspondiente.

La idea central de estos dos ejercicios era que identificaran en primer lugar que la escritura de un texto tiene ciertos elementos y que las propiedades de un texto tienen otras que de ninguna manera se contraponen, al contrario, se complementan. El tiempo se agotó y quedamos que en la próxima sesión cada uno de los equipos llevaría su cartulina en función del color de su equipo.

3) Tercera clase

Ejercicio seis (producción de un texto escrito) cada uno de los equipos llevó su cartulina de color que los identificaba como equipo, en donde tendrían que producir un texto escrito.

Al igual que cada equipo tenía un color de identificación, el marcador que les entregué para su escrito era del mismo color que la cartulina; de tal manera que no había opción de error en la identificación de dichos textos y los equipos correspondientes, ya que dicha actividad era la de mayor puntaje. La extensión del texto debía ser de 3 párrafos como mínimo y 5 como máximo, en donde los aspectos más importantes del tema seleccionado por cada equipo, pudiéramos identificarlo a través del inicio, desarrollo y cierre.

En esta ocasión era necesario que también me escribieran dicho texto en una hoja y me la entregaran al final de la clase con el nombre de los integrantes del equipo.

Al terminar el tiempo correspondiente cada equipo debía pegar su cartulina al frente para ser leídas por todo el grupo, hacer la revisión correspondiente y registrar el puntaje obtenido. En esta ocasión los parámetros para la calificación que los alumnos iban a poner a los escritos debían considerar en primer lugar el número de párrafos establecidos, la estructura organizacional: inicio, desarrollo y cierre, los elementos del escrito y las propiedades del texto.

En la medida en que se iban leyendo cada una de las cartulinas a excepción del equipo revisado, todos los demás participantes emitían en una tarjetita previamente entregada una calificación del 1 al 5, de tal manera que la profesora Ladí iba anotando en la hoja de registro correspondiente el puntaje que cada

equipo iba obteniendo. Además de la calificación escrita, cada uno de los equipos debía mencionar muy brevemente el por qué de la misma, el reconocimiento a sus propios textos es algo que además de motivarlos, les permite comprobar que sus conocimientos están siendo bien aplicados.

En esta ocasión el número de alumnos en clase, fue de 33 alumnos que formaron ocho equipos de cuatro a seis integrantes. De los ocho textos producidos se anexan cinco en donde se pueden observar los elementos antes mencionados para la producción y evaluación de dichos textos. La idea final de este ejercicio era que los alumnos comprendieran que escribir un texto va más allá de la simple ejecución inmediata, se necesitan una serie de elementos que debemos tener presentes antes de ponernos a escribir.

Considero que fue un buen ejercicio y que de manera explícita se puede cambiar la idea de la escritura como acto inmediato y hacerlo ver como un proceso que requiere de cierto dominio y tiempo para llevarlo a cabo.

Planeación práctica tres

Al igual que en las otras dos ocasiones el apoyo de la profesora Ladí fue evidente y en este ocasión me contactó con la profesora Emma García, quien tenía a su cargo grupos de primer semestres, necesarios para desarrollar mi propuesta didáctica sustentada en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) por todo lo expuesto anteriormente. En la primera oportunidad me entrevisté con la profesora Emma, quien también me brindó toda su colaboración, me comentó que tenía entre 40 ó 45 alumnos regulares y que el tema de los signos de puntuación era apropiado en virtud de que acababa de terminar la primera y segunda unidad en donde de manera general se ven dichos aprendizajes.

Me comentó también que los alumnos estaban acostumbrados a trabajar en equipos, por lo que debía considerar el tiempo de las actividades para que cada uno de ellos, expresaran sus comentarios, como habitualmente lo hacían en clase.

La información que me proporcionó la profesora Emma y la observación personal que hice del grupo, me permitieron considerar elementos necesarios para el desarrollo de mi práctica docente tres, entre los cuales consideré:

- 1 El número adecuado de alumnos para una integración equitativa de los equipos de trabajo.
- 2 Cantidad adecuada de ejercicios individuales y colectivos según el caso.
- 3 Participación en las evaluaciones individuales y colectivas por parte de los alumnos.
- 4 Exposición de las evaluaciones individuales y colectivas para que cada alumno o equipo reflexionará sobre su propio desempeño.
- 5 Reconocimiento de sus aprendizajes de manera colectiva, en donde la intención es compartir con los demás y aprender sin ningún prejuicio.

Los elementos anteriores me permitieron enfocar muy particularmente lo que debía desarrollar en mi práctica docente tres, en función de crear los escenarios pertinentes no sólo para poner a prueba el ABP, sino para involucrar a los alumnos de manera directa e inmediata con el proceso de enseñanza y aprendizaje, que exige un reconocimiento del mismo para aceptar que deseo aprender.

La realización de mi práctica docente se llevo a cabo los días 13 y 14 de octubre del 2005, en esta ocasión sólo fueron dos días por la ubicación de la temática y el sentido de las estrategias (los signos de puntuación), se acababan de ver en la primera y segunda unidad, por lo que antes de empezar la tercera unidad el repaso de los mismos, no alteraba el desarrollo del curso y la dinámica de la profesora Emma, se mantenía en sus grupos.

Por lo anterior el problema del cual parte mi propuesta didáctica, es precisamente el *desconocimiento que tienen los alumnos de primer semestre sobre los signos de puntuación, indispensables para el proceso de la redacción*. En este sentido considerando la importancia de los mismos, el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I, tiene como objetivo: *la comprensión y producción de textos orales y escritos*.

Por tal motivo el diseño de mis estrategias didácticas estuvieron en función del problema antes descrito, con la intención de observar en primer lugar si éste es y sigue siendo un problema común entre los alumnos de primer semestre y en segundo lugar, para que ellos detecten sus propias necesidades de aprendizaje respecto a la utilización de dichos elementos en un texto escrito. Por lo anterior considero importante poner en práctica dicho modelo estratégico, que permitirá que los alumnos se relacionen de otra manera con el proceso de enseñanza y aprendizaje, en donde es necesario que conozcan sus necesidades de aprendizaje para que en función de las mismas, empiecen a responsabilizarse de ellas.

El ABP, permite involucrar al alumno desde el principio en el problema para que sea éste el que decida qué tanta información debe consultar o bien reconozca cuál es su limitación al respecto y también que tanto sabe del mismo.

El diseño de las estrategias didácticas desarrolladas en la práctica docente tres estuvieron enfocadas a lograr que los alumnos poco a poco logren ser autónomos de su propio aprendizaje a partir del reconocimiento de sus propias necesidades de aprendizaje.

En este sentido el desarrollo de dichas estrategias debían contemplar las habilidades de los alumnos, así como sus conocimientos y necesidades de aprendizaje, además de los valores intrínsecos en cada uno de ellos, para compartir y colaborar con los otros en un ambiente de respeto y libertad para expresar sus ideas, dudas o comentarios.

a) Conocimiento del tema y semestre correspondiente

Los signos de puntuación forman parte de la temática: *Texto escrito*, que se ubica en la primera unidad de TLRIID I y desarrollan los siguientes aspectos: organización textual (inicio, desarrollo y cierre), es decir los párrafos, recursos del texto escrito que tiene que ver con (los signos de puntuación), independientemente de las *Propiedades textuales* que se ubica en la segunda unidad y tienen que ver con los elementos de coherencia, adecuación y cohesión

del texto escrito. De tal manera que las estrategias didácticas sustentadas en el ABP para el aprendizaje de los elementos básicos (signos de puntuación), del proceso de la redacción estaban acordes al desarrollo del programa de la asignatura, por lo que el repaso de los mismos no causaría ningún retroceso, al contrario fortalecería la siguiente unidad que tiene que ver con lectura y escritura del trabajo académico.

En este sentido considero que la organización de las unidades del primer semestre del TLRIID – I, independientemente de los problemas existentes anteriormente comentados, es ideal para desarrollar las habilidades comunicativas de la escritura, en función de la relación que existe entre las unidades, en cuanto a elaboración de textos. La práctica docente tres estaba encaminada a que los alumnos reconocieran la importancia de los signos de puntuación y párrafos como elementos básicos del proceso en la redacción de textos escritos, con la finalidad de ir incorporando los mismos a dichos escritos de manera consciente.

Desarrollo práctica tres: Aplicación del ABP en la producción de textos escritos.

1) Primera clase

Nuevamente en esta ocasión de igual forma me presenté a la hora y día indicado para desarrollar mi última práctica docente Madems.

De la misma manera que en las otras ocasiones, utilicé láminas de papel bond, en donde explicaba los puntajes de sus ejercicios individuales y colectivos, así como el registro que haríamos de cada uno de ellos, con la intención que supieran que esperaba de ellos, en cada uno de los ejercicios, además de presentarles el cuestionario ¿conoce tus habilidades? el cual formaba parte de las estrategias de clase. Es importante señalar que el trabajo individual y colectivo, formaba parte del desarrollo integral de dichas estrategias, además que se estaban diseñadas en función del número de alumnos (42), por lo que era necesario formar ocho equipos de cinco integrantes cada uno. Razón por la cual los materiales estaban numerados y los equipos identificados con un color especial, con la idea de

agilizar y participar en las evaluaciones de manera grupal. A excepción de los dos textos de signos de puntuación, obtenidos del libro “Ortografía” de Ana María Maqueo, y del cuestionario “descubre tus habilidades”, los demás ejercicios los diseñé en casa en función del objetivo de aprendizaje: que los alumnos reconocieran sus limitaciones en la utilización de signos de puntuación para empezar a investigar sobre los mismos.

Ejercicio uno (descubre que signos faltan), entregué a cada uno de los alumnos, con la ayuda de la profesora Emma, un breve texto que no tenía ni un solo signo de puntuación, deberían anotárselos en el tiempo establecido.

Para el desarrollo de este ejercicio era necesario que estuvieran sentados de dos en dos en cada una de las mesas o bancas disponibles en el salón. La idea central del ejercicio era que los alumnos resolvieran un problema o escenario (texto sin signos) sin ninguna ayuda, más que el reconocimiento de su propio aprendizaje respecto a dichos elementos. Una vez concluido el tiempo establecido pasamos a la revisión del mismo, para ello nos entregaron sus ejercicios y los intercambiamos con los compañeros que estaban sentados al otro extremo.

Ejercicio dos (reflexión sobre mis conocimientos) el intercambio de ejercicio y evaluación inmediata delante de todos mis compañeros, más que señalar errores o hacerlos sentir mal, era que vieran que tanto les faltaba recordar o informarse respecto a dichos elementos. De igual manera que en todos mis ejercicios anteriores el reloj de arena, marca más que el tiempo, una actitud de competencia que puede ser tomada como pretexto (por las prisas no me concentré bien), de todas maneras los resultados se anotaron a la vista de todos en las hojas papel bond destinadas a ello.

El que cada uno de los alumnos, los cuáles identificamos con el número del ejercicio (numerados del 1 al 45) vieran anotados sus aciertos, tenían esa finalidad, reflexionar sobre el porcentaje obtenido.

Ejercicio tres (conoces tus habilidades cognitivas) en esta ocasión les presenté en una lámina de papel bond, un cuestionario sobre habilidades

cognitivas, con la intención de conocer qué tipo de habilidades tenían y cómo éstas pueden ayudarnos a programar cierto tipo de estrategias de aprendizaje. A partir de las preguntas del cuestionario, cada uno de los alumnos debía sumar su puntaje y elaborar una grafica en función de los mismos para detectar que tipo de habilidad tenían más desarrollada.

Ejercicio cuatro (que habilidad tengo) después de contestar el cuestionario respecto a sus habilidades cognitivas, cada uno de los alumnos debía hacer su gráfica correspondiente y pasar al frente a anotar su tipo de habilidad a partir del número de identificación del primer ejercicio que desarrollaron. Este ejercicio les pareció muy interesante y descubrieron en general que les gusta, escuchar música y estar en movimiento, es decir se cansan de estar sentados todo el tiempo que toman clase

Desgraciadamente el tiempo nos rebaso y no pudimos profundizar sobre los resultados con la finalidad de platicar sobre los mismos, y saber cómo les gustaría desarrollar de mejor manera su aprendizaje en cualquier área de estudio.

2) Segunda clase

Ejercicio cinco (entre todos ponemos signos), en esta ocasión les mencioné que tenían que formar equipos de cinco integrantes, por el número de alumnos (42) acepté que en dos de ellos, hubieran seis integrantes.

Al igual que el primer ejercicio, ahora a cada equipo le entregué un texto sin ningún signo de puntuación, con la idea de que entre todos compartieran sus conocimientos y colocarán los signos en el lugar correspondiente. La idea central del ejercicio era que cada uno de los integrantes no sólo ayudara a la resolución del problema o escenario, sino que aprendiera de sus compañeros respecto al tema y considerará que de ellos también se puede aprender, no sólo del profesor.

Ejercicio seis (revisamos nuestros conocimientos) de igual manera que en el primer texto, ahora cada equipo revisó lo que los demás hicieron y registraron el puntaje obtenido, en la lámina correspondiente. Observar que todos en general

mejoraron es algo que los motivó y les permitió reconocer que compartir conocimientos entre pares es productivo además de sentirse en confianza y participar en las tareas del equipo de manera integral. La idea central del ejercicio era reforzar que los conocimientos compartidos ayudan a resolver problemas concretos, además de fortalecer el trabajo en equipo y lo que cada uno puede aportar al mismo.

Ejercicio siete (nuestros conocimientos son fundamentados), en esta ocasión a cada uno de los equipos les entregué, de manera muy general información base de la utilización de los signos de puntuación.

Cada uno de los equipos debía anotar el nombre del signo correspondiente, a partir de lo que ahí se explicaba. El tiempo establecido fue muy breve por la obviedad de la información. La idea del ejercicio era que compararan sus conocimientos con la información base respecto a los signos de puntuación, para que estuvieran seguros de lo que habían hecho en el texto anterior, además de confirmar sus conocimientos previos respecto al tema y la utilidad de los mismos, en una situación concreta de aprendizaje.

Ejercicio ocho (conocemos el tema) de igual manera cada uno de los equipos revisó lo que habían hechos sus compañeros, con la finalidad de recordar el sentido de los signos de puntuación y la utilidad que tienen en un texto. Es importante señalar que en esta ocasión la mayoría de los equipos obtuvo resultados excelentes respecto a la identificación de la función de cada signo de puntuación, sin embargo cuando lo aplicaron de manera individual, parece ser que ésta no estaba bien ubicada.

Lo anterior, desde mi perspectiva significa que el tema de los signos de puntuación, no es algo desconocido para los alumnos, de tal manera que poco se ponen a reflexionar sobre la utilización de los mismos, por creer que el conocimiento general de ellos es suficiente para su aplicación en el texto. Obviamente observaron que no es así y que es necesario recordar y reflexionar sobre la función de los mismos, en el momento en que están escribiendo un texto.

Ejercicio nueve (cómo queremos aprender) con la idea de conocer sus opiniones respecto a esta dinámica de trabajo, en donde los conocimientos individuales y colectivos al compartirse permiten aprendizajes significativos, les solicité me contestarán un breve cuestionario al respecto.

Con esta actividad cerré mi última estrategia de clase, en donde sin lugar a dudas el conocimiento que tengamos de los alumnos, nos permitirá desempeñar de la mejor manera nuestro rol de facilitar del aprendizaje, en función de lograr conocimientos significativos en situaciones concretas y/o problemas reales.

Resultados generales de la evaluación de los alumnos respecto a mis prácticas docentes

Con el propósito de mostrar los resultados de aprendizaje tanto de los alumnos, como el mío propio en función del desarrollo de mis prácticas docentes, a continuación presento la evaluación general que hicieron los alumnos en cada una de ellas. Reitero el proceso educativo requiere entre otras cosas además de la planeación didáctica, conocimientos disciplinarios y actitudinales, considerar las características de los jóvenes que año tras año esperan cumplir sus expectativas a través de nuestro desempeño docente. Considero dichos resultados importantes en comparación con lo que ahora presento en la propuesta didáctica que va más allá de la simple ejecución de conocimientos previos. Al respecto es importante resaltar que los resultados generales se obtuvieron de los cuestionarios de opinión que se aplicaron al final de mis dos prácticas docentes, a los alumnos en cada una de ellas. De ahí el total de alumnos y las coincidencias entre sus respuestas a partir de los diversos reactivos que las conformaban. El total de alumnos que respondió los cuestionarios de evaluación de la primera y segunda práctica docente (no clases) fue de **38** alumnos. Respecto a la práctica tres al aplicar el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), la preparación de los escenarios didácticos para aplicar sus conocimientos previos, resolución de problemas y corrección de textos entre otros aspectos es el ejemplo de los resultados obtenidos en el salón de clases a partir de dicho modelo. Donde estuvieron presentes **42** alumnos.

Evaluación de las prácticas Madems uno y dos que realizaron los alumnos de TLRIID III y IV

Preguntas	TIPOS DE RESPUESTAS	No. de coincidencias
1	Materiales y/o actividades didácticas Ejercicios prácticos. Juegos prácticos. Actividades donde todos participen. Trabajando en equipo e intercambiando ideas. Exposición de la clase Que se lean textos en clase	16 6 4 5 4 2 1
2	El tiempo que va a dar en la actividad. Conocimientos previos. El comportamiento de los alumnos y cómo va a calificar. Que tengamos claridad del tema para poder participar bien. Considere antes nuestras dudas. Que organice las actividades para llegar a hacerlas. Que nos deje formar equipos a nuestro gusto. Nuestra convivencia. Que tenga ganas de hacernos participar y lo	3 4 1 6 3 2 5 1 2

	transmita al grupo. Que nos pregunte cómo queremos trabajar y si nos agrada la dinámica.	11
3	Comentario con nuestros compañeros. Intercambio de ideas y el apoyo que recibimos. Conocer diferentes puntos de vista y más información. Que no todos opinamos igual y debemos ser tolerantes. Convivir con mis compañeros. Comprender y solucionar los problemas en equipo	7 15 6 1 1 8

Resultados de evaluación respecto al desarrollo de clase

Preguntas sobre aspectos relevantes de la clase	MB	B	R	D
1 Anotó título del tema a tratar.	22	14	2	0
2 Hubo claridad de los aspectos a tratar en clase.	22	15	1	0
3 Quedaron claros los aspectos tratados en clase.	26	8	4	0
4 Propició la participación de los integrantes del grupo.	30	7	1	0

5 La forma de presentar los temas propició la participación activa de los alumnos.	21	15	2	0
6 Organizo actividades para apoyar la comprensión del tema.	29	9	0	0
7 Propicio la participación activa a través del dialogo y de la interacción.	21	14	3	0
8 El profesor escucho atentamente a los alumnos.	21	13	4	0
9 Las propuestas del profesor ayudaron a comprender el tema.	21	16	1	0
10 Ayudo al grupo a obtener conclusiones.	20	12	6	0
11 El profesor puso ejemplos claros para apoyar la comprensión del tema.	29	7	2	0
12 Ayudo a relacionar situaciones del tema con la vida cotidiana.	9	16	10	3
13 El lenguaje del profesor fue claro.	31	7	0	0
14 Utilizo el pizarrón u otros recursos.	16	18	2	2
15 Inicio con puntualidad	SI	NO		
	37	1		

MB = Muy Bien. B = Bien. R = Regular. D = Deficiente.

16 Sugerecias para el profesor para mejorar su clase

- * Poner más atención a las dudas de los alumnos.
- * Cuidar el uso de muletillas.
- *Controlar mejor al grupo.
- * Dialogar más con los alumnos.
- *Más material didáctico y que se sea más visible.
- *Que participemos más oralmente
- *Más paciencia para terminar todas las actividades.
- *Más claridad al explicar.
- *Utilizar más alternativas y no nada más lo que leímos y escribimos.
- *Que los temas llamen más la atención y que no sea uno sólo siempre.

CUESTIONARIO PARA EL DIAGNOSTICO DE LA LECTURA EN EL CCH AZCAPOTZALCO

Elaborado por el Seminario de Actualización Disciplinaria (SAD)

El objetivo de este cuestionario te permitirá revisar tus prácticas de lectura en este nivel preuniversitario por lo que agradecemos antemano tu valiosa colaboración

Nombre del Alumno: _____

Paterno

Materno

Nombre _____

1.- Edad: _____

2.- Sexo: _____

3.- Semestre: _____

4.- Secundaria de procedencia. _____

5.- Realizas alguna actividad laboral: NO () SI ()

6.- Tipo de actividad que desempeñas:

7.- Ingreso familiar mensual aproximadamente:

8.- Escolaridad del Padre: Primaria () Secundaria ()

Bachillerato () Licenciatura () Posgrado () Ninguna ()

9. Escolaridad de la Madre: Primaria () Secundaria ()

Bachillerato () Licenciatura () Posgrado () Ninguna ()

10.- ¿En los últimos seis meses, qué libros has leído?

11.- ¿En los últimos seis meses, qué revistas has leído

12.- ¿Si lees el periódico, ¿ Cada cuándo lo lees? ¿Cuál?

13.- ¿Que otras lecturas haces y cuáles son?

14.- ¿Qué tipo de paginas frecuentas en Internet y cada cuando lo haces?

15.- ¿De acuerdo a la frecuencia con que lees, cómo te calificarías?

() Lector Frecuente: dos horas diarias () Lector intermitente () cinco horas por semana () Lector esporádico (cinco horas a la quincena)

16.- ¿Dónde lees generalmente?

17.- ¿Cuáles consideradas que son los momentos claves para leer?

18.- ¿Qué estrategias de lectura utilizas? **2da. Parte**

() ¿Predices la lectura a partir del título

() ¿Revisas las diferentes tipografías?

- () ¿Le das una ojeada al índice
- () ¿Lees localizando palabras clave
- () ¿Lees el primer párrafo y el último?
- () ¿Lees y elaboras mapas conceptuales a parte?
- () ¿Lees y haces cuadros sinópticos?
- () Obtengo la idea global del texto
- () Extraigo el mensaje principal del texto
- () Subrayo lo relevante

19.- ¿Dónde adquiriste el hábito de la lectura? **1era Parte**

20.- ¿Visitas la biblioteca? Sí () No ()

21.- ¿Para qué la utilizas? Para leer () Para estudiar () Para consultar ()

Para hacer trabajos () Otras ____ **2da Parte**

22.- ¿Habitualmente qué sección (es) consultas?

23.- ¿Visitas las librerías? Sí () No ()

¿Con qué frecuencia? _____

¿Para qué vas? _____

24. A continuación escribe al lado de cada uno de los términos las palabras que asocies con ellos (mínimo 10 palabras) y después numéralas jerárquicamente.

LIBRO _____

LEE _____

LECTOR _____

25. Considero que a través de la lectura obtengo conocimientos.

Siempre () Casi siempre () A veces () Casi nunca () Nunca ()

26. La lectura estimula mi imaginación

Siempre () Casi siempre () A veces () Casi nunca () Nunca ()

27. La lectura me ayuda a redactar mejor.

Siempre () Casi siempre () A veces () Casi nunca () Nunca ()

28. La lectura me hace perder el tiempo.

Siempre () Casi siempre () A veces () Casi nunca () Nunca ()

29. Con la lectura obtengo temas para conversar

Siempre () Casi siempre () A veces () Casi nunca () Nunca ()

30. Prefiere la televisión o el cine en vez de la lectura.

Siempre () Casi siempre () A veces () Casi nunca () Nunca ()

31. La lectura me brinda oportunidad de explorar otros mundos.

Siempre () Casi siempre () A veces () Casi nunca () Nunca ()

32. La lectura me aísla.

Siempre () Casi siempre () A veces () Casi nunca () Nunca ()

33. La lectura es una actividad placentera. **1era Parte**

Siempre () Casi siempre () A veces () Casi nunca () Nunca ()

34. La lectura es aburrida

Siempre () Casi siempre () A veces () Casi nunca () Nunca ()

35. La lectura es obligatoria

Siempre () Casi siempre () A veces () Casi nunca () Nunca ()

36. La lectura representa un gasto innecesario.

Siempre () Casi siempre () A veces () Casi nunca () Nunca ()

37. La lectura para mí es:

38. ¿El aprendizaje que has recibido a través de tu estancia en el CCH, te ha permitido fortalecer tu hábito de lectura?

Siempre () Casi siempre () A veces () Casi nunca () Nunca ()

39. ¿En el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental que estrategias de lectura has aprendido? **3era Parte**

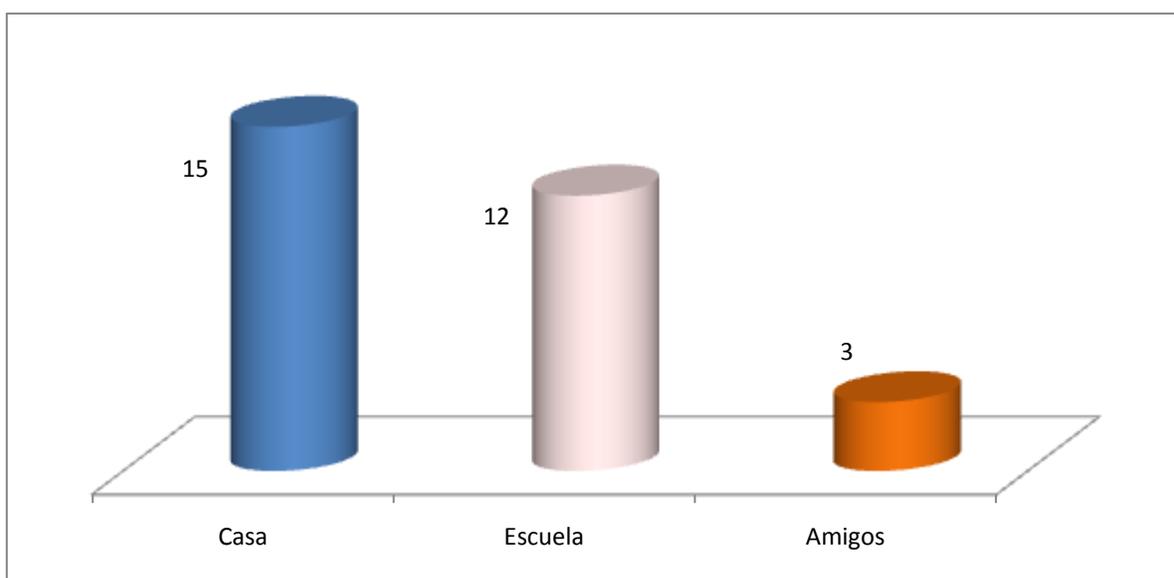
40. ¿ La estrategia de lectura que más me ha resultado útil es? **3era Parte**

Porque:

ANEXO 3

Resultados de las gráficas particulares de cada uno de los seis grupos en donde se aplicó el cuestionario de evaluación lectora por parte del SAD. Total de grupos encuestados 6 en cada uno de ellos se aplicaron seis variables sobre comprensión lectora de ahí el total de 36 gráficas. En cada una de ellas se señala el grupo, semestre, profesor, variable y número de alumnos. La reflexión de los resultados generales se encuentra en el segundo capítulo de la propuesta de ahí que el anexo sólo muestre los resultados particulares de los grupos encuestados.

Variable 1era Parte ¿Dónde adquiriste el gusto por la lectura? (1)

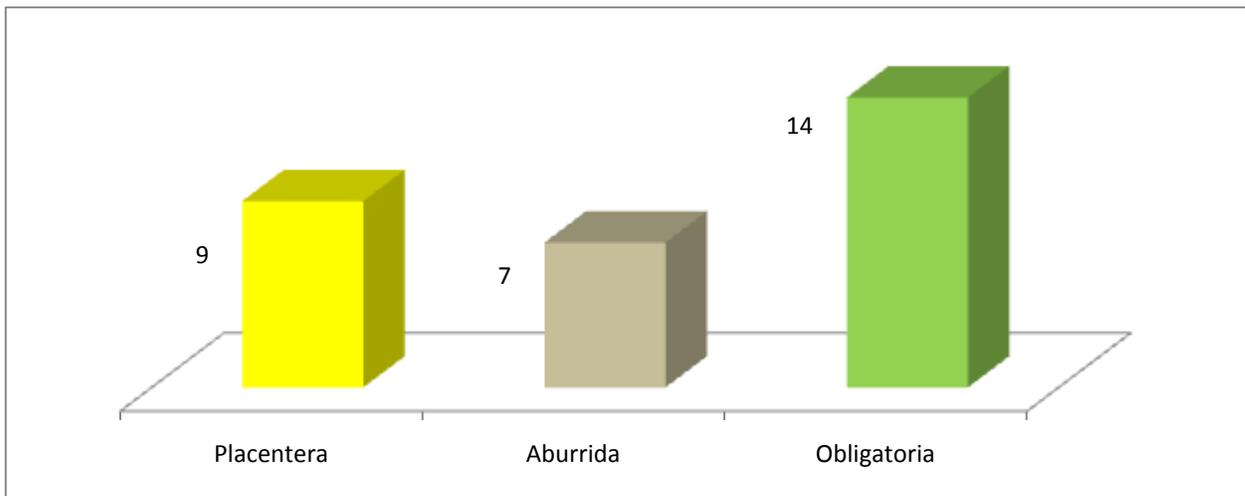


Gráfica 1. Presenta los resultados obtenidos de 30 alumnos que conforman el grupo 271 de TLRIID – II, del profesor Aarón Martínez.

Podemos observar que la mitad de los alumnos, consideran la casa la primera instancia para adquirir el gusto por la lectura, mientras que otros en menor número opinan que la escuela ocupa el primer lugar al respecto.

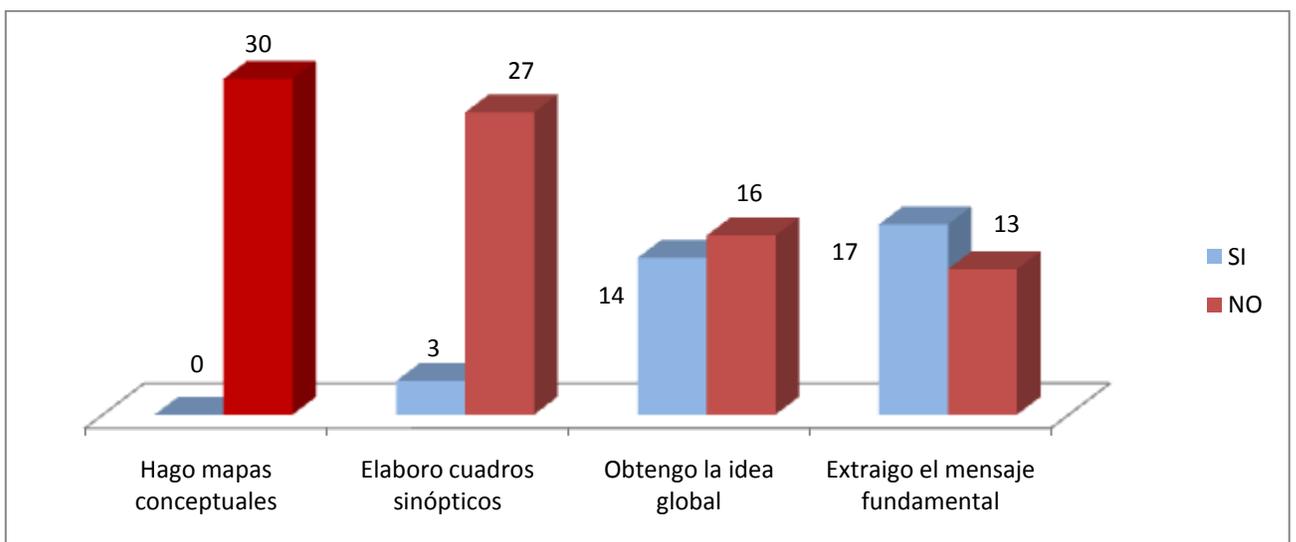
Lo interesante de esta variable es que no hay diferencia entre unos y otros ya que son alumnos distintos por lo que creemos que tanto la casa como la escuela son los lugares que “por naturaleza” fomentan la actividad lectora. Veremos que otras opiniones hay al respecto en función de las demás variables.

Variable 1era Parte ¿La lectura se te hace una actividad? 2



Gráfica 2. Muestra que casi la mitad de los alumnos considera la actividad lectora como una obligación y otros tantos como aburrida. De tal manera, que si sumamos las opiniones negativas tenemos que veintiún alumnos no sienten placentera la actividad lectora.

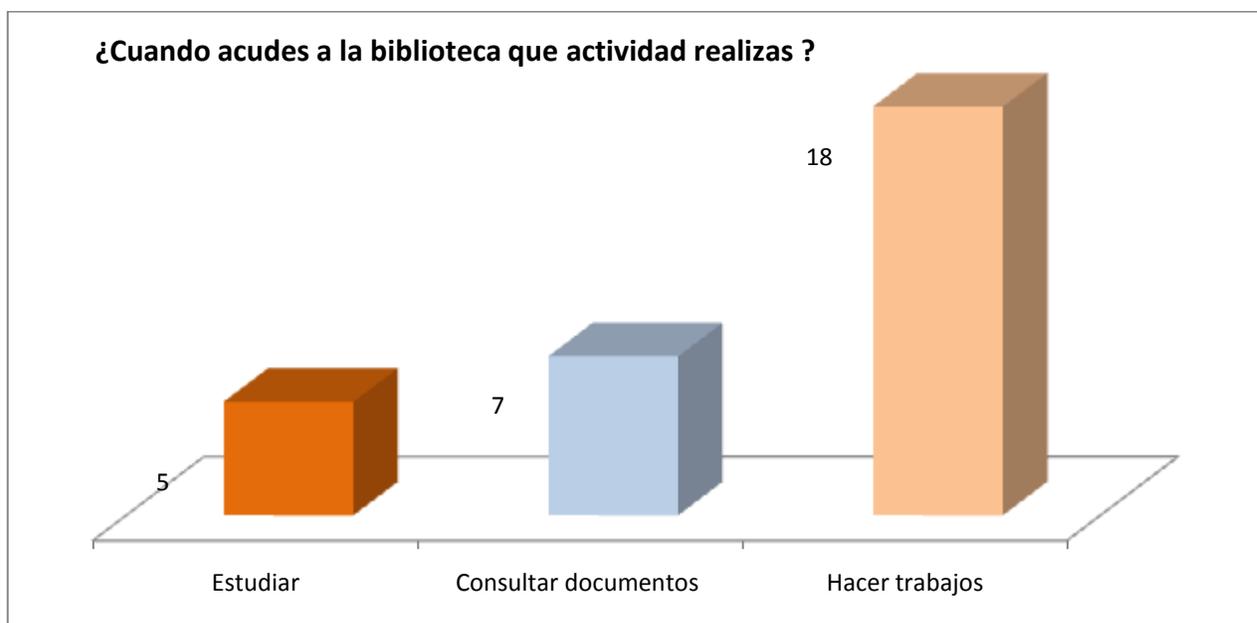
Variable 2da Parte ¿Qué estrategias realizas para obtener información concreta del texto? (3)



Gráfica 3. Nos presenta los resultados obtenidos de la variable que tiene que ver con los conocimientos previos que tienen los alumnos respecto a la lectura y

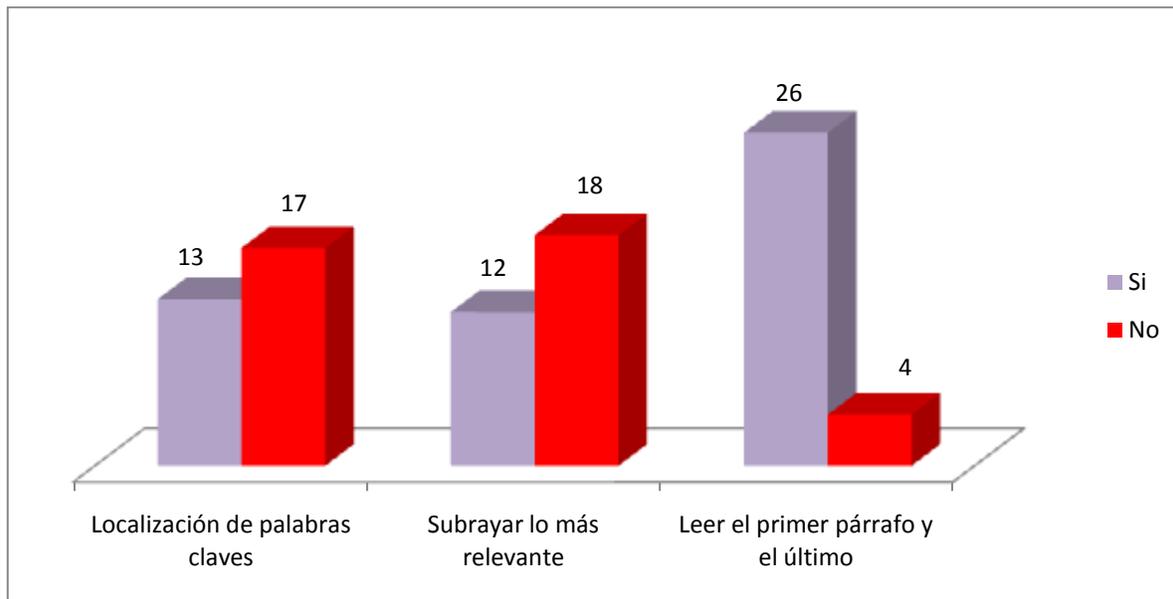
aplicación de los mismos al realizarla. Lo interesante es que la gran mayoría de ellos, conocen o aplican por lo menos una de las cuatro estrategias señaladas. Lo que me hace pensar que tal vez sólo apliquen dichas estrategias cuando alguno de los profesores les solicita alguna tarea específica o bien están haciendo dicha actividad en el salón de clases. Por lo que no están acostumbrados a sistematizarlas y hacer un uso cotidiano de ellas en cada lectura que realizan.

Variable 2da Parte (4)



Gráfica 4. Nos muestra como la gran mayoría de los alumnos asumen la realización de los trabajos como una tarea cotidiana dentro del recinto educativo. Sin considerar que para la realización de los mismos, tal vez tienen que leer determinados textos o documentos en donde podrían aplicar sus conocimientos previos respecto a la comprensión lectora. No relacionan lo aprendido en clase en función de los trabajos que realizan en la biblioteca.

Variable 3era Parte ¿Qué estrategias de lectura aplicadas en el CCH? 5

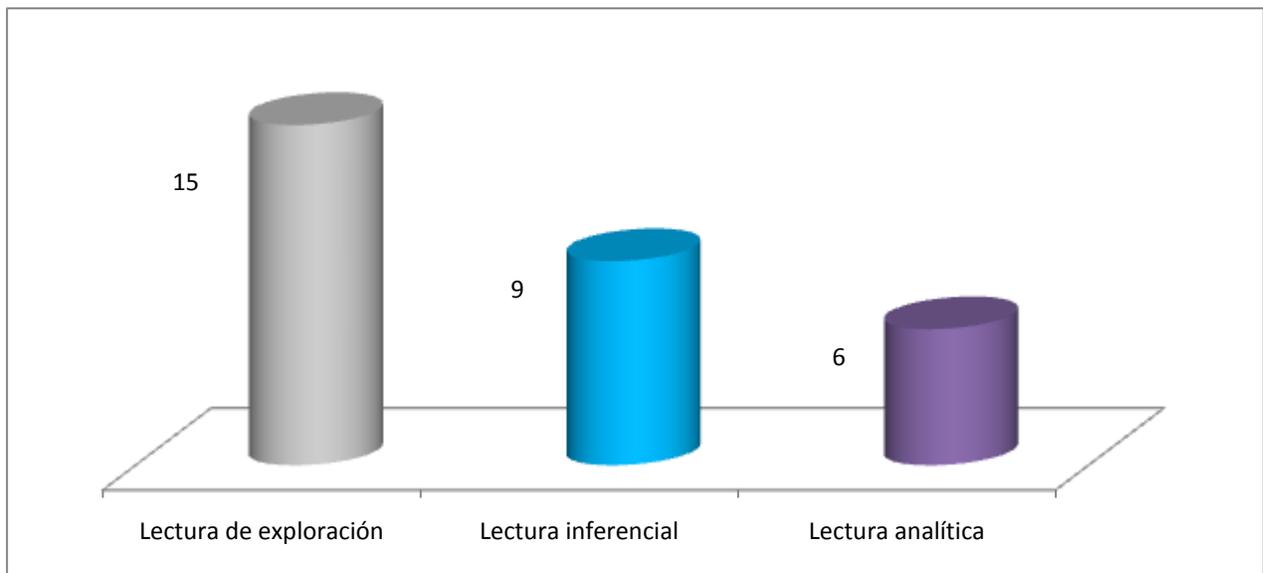


Gráfica 5. Nos muestra que la mayoría de los alumnos conocen y aplican al menos una estrategia de lectura. Lo que indica que probablemente en cada una de las asignaturas que cursan en el CCH, desarrollan su comprensión lectora en función del reconocimiento de ciertos elementos que les permiten conocer la estructura del texto o bien lo más relevante del mismo.

Los resultados anteriores denotan una práctica constante diría yo de la comprensión lectora a través de las diversas asignaturas que cursan los alumnos a lo largo de sus tres años de estancia en el Colegio.

Por lo que reitero una vez más la falta de sistematización de sus conocimientos previos en función de las estrategias de lectura que conocen y las que pueden incorporar en función de las mismas.

Variable 3era Parte ¿En el CCH la estrategia de lectura que más te resulto útil? 2/6



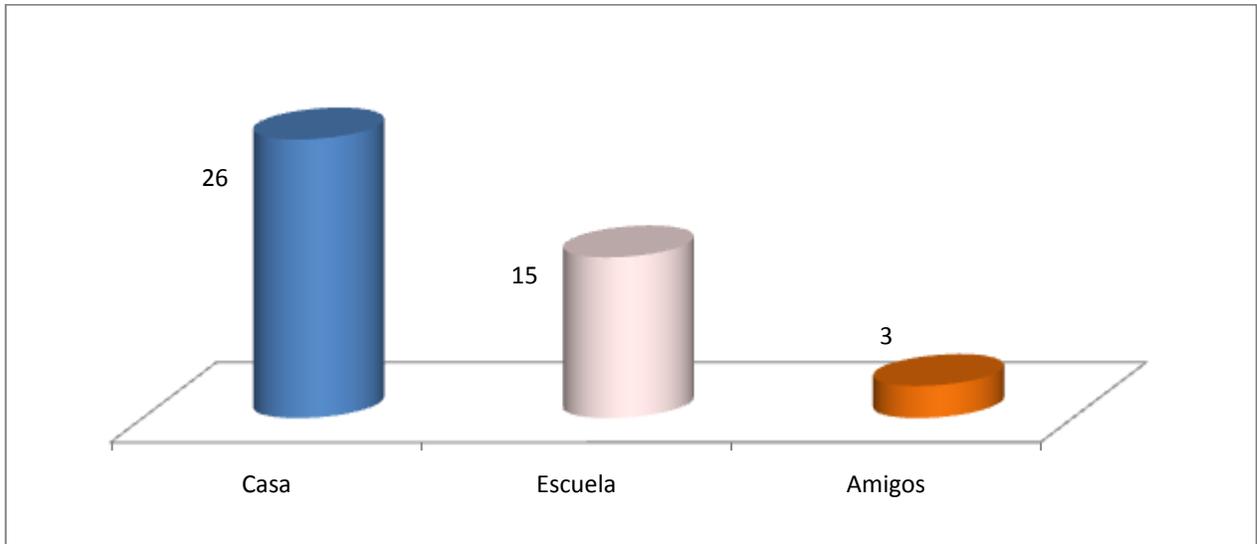
Gráfica 6. Indiscutiblemente la aplicación de las estrategias de lectura que aplican los alumnos en el CCH tienen mucho que ver con el nivel de lectura al que están acostumbrados.

En este sentido, considero importante que los profesores tengamos presente que las estrategias de lectura no son “momentáneas” solo para la lectura que nos interesa en ese momento. Forman parte de un proceso que debe ser permanente en cada una de las lecturas que realizan los alumnos independientemente de la asignatura que se trate.

A continuación se presentan las gráficas de los cinco grupos restantes, con la intención de no ser repetitiva en las observaciones generales que hice en las primeras seis gráficas, considero pertinente presentar los resultados tal cual en virtud, de las coincidencias que encontramos en la mayoría de ellas. En caso de no ser así expondré mis comentarios en función del análisis comparativo que podemos observar en cada una de gráficas correspondientes.

Grupo 410 TLRIID – IV

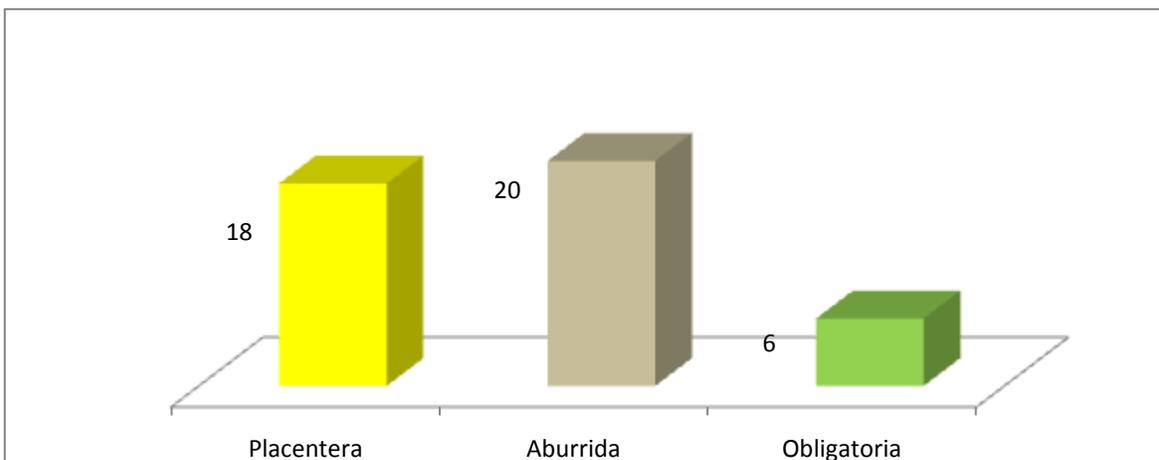
Variable 1era Parte ¿Dónde adquiriste el gusto por la lectura? 7



Gráfica 7. Presenta los resultados obtenidos de 44 alumnos que conforman el grupo 410 de TLRIID – IV, de la profesora Leticia Merino.

La gran mayoría de ellos coincidió en la que casa es la primera instancia en donde adquirieron el gusto por la lectura. Otros tantos coincidieron en que la escuela es la instancia en donde han adquiriendo el gusto por la lectura.

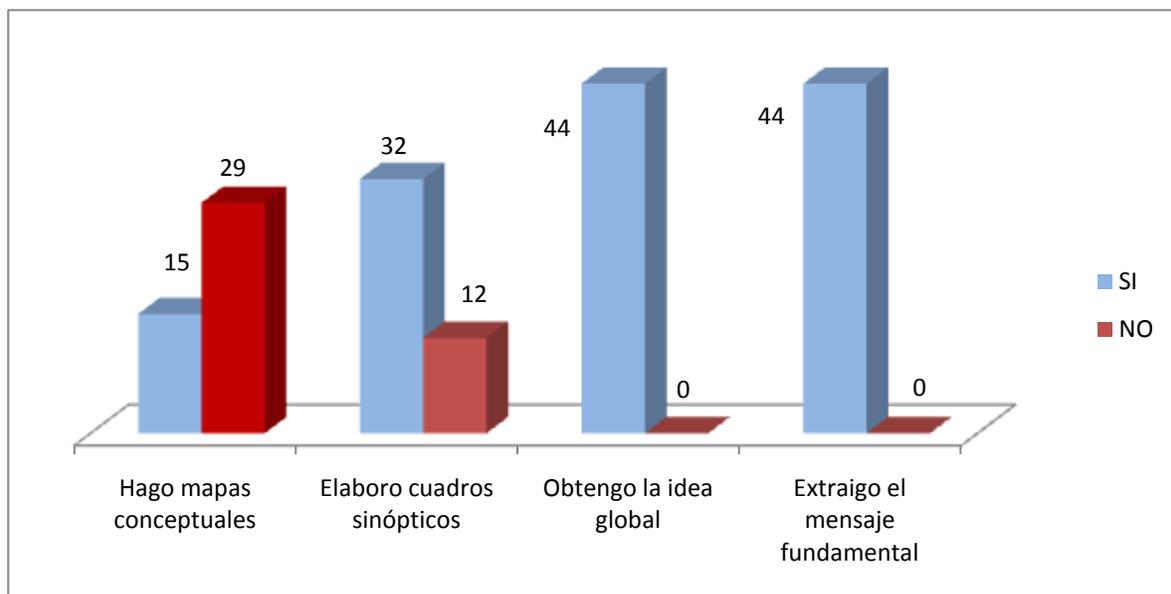
Variable 1era Parte ¿La lectura se te hace una actividad? (8)



Gráfica 8. En esta gráfica observamos como casi la mitad del grupo opina que la lectura es placentera y la otra que es aburrida.

Unos cuantos que obligatoria. Lo interesante es recordar que este grupo es de cuarto semestre, es decir, ya han pasado casi dos años desarrollando su comprensión lectora. Además de considerar que deben realizar trabajos de investigación documental como parte de los objetivos del mismo. Lo anterior podría ser un factor interesante en virtud de considerar que a través de la lectura (medio), lograron elaborar sus trabajos de investigación y tal vez sacar calificaciones satisfactorias.

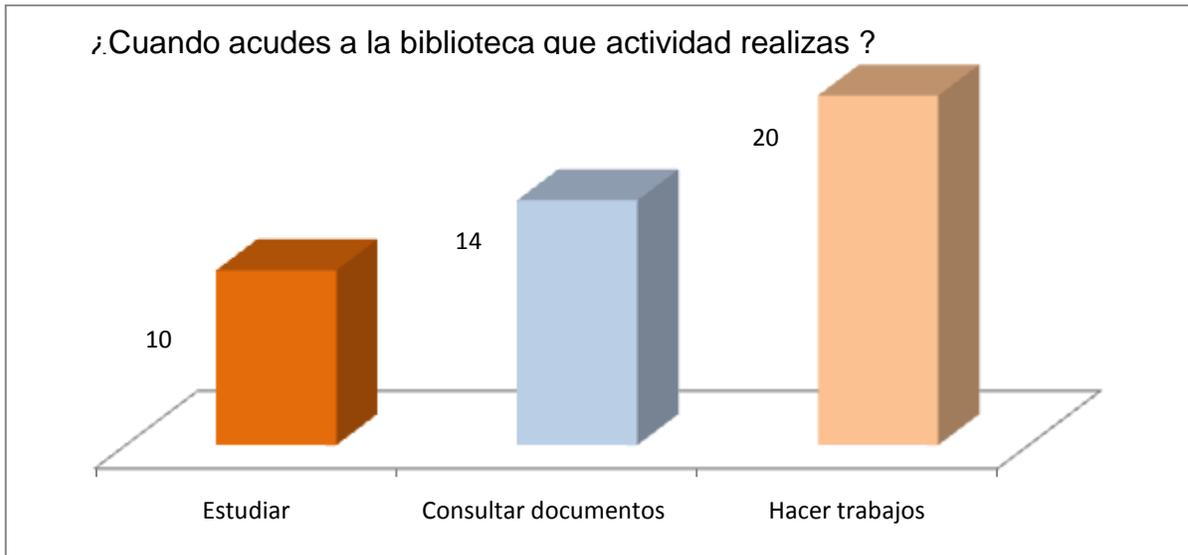
Variable 2da Parte ¿Qué estrategias realizas para obtener información concreta de un texto? (9)



Gráfica 9. Muestra como la mayoría de los alumnos, aplican una de las cuatro estrategias y la totalidad de ellos aplican dos de manera particular: idea global del texto y el mensaje fundamental.

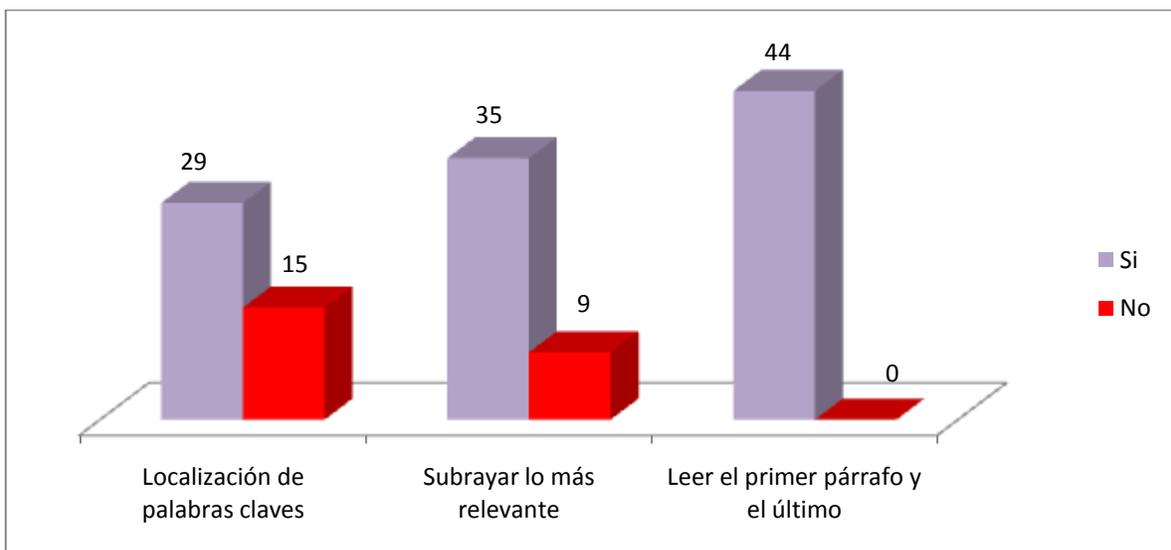
Lo anterior desde mi perspectiva, tiene que ver con el tiempo que tienen los alumnos en el Colegio, el semestre en el que se encuentran y las estrategias que desarrolla la profesora para que sus alumnos mejoren comprensión lectora.

Variable 2da Parte (10)



Gráfica 10. Muestra como la totalidad del grupo acude a la biblioteca hacer una u otra actividad. De ahí que consideremos que la lectura es parte esencial de su desempeño académico. Por lo que reitero una y otra vez que mientras los profesores nos involucremos cada vez más en el desarrollo de la comprensión lectora de nuestros alumnos no lograremos abatir esa apatía y manera de percibirla.

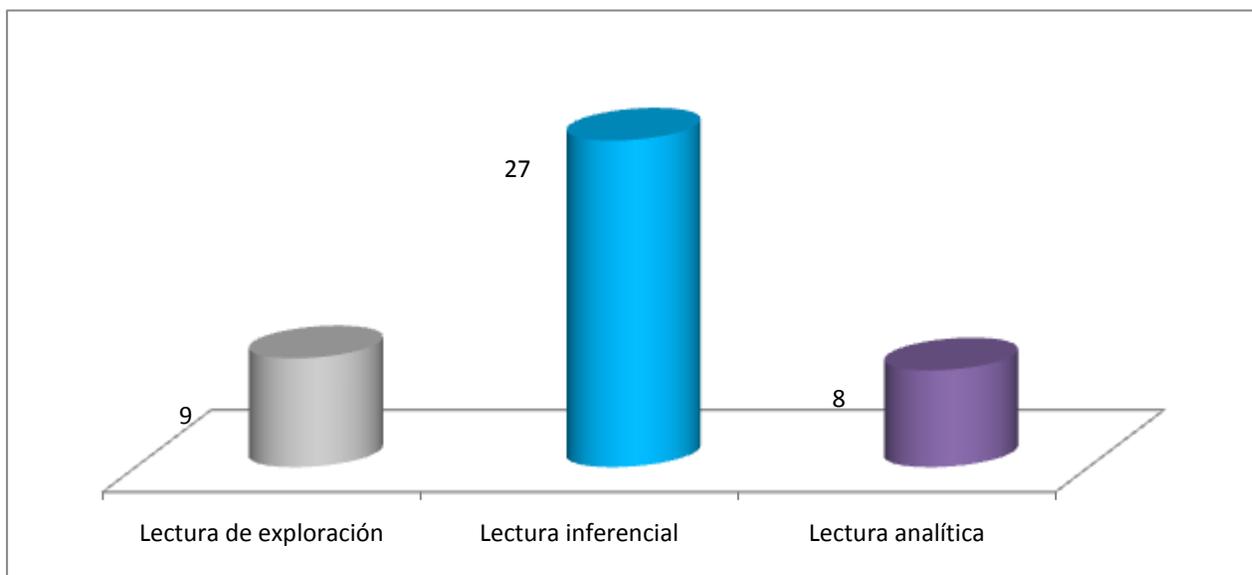
Variable 3era Parte ¿Qué estrategias de lectura aplicas en el CCH? (11)



Gráfica 11. Presenta como la mayoría de los alumnos aplican estrategias de

lectura y la totalidad de ellos una en particular: leen el primer y último párrafo. Considero que los resultados en este grupo en particular van acordes a los objetivos del semestre y en función de los aprendizajes establecidos.

Variable 3era Parte ¿En el CCH la estrategia de lectura que más te resulto útil? (12)

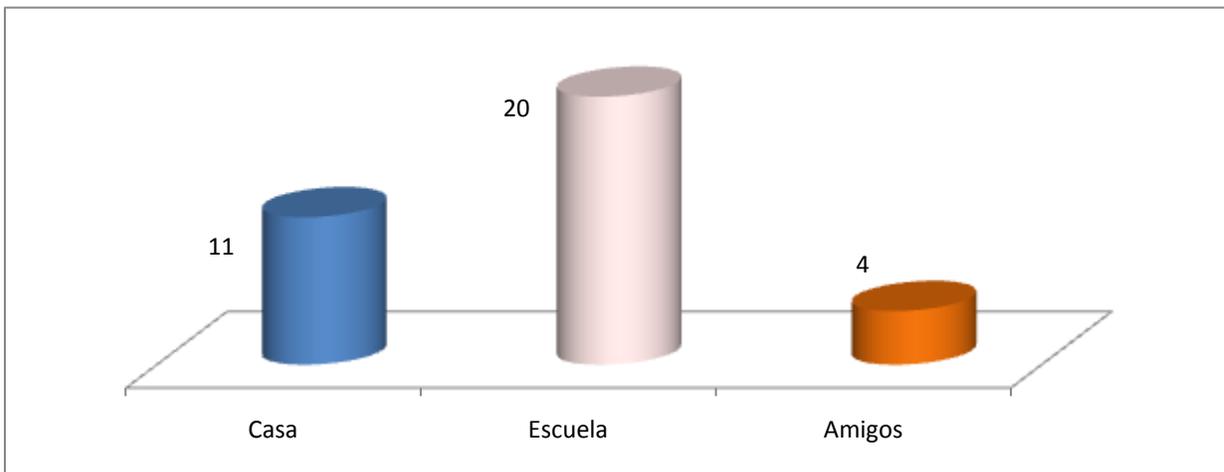


Gráfica 12. Al contrario de lo que observamos en el segundo semestre en donde la lectura de exploración era la que más utilizaban los alumnos aquí observamos que la lectura inferencial es la de mayor aplicación.

Considero que el semestre y el objetivo del mismo, es lo que le permite a la profesora desarrollar este nivel de lectura, tanto por los trabajos de investigación que deben hacer los alumnos, el modo discursivo predominante (expositivo) y tipos de lectura (artículos de opinión, editoriales etc.,)

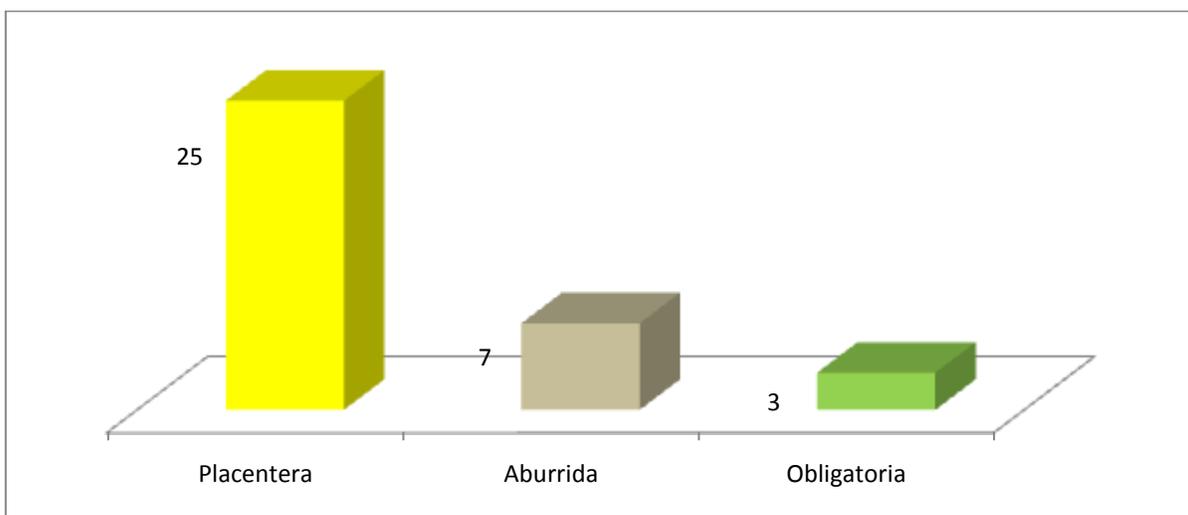
Grupo 610 Comunicación II

Variable 1era Parte ¿Dónde adquiriste el gusto por la lectura? (13)



Gráfica 13. Presenta los resultados obtenidos de 35 alumnos que conforman el grupo 610 de Comunicación II, de la profesora Leticia Santa María. Podemos observar que más de la mitad del grupo opina que la escuela ha fomentado el gusto por la lectura. Lo interesante son los factores tiempo y semestre en el que se encuentran los alumnos pues la lectura como proceso necesita precisamente tiempo y “madurez cognitiva” entre otros elementos

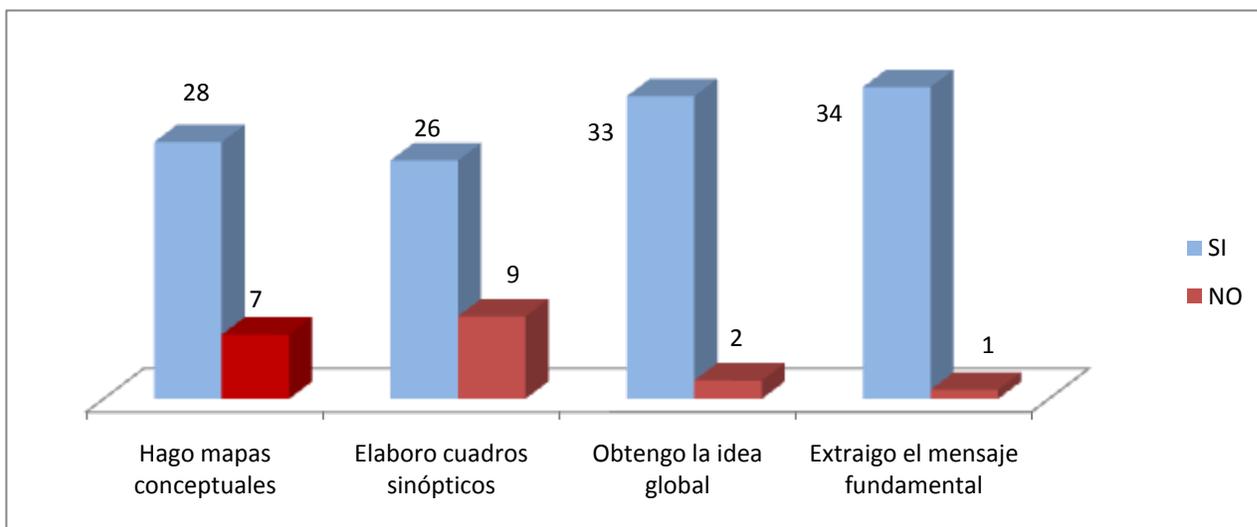
Variable 1era Parte ¿La lectura se te hace una actividad? (14)



Gráfica 14. Nos muestra que más de la mitad del grupo opina que la lectura es

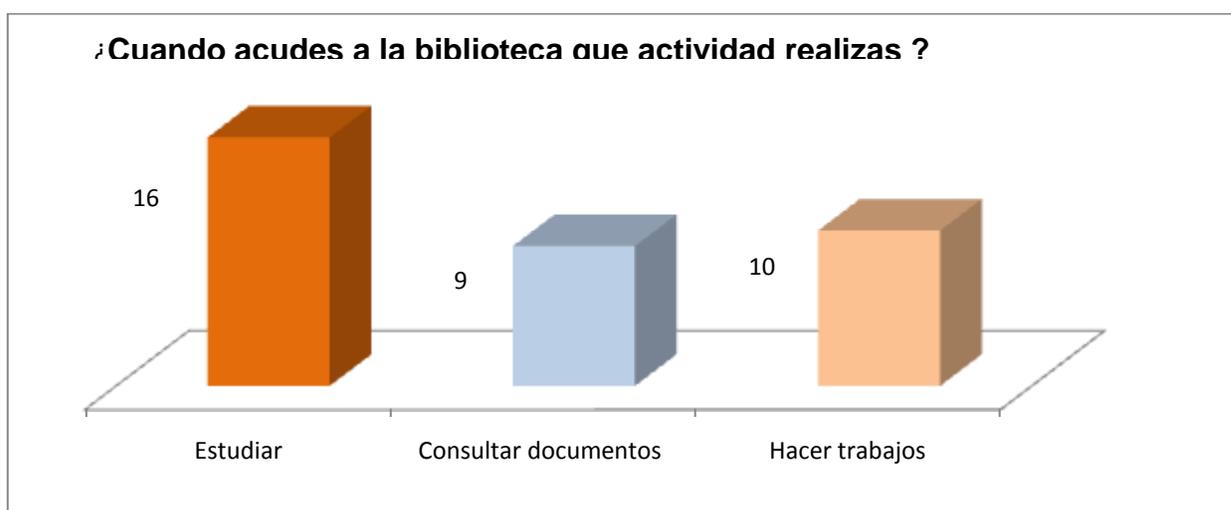
placentera. Resulta sorprendente el cambio de concepción que hay sobre la misma, lo que me hace suponer que mientras más tiempo desarrollen sus conocimientos previos respecto a la lectura más fácil se les hará realizarla.

Variable 2da Parte ¿Qué estrategias realizas para obtener información concreta de un texto? (15)



Gráfica 15. Nos muestra que la gran mayoría de los alumnos manejan las cuatro estrategias de lectura. Lo que sin duda les facilita la comprensión y producción de sus textos. Por lo que reitero, la importancia de sistematizar sus conocimientos en función de facilitarles su aprendizaje y con ello el cambio de actitud hacia el mismo

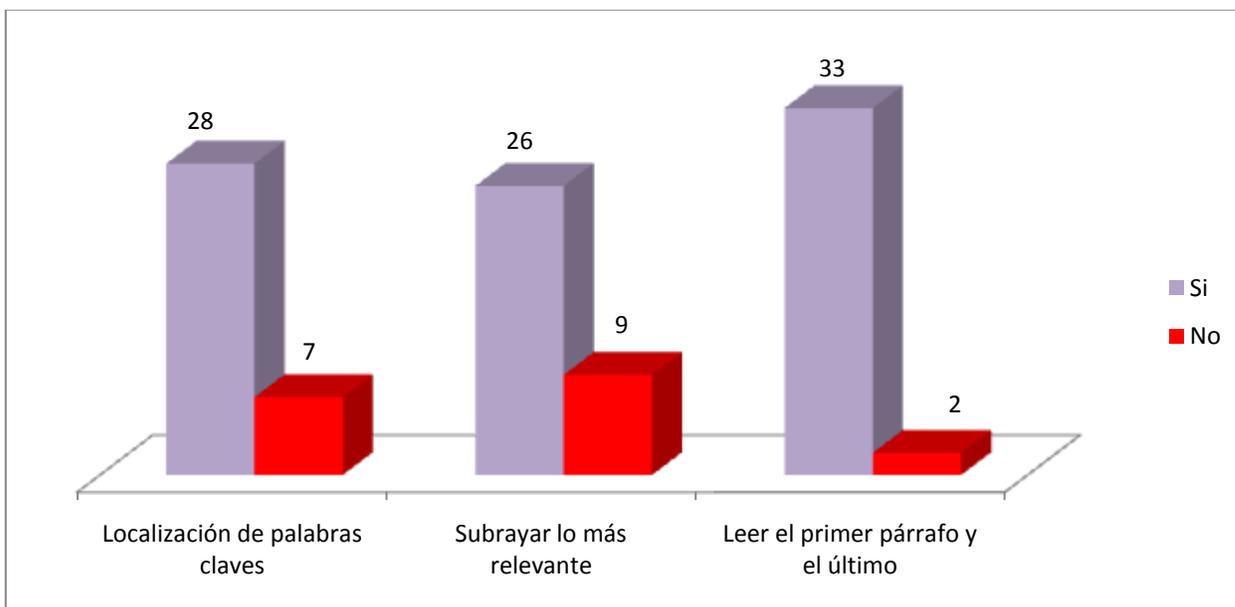
Variable 2da. Parte (16)



Gráfica 16. Muestra que la mayoría de los alumnos acuden a la biblioteca para

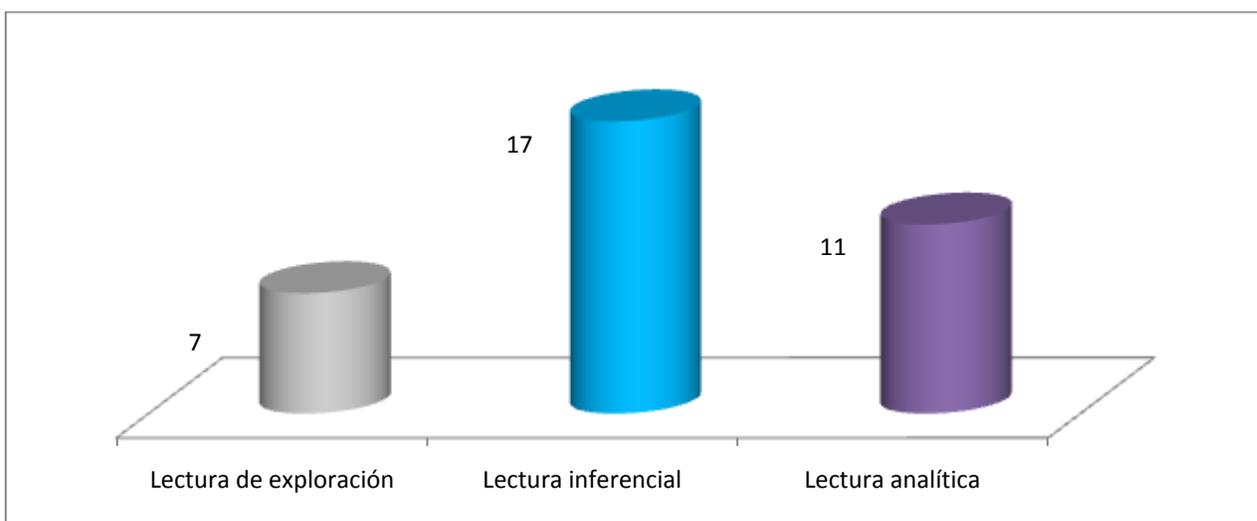
estudiar. Lo anterior supone conocimientos y habilidades de lectura que facilitan el estudio.

Variable 3era Parte ¿Qué estrategias de lectura aplicas en el CCH? 17



Gráfica 17. Muestra que la mayoría de los alumnos manejan dichas estrategias. Por lo que el desarrollo de su comprensión lectora refleja un buen nivel.

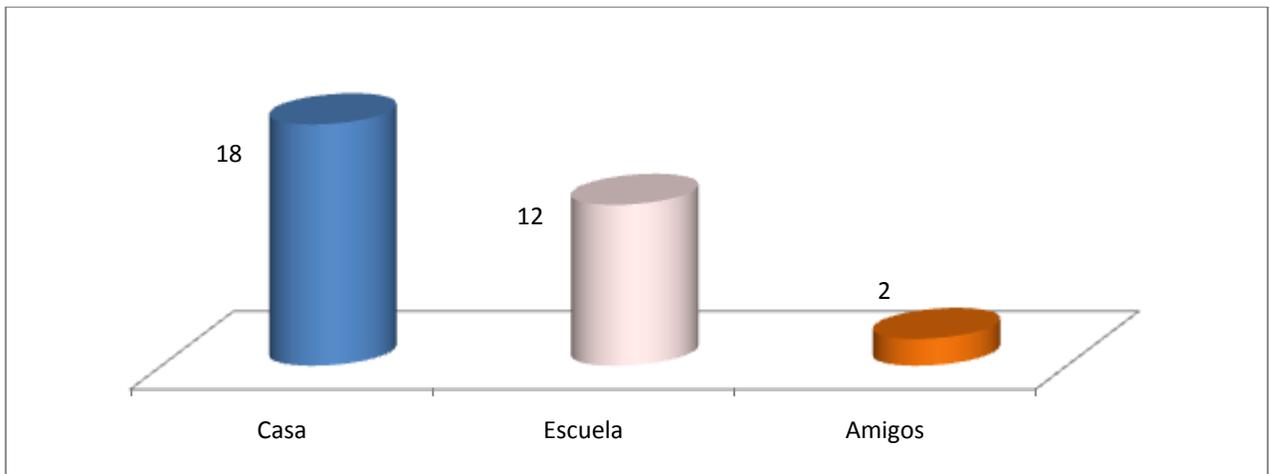
Variable 3era Parte ¿En el CCH la estrategia de lectura que más te resulto útil? (18)



Gráfica 18. De igual manera, los datos reflejan los conocimientos y habilidades que tienen los alumnos respecto a su comprensión lectora de tal manera. De ahí que la lectura inferencial ocupe el primer nivel en comparación con los otros grupos

Grupo 262 TLRIID – II

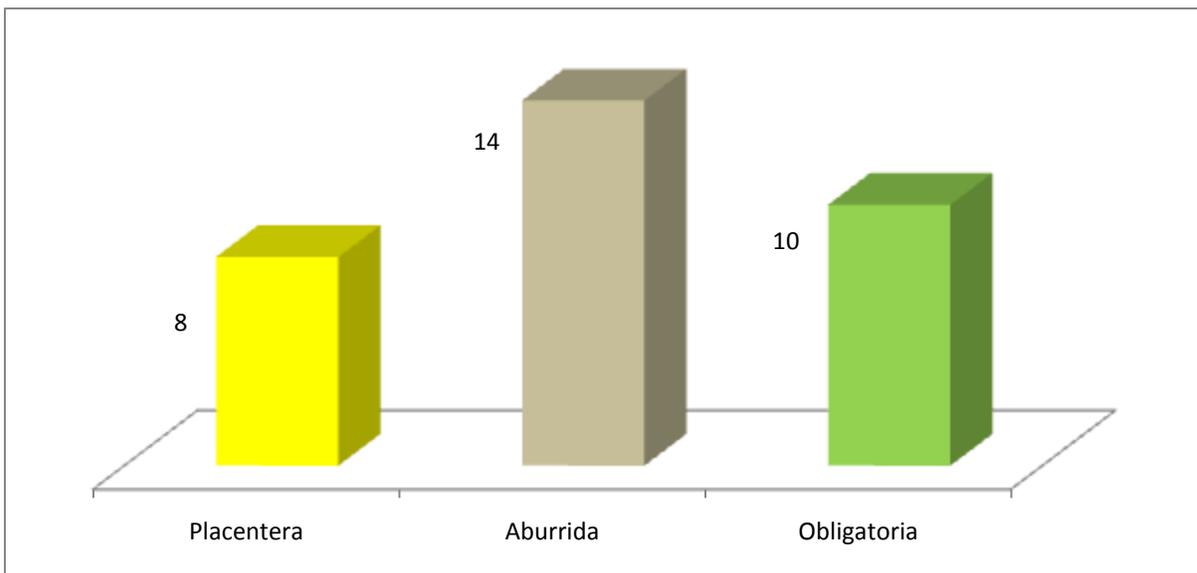
Variable 1era Parte ¿Dónde adquiriste el gusto por la lectura? (19)



Gráfica 19. Presenta los resultados obtenidos de 32 alumnos que conforman el grupo 262 de TLRIID II, de la profesora Flor de María Guerrero.

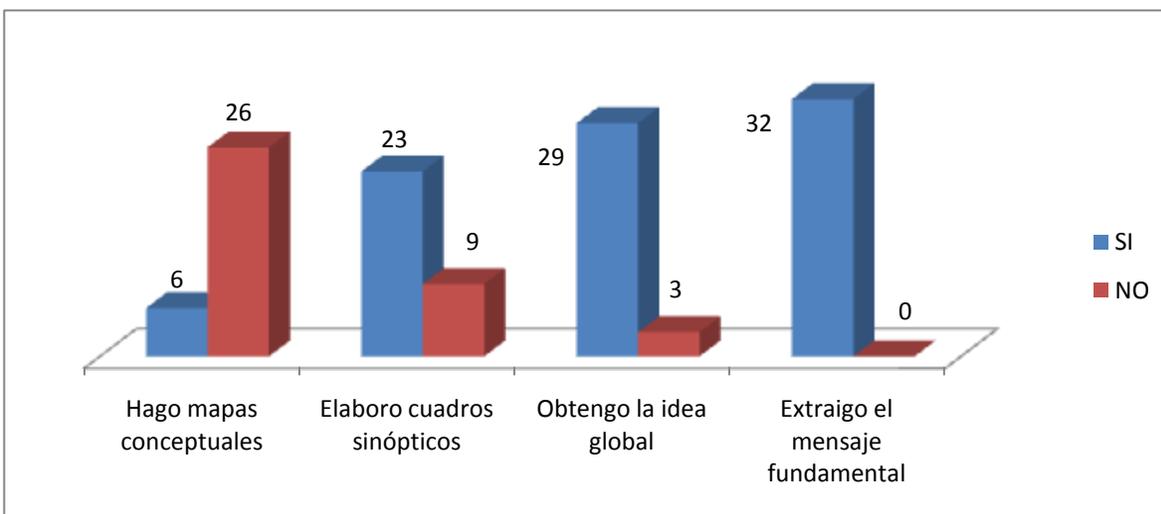
La mayoría de ellos coincide en que la casa es la primera instancia en donde adquirieron el gusto por la lectura y otros en que la escuela es la que les ha enseñado el gusto por la misma.

Variable 1era Parte ¿La lectura se te hace una actividad? (20)



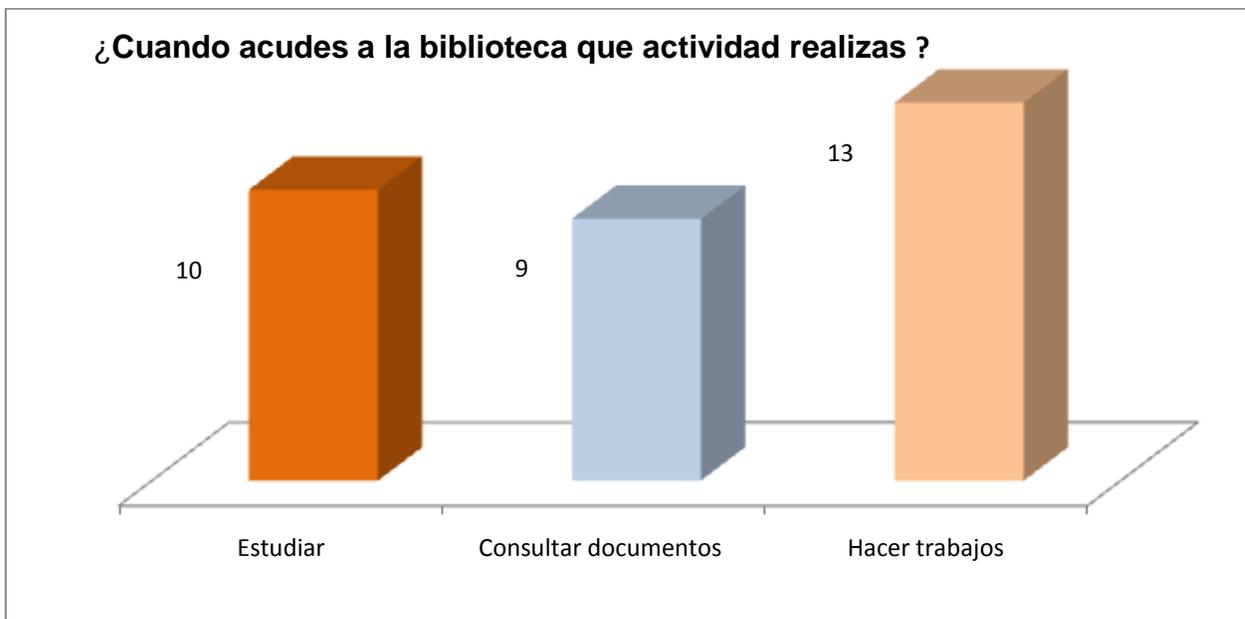
Gráfica 20. Presenta como la mayoría de los alumnos conciben la lectura como una actividad aburrida en primer lugar seguida de la obligatoriedad de la misma y por último placentera.

Variable 2da Parte ¿Qué estrategias realizas para obtener información concreta de un texto? (21)



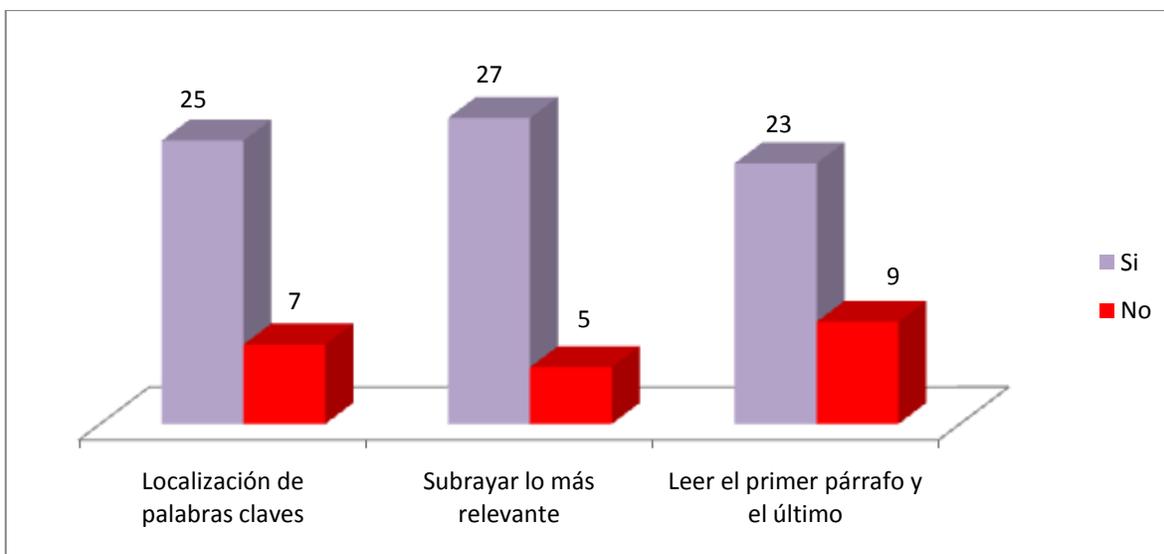
Gráfica 21. Muestra que los alumnos manejan estrategias de lectura, sin embargo creo que se enfocan en las más fáciles lo que puede hacer aburrida dicha lectura.

Variable 2da Parte (22)



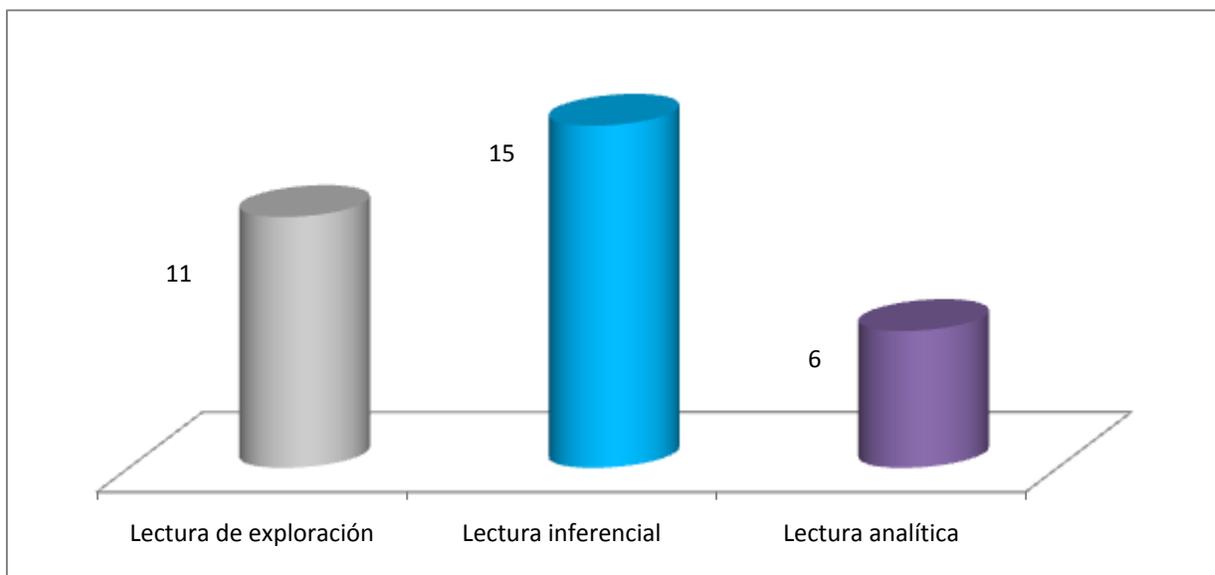
Gráfica 22. Muestra que la mayoría de los alumnos coinciden en que la biblioteca es el lugar idóneo para hacer trabajos. No relación la lectura con los mismos

Variable 3era Parte ¿Qué estrategias de lectura aplicas en el CCH? (23)



Gráfica 23 Presenta que los alumnos desarrollan estrategias de lectura en el salón de clases. Sin que necesariamente eso haga más placentera su lectura.

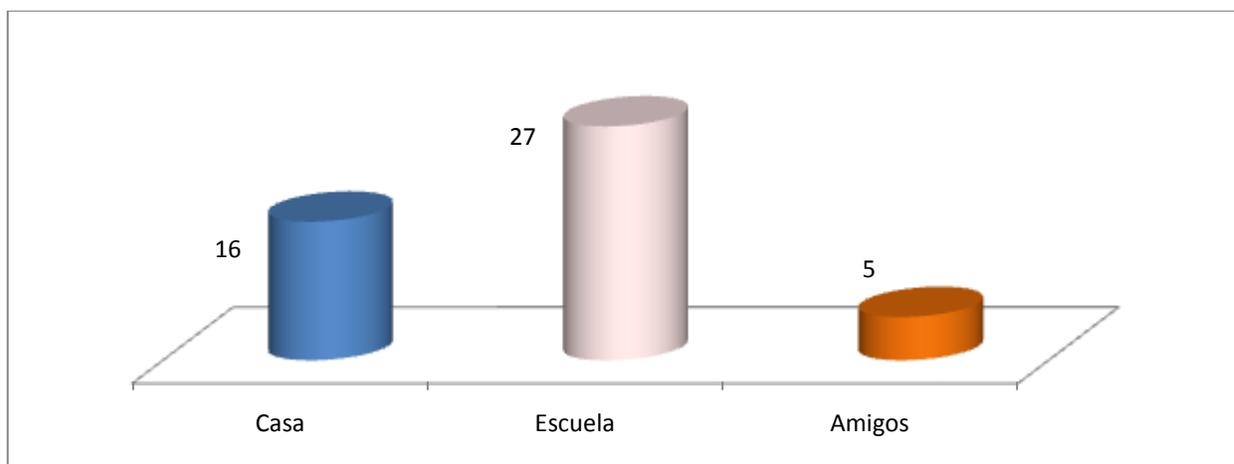
Variable 3era Parte ¿En el CCH la estrategia de lectura que más te resulto útil? (24)



Gráfica 24. Muestra que los alumnos cuentan con estrategias, conocimientos y habilidades para desarrollar su comprensión lectora de ahí que el segundo nivel de lectura sea el que alcanzo el primer lugar.

Grupo 416 TLRIID I

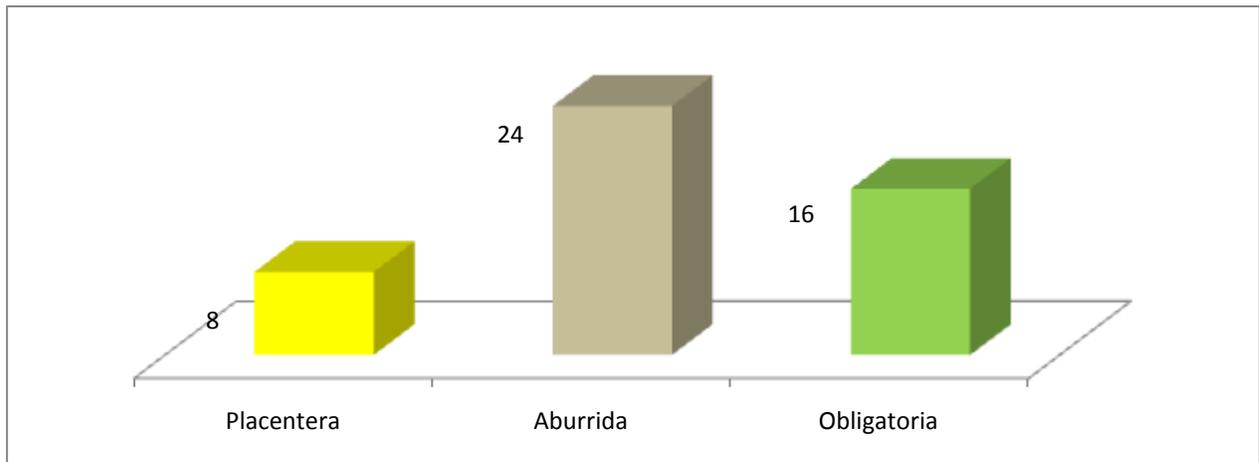
Variable 1era Parte ¿Dónde adquiriste el gusto por la lectura? (25)



Gráfica 25. Presenta los resultados obtenidos de 48 alumnos que conforman el grupo 416 de TLRIID IV, de la profesora Lucía Herrero.

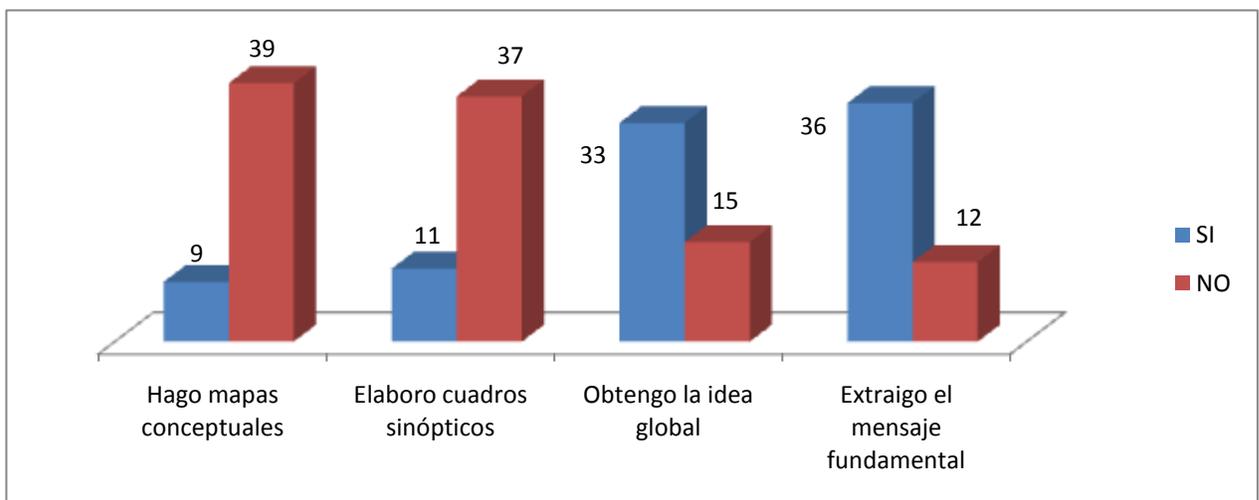
Los resultados muestran que la mayoría de los alumnos coinciden en que la escuela es la primera instancia en donde desarrollaron el gusto por la lectura mientras que otros tantos consideran la casa como la primera opción.

Variable 1era Parte ¿La lectura se te hace una actividad? (26)



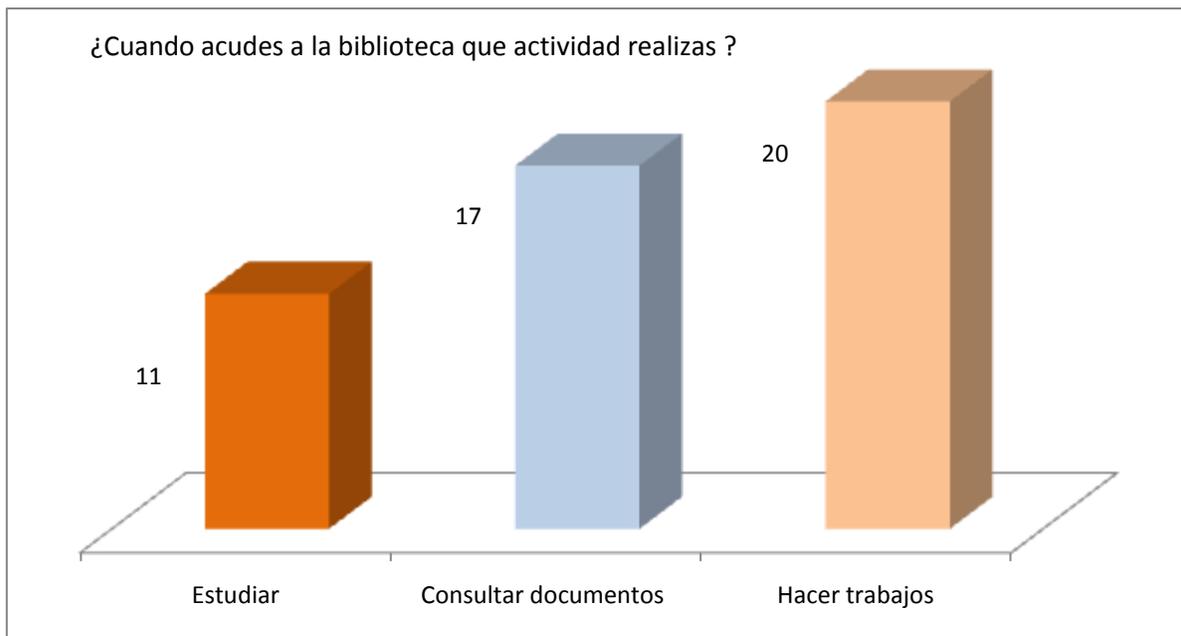
Gráfica 26. Muestra que la lectura para los alumnos sigue siendo una actividad aburrida en primer lugar y obligatoria en segundo.

Variable 2da Parte ¿Qué estrategias realizas para obtener información concreta de un texto? (27)



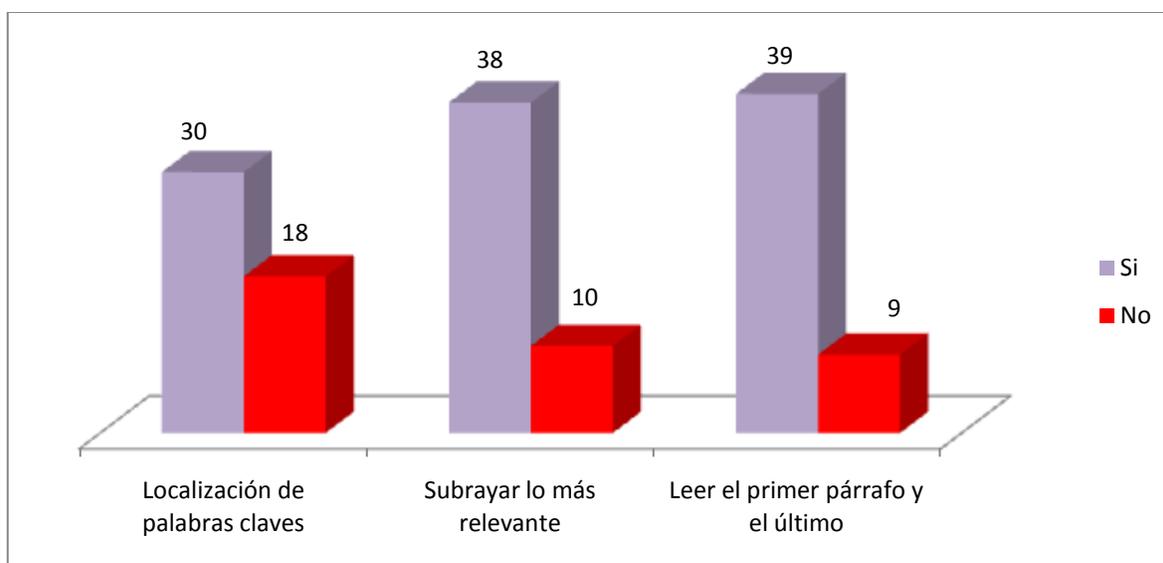
Gráfica 27. Muestra que la mayoría de alumnos conocen estrategias de lectura.

Variable 2da Parte (28)



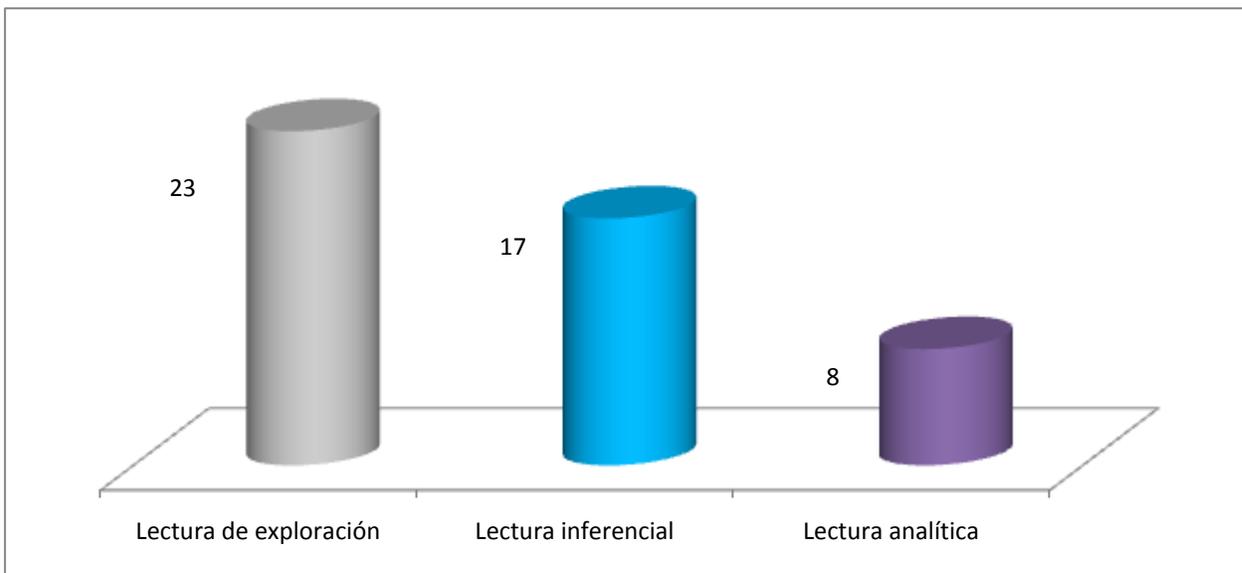
Gráfica 28. Muestra que la mayoría de los alumnos acude a la biblioteca hacer trabajos. Por lo que estudiar podría equivaler a leer y esa actividad al menos ahí no la desarrollan.

Variable 3era Parte ¿Qué estrategias de lectura aplicas en el CCH? (29)



Gráfica 29. Presenta que la mayoría de los alumnos conoce y aplica estrategias de lectura en el CCH.

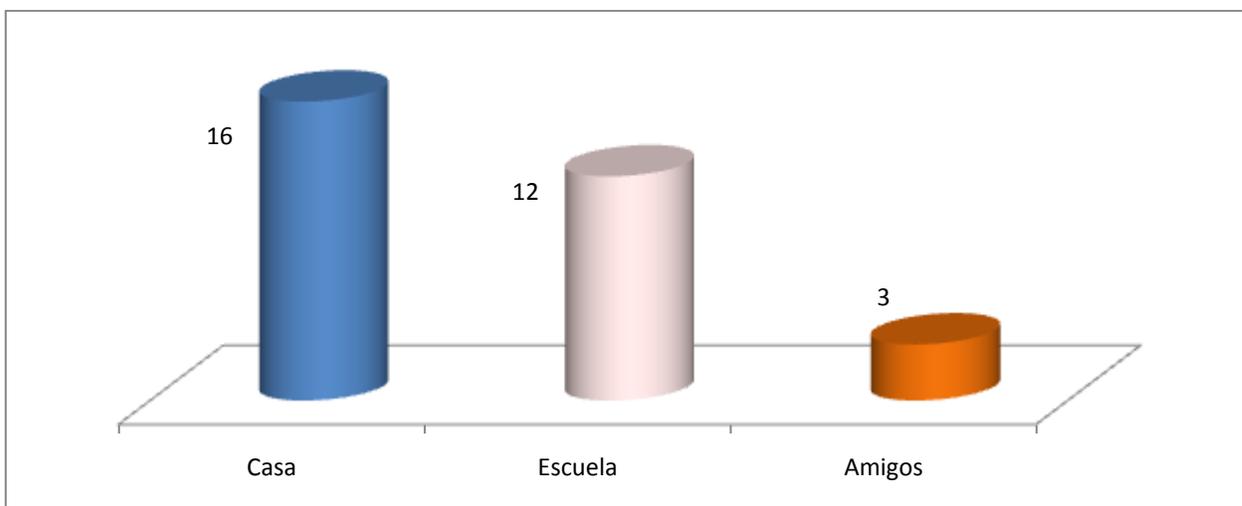
Variable 3era Parte ¿En el CCH la estrategia de lectura que más te resulto útil? (30)



Gráfica 30. Muestra que la mayoría de los alumnos maneja el primer nivel de lectura en donde se ubica la lectura de exploración.

Grupo 618 Comunicación II

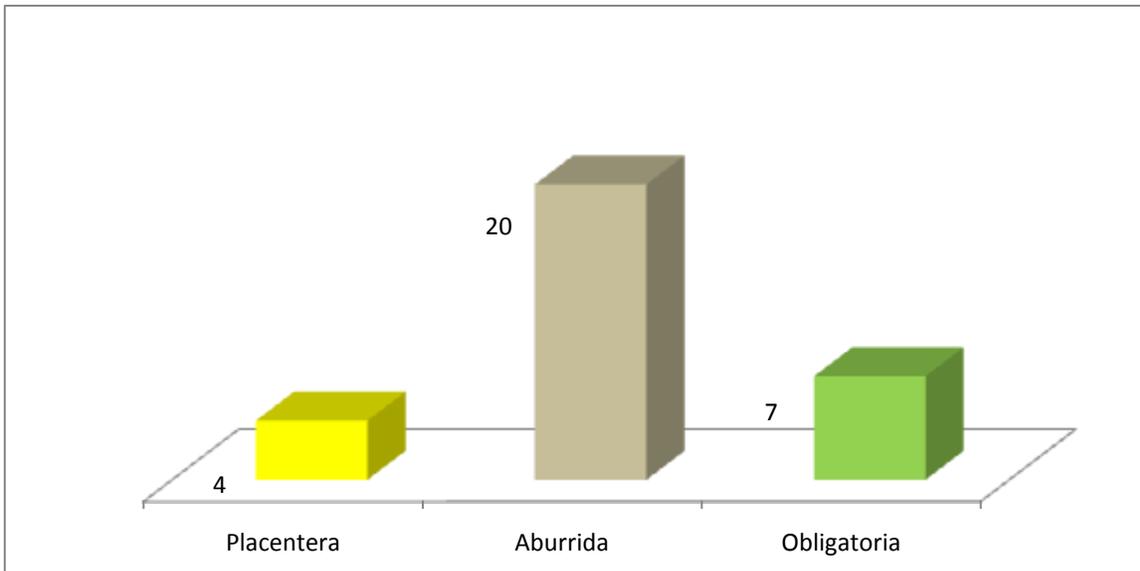
Variable 1era Parte ¿Dónde adquiriste el gusto por la lectura? (31)



Gráfica 31. Presenta los resultados obtenidos de 31 alumnos que conforman el grupo 618 de Comunicación II, de la profesora Karina de la Vega. Podemos

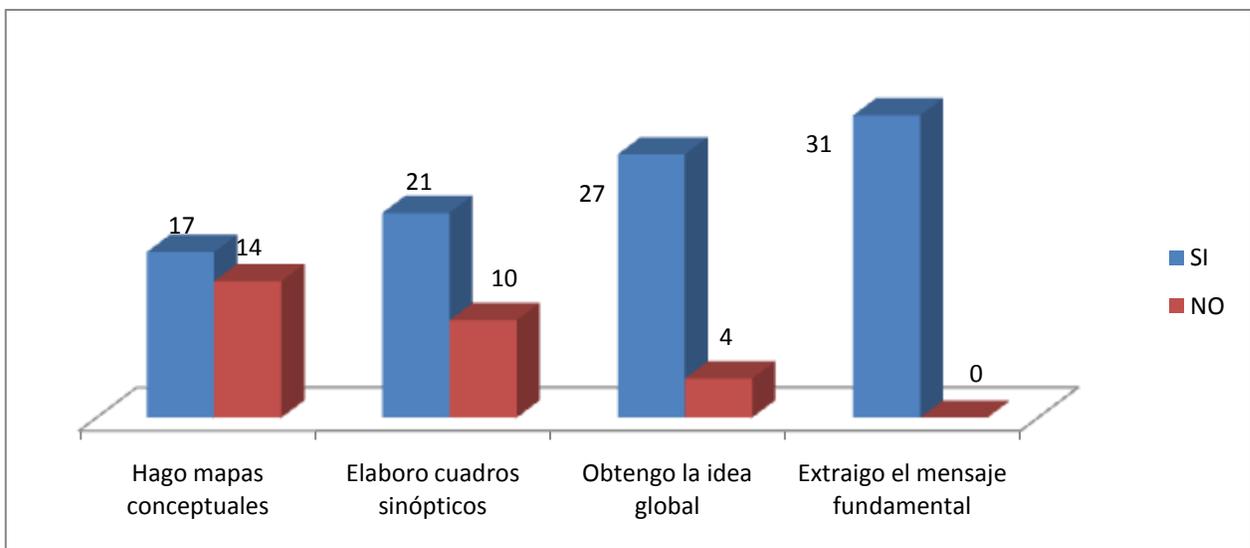
observar que la mayoría de ellos coincide en la casa y la escuela como instancias para desarrollar su comprensión lectora.

Variable 1era Parte ¿La lectura se te hace una actividad? (32)



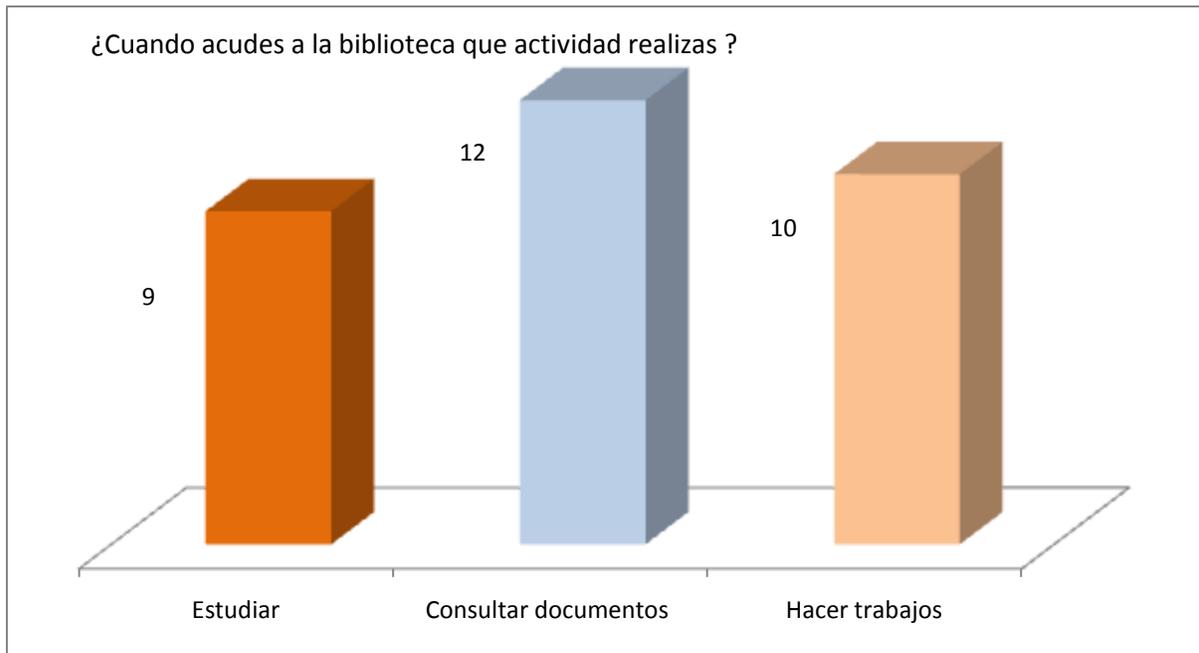
Gráfica 32. Muestra que la gran mayoría de los alumnos ven la lectura como una actividad aburrida.

Variable 2da Parte ¿Qué estrategias realizas para obtener información concreta de un texto? (33)



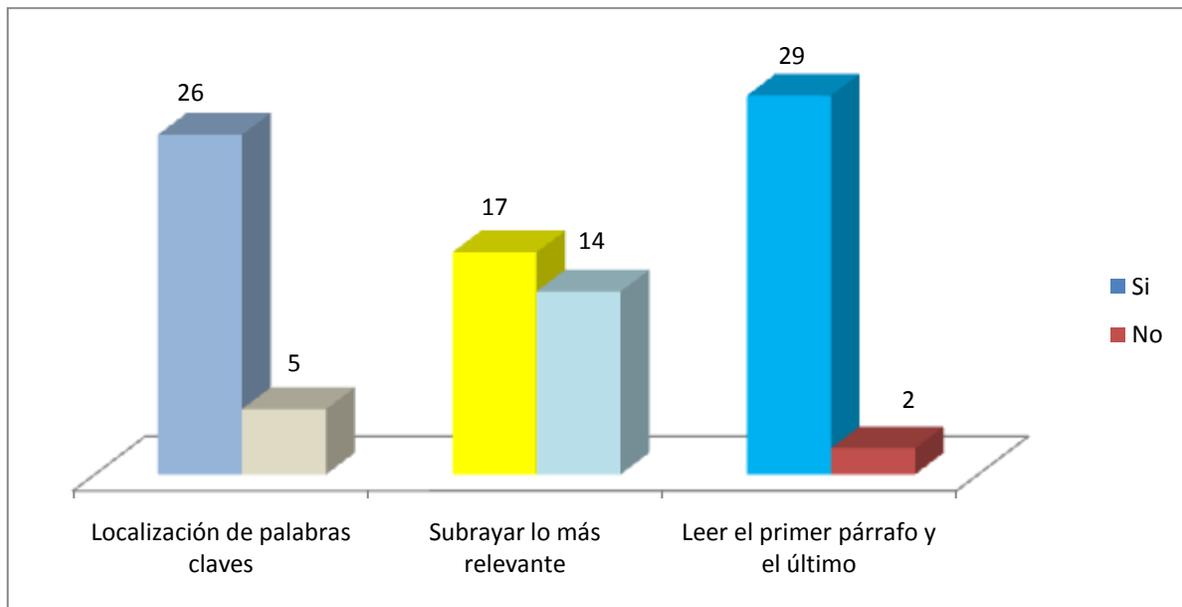
Gráfica 33. La mayoría de los alumnos manejan las cuatro estrategias antes señaladas y la totalidad de ellos extrae el mensaje principal

Variable 2da Parte (34)



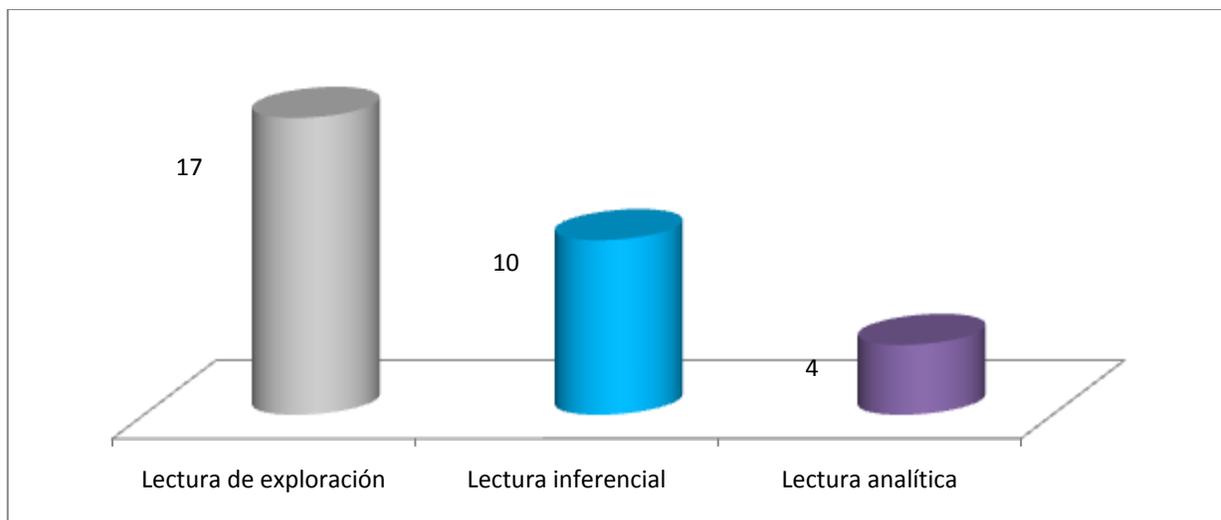
Gráfica 34. La mayoría de los alumnos coinciden en que asisten a la biblioteca a consultar documentos. Nuevamente la variable estudiar ocupa el último lugar.

Variable 3era Parte ¿Qué estrategias de lectura aplicas en el CCH? (35)



Gráfica 35. Muestra que la gran mayoría conoce y aplica las cuando menos una de las tres estrategias o las tres según el caso.

Variable 3era Parte ¿En el CCH la estrategia de lectura que más te resulto útil? (36)



Gráfica 36. Nos muestra que la mayoría de los alumnos considera que la lectura de exploración les ha sido de gran utilidad.

En conjunto los resultados de las 36 gráficas anteriores muestran que los alumnos a pesar de tener conocimientos sobre diversas estrategias de comprensión lectora poco les han servido para modificar el sentido que tienen de la lectura como una actividad aburrida y pasiva. Dichos resultados denotan falta de sistematización de dichas estrategias para facilitarles a los alumnos su comprensión lectora y con ello la concepción que tiene de la lectura.

En este sentido es importante desde el primer semestre y en todas las lecturas que realicen aplicar los diversos niveles de lectura que les pueden ayudar a entender mejor el texto. Lo anterior para ir desarrollando paulatinamente su proceso lector en cada uno de los semestres en virtud tanto de la complejidad de los textos a los que se enfrentan como de su desarrollo cognitivo en virtud de lo que van aprendiendo a lo largo de todos y cada uno de ellos.

Es importante considerar los conocimientos y habilidades que van desarrollando a lo largo de su proceso educativo en virtud de que tomen consciencia de lo importante que es la lectura tanto para adquirir conocimientos como para producirlos.