



DIAGNÓSTICO DEL ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN PARA LA ACTUALIZACIÓN DEL PLAN Y LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES DE LA UNAM

Proceso de Actualización del Plan y los Programas de Estudio

Mayo 2012

Diagnóstico del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV

ELABORADO POR:

Benjamín Barajas Sánchez

Ernesto García Palacios

José Miguel Góngora Izquierdo

Arcelia Lara Covarrubias

Miguel Miranda Téllez

Judith Orozco Abad

Frida Zacula Sampieri

Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM

Mayo de 2012

PRESENTACIÓN

El proceso de Actualización del Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) requiere de un diagnóstico integral de sus componentes. El diagnóstico de las áreas curriculares —Ciencias Experimentales, Matemáticas, Histórico-Social y Talleres de Lenguaje y Comunicación— y sus asignaturas correspondientes, resulta ser un insumo crucial para dar sustento a los eventuales ajustes o modificaciones.

En esta perspectiva, se solicitó a grupos de profesores, con experiencia en la docencia en cada una de las cuatro áreas, la elaboración de un diagnóstico por cada área de conocimientos del Plan de Estudios. Para realizar dicho diagnóstico se propuso a los grupos una guía analítica con los siguientes conceptos:

- a) Aprendizajes esperados por área y asignaturas correspondientes.
- b) Contenidos de aprendizaje por área y asignaturas.
- c) Resultados de aprendizaje por área y asignaturas, según el desempeño de los alumnos.
- d) Criterios de evaluación del aprendizaje y para la asignación de calificaciones al desempeño de los alumnos.
- e) Estrategias de enseñanza/aprendizaje por asignatura del área.
- f) Tiempo destinado a la enseñanza por asignatura del área.
- g) Perfil del docente por asignatura del área.
- h) Tutorías destinadas a la asignatura por área.
- i) Asesorías destinadas a la asignatura por área.

El análisis diagnóstico se realizó bajo un esquema de identificación de las características distintivas positivas que dan certeza en el logro de los aprendizajes de los alumnos (fortalezas), prescritos por cada área del Plan de Estudios; así como los rezagos que no contribuyen al logro de dichos aprendizajes (debilidades), y los consecuentes cambios y/o innovaciones que se requieran para asegurar la calidad de los resultados de aprendizaje de los alumnos del CCH y, con ello, la adquisición de las habilidades, capacidades y conocimientos definidos por el perfil de egreso de la institución.

Los profesores que participaron en la elaboración de los diagnósticos de área dispusieron de la información institucional disponible: Diagnóstico Institucional del CCH, trayectorias escolares de los alumnos, reportes del Examen Diagnóstico Académico (EDA), estudios de Ingreso y Egreso de alumnos del Colegio, Indicadores de aprobación/reprobación de las asignaturas, Reportes sobre el Examen Diagnóstico de alumnos de primer ingreso a las licenciaturas de la UNAM, entre otros. Adicionalmente, los propios profesores recurrieron a las fuentes de datos e información que consideraron necesarios para la realización del diagnóstico respectivo.

El resultado final del trabajo realizado por los profesores son los cuatro diagnósticos de área que hoy se ponen a disposición de la comunidad del Colegio para su revisión. Su estructura es muy similar y destaca el carácter propositivo, pues contienen orientaciones claras sobre la solución de la problemática identificada, las cuales son un insumo imprescindible para las comisiones encargadas de la actualización de los programas de estudio de las asignaturas del plan vigente del Colegio.

ÍNDICE

Introducción	7
1. El enfoque de la materia.....	8
2. Los propósitos de las asignaturas del TLRIID.....	10
3. Los aprendizajes de las asignaturas	11
4. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje	15
5. La temática de las asignaturas.....	17
6. Los criterios de evaluación del aprendizaje.....	20
7. La bibliografía de los Programas.....	22
8. El tiempo destinado a la enseñanza	23
9. Los aprendizajes esperados	26
10. El perfil del docente	30
Bibliografía.....	33

INTRODUCCIÓN

El presente diagnóstico es el resultado de un análisis de los programas del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV (TLRIID I-IV) y tiene la finalidad de ofrecer algunas observaciones para el inicio de la actualización curricular.

En primera instancia, se analizan los elementos de la *coherencia interna* de los componentes de los programas de las asignaturas que conforman la materia: la pertinencia del enfoque, los propósitos, los aprendizajes, los contenidos, los criterios de evaluación, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como la distribución del tiempo por unidad/asignatura.

En cada apartado se valora, según el caso, la vigencia, la coherencia y la pertinencia de los componentes de los programas en el orden en que se mencionan; además, se sugieren modificaciones que podrían servir de base para la revisión curricular.

En seguida, se exponen algunas consideraciones sobre la *coherencia externa*, al tomar en cuenta los resultados de aprendizaje obtenidos en el Examen de Desempeño Académico (EDA) y el perfil del docente del TLRIID.

Con este documento, se espera contribuir al estudio, la reflexión, el análisis y las sugerencias de ajuste a los programas del TLRIID I-IV, con el reconocimiento expreso de que, sólo a partir del intercambio de ideas y experiencias fundadas en el quehacer docente, se enriquecerá la perspectiva de la actualización.

Cabe precisar que, para facilitar la localización de las partes de los programas a las que se alude en este diagnóstico, se indica, con número romano, el semestre del TLRIID; con número arábigo, el de la unidad correspondiente, así como la respectiva página.

1. El enfoque de la materia

En los programas del TLRID se adopta el llamado *enfoque comunicativo* por la necesidad educativa de enseñar el uso de la lengua y no sólo las normas que lo regulan.

El enfoque comunicativo fue desarrollado como una alternativa metodológica que se concretó para la enseñanza de lenguas extranjeras desde los años setenta del siglo XX y se adoptó oficialmente en México desde 1993 para la educación primaria y en 1998 para la educación secundaria (Maqueo: 2005, 165-176). Cuando se habla de este enfoque, los estudiosos del campo coinciden en señalar que no se trata de un concepto unitario sino de un conjunto de nociones teórico-metodológicas y aplicaciones didácticas que se han producido paulatinamente, enriqueciendo el campo de enseñanza de la lengua. En este sentido, Cassany, Luna y Sanz (2007, 86) al referirse a él, apuntan:

los diversos métodos o planteamientos didácticos que siguen esta nueva visión de la lengua, centrados en la comunicación, se denominan genéricamente enfoques comunicativos [...] Seguramente el más conocido es el sistema nocional-funcional, promovido por el Consejo de Europa[...] A principios de los años noventa, los planteamientos comunicativos han llegado ya, de una u otra forma, a todos los niveles educativos y prácticamente todas las propuestas didácticas de lengua incorporan esta visión.

Es así que esta concepción de la enseñanza de la lengua continúa vigente en sus principios, en tanto se sigue reconociendo que:

- El desarrollo de la competencia comunicativa es el objeto de estudio de la materia, a partir del cultivo de las cuatro habilidades lingüísticas: escuchar, hablar (plano oral); leer y escribir (plano escrito);
- los mensajes deben ser analizados en sus circunstancias concretas de producción y recepción, es decir, dentro de una situación y contexto específicos de comunicación;
- las estrategias de la interacción verbal que se produce hacen posible la negociación cultural de significados;
- además del criterio de corrección, deben estudiarse las características de adecuación y coherencia de un mensaje.

Sugerencias de ajuste

Precisamente por tratarse de un enfoque que sigue nutriéndose de sucesivas aportaciones teórico-metodológicas y didácticas, existen planteamientos actualizados que incorporan interesantes desarrollos sobre la inclusión del componente cultural. Dentro de estos planteamientos, se encuentran los *planes procesuales y las programaciones basadas en tareas* (Breen: 1997, 1).

El objetivo de los programas basados en este enfoque (Centro Virtual Cervantes. “Enfoque por tareas” 2012) es fomentar el aprendizaje mediante el uso de la lengua en el aula y no rediseñando unidades en sus diversos niveles de descripción. Se precisa que:

una de sus bases consiste en la distinción entre los contenidos necesarios para la comunicación y los procesos de comunicación, en consonancia con los postulados del análisis del discurso, según los cuales la comunicación no se reduce a una codificación y descodificación de mensajes basada en el conocimiento de los signos, las reglas y las estructuras de una lengua, sino que requiere la adecuada interpretación del sentido de esos mensajes; esa interpretación, además, se consigue no sólo a partir de lo que dice el texto, sino también de lo que cada interlocutor conoce sobre el contexto en que se desarrolla su comunicación. La otra base del modelo procede de la psicología del aprendizaje y de los estudios de adquisición de lenguas, en donde se postula que los mecanismos conducentes a la capacidad de uso de la lengua consisten necesariamente en el ejercicio de ese uso.

De interés será profundizar en los desarrollos didácticos de este tipo para los programas del TLRIID porque, además del estudio del lenguaje como base de la comunicación, a partir del cultivo de las habilidades lingüísticas, se incorpora la noción del *texto* culturalmente reconocido como objeto de estudio y no de manera subsidiaria para ejemplificar o elaborar estrategias didácticas. Lo anterior implicaría establecer *corpus textuales* como propuestas para concretar la adquisición de la *cultura básica* en el Modelo Educativo del Colegio, concepto que ha permanecido constante y aceptado en el devenir curricular del Plan de Estudios.

2. Los propósitos de las asignaturas del TLRIID

Los propósitos de un programa de estudio, o bien los objetivos generales, expresan los conocimientos, habilidades y actitudes a cuya adquisición o desarrollo contribuye el estudio de la asignatura correspondiente. Los propósitos pueden también señalarse en cada unidad de un programa.

En el caso de los programas del TLRIID, los propósitos pretenden indicar lo que el alumno habrá de aprender al finalizar cada unidad y se enuncian como acciones terminales que se llevarán a cabo en las respectivas unidades.

En los programas de las asignaturas en cuestión, este componente tiene en general una formulación inapropiada porque, en algunos casos se usan giros lingüísticos en sentido figurado o bien con alguna referencia temporal. Adicionalmente, los términos en que se formulan resultan difícilmente verificables. Algunos ejemplos son los siguientes: el subrayado señala este último aspecto.

- 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, 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.(I-3, 24).
- Habrà 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. (I-4, 34).
- 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. (I-4,34).
- Ampliará su experiencia de vida, a través del análisis y discusión de textos literarios que presenten conflictos en torno a grandes temas humanos, a fin de construir una visión de mundo más compleja y desarrollar su imaginación, su sensibilidad estética y su capacidad reflexiva. (II-4, 61).
- Continuará la práctica constante de lectura de textos literarios, como parte del trabajo de taller, con el fin de desarrollar el goce de la lectura y su capacidad de valoración de textos literarios, para convertirse en un lector autónomo. (II-4, 61).
- Comprenderá y distinguirá textos argumentativos persuasivos mediante su análisis, a fin de tomar una posición crítica propia, tanto en forma oral como por escrito. (III-II, 76).
- Apreciará que el texto dramático, la puesta en escena y la interpretación del espectador constituyen el espectáculo teatral, por medio de la lectura de textos dramáticos y la asistencia a escenificaciones para experimentar la vivencia estética propia del drama. (III-IV, 89).
- Propósito: Hará culminar el proceso de constituirse como lector autónomo en el Taller, por medio de la lectura de textos literarios y de compartir esta experiencia, para estimar la contribución de estos textos a una vida humana plena y afinar su percepción estética. (IV-1, 96).

Sugerencias de ajuste

Conforme a lo señalado, convendría atender los siguientes aspectos en la formulación de propósitos:

- Reformular los propósitos en consonancia con el enfoque de la asignatura, los resultados y los productos de aprendizaje en términos verificables.
- Homogeneizar la redacción de tal manera que se unifiquen los términos de aprendizaje/ producto; las condiciones y la finalidad, así como el uso de los tiempos verbales.
- Relacionarlos con los aprendizajes específicos de cada asignatura/unidad.
- Determinar la conveniencia de enunciar más de un propósito por unidad.

3. Los aprendizajes de las asignaturas

Constituyen la descripción precisa de los resultados de aprendizaje pretendidos y los medios gracias a los cuales se han de lograr y demostrar dichos resultados. Los resultados de aprendizaje de un plan de estudios se redactan como enunciados propositivos que especifican lo que se espera que un alumno sea capaz de saber y/o hacer al concluir los requisitos del plan.

En este orden de ideas, lo primero que llama la atención en los programas de la materia es la distribución desigual de los aprendizajes, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1: Número de aprendizajes por unidad y asignatura del TLRIID I-IV

	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4	Unidad 5	Totales
TLRIID I	5	5	9	10		29
TLRIID II	5	5	5	11		26
TLRIID III	7	6	7	5		25
TLRIID IV	3	7	4	8	3	25
Totales	20	23	25	34	3	105

Como se observa, en el TLRIID hay 105 aprendizajes que se distribuyen de manera heterogénea a lo largo de las cuatro unidades; así, en el TLRIID IV hay cinco unidades y en la cuarta, se concentra el mayor número de aprendizajes.

Otro dato de interés consiste en la relación que los aprendizajes guardan con las habilidades lingüísticas, para lo cual se ofrece el siguiente comparativo:

Tabla 2: Aprendizajes del TLRIID I a IV por habilidades

Habilidades	Aprendizajes	Porcentaje
Lectura	35	33%
Escritura	39	37%
Expresión oral	24	23%
Escucha	1	1%
Investigación	4	4%
Otros	2	2%
Total	105	100%

La información anterior muestra que los aprendizajes privilegian el cultivo de las habilidades de lectura, escritura y expresión oral, dejando la escucha y la investigación documental en un plano muy desigual. En cuanto al contenido de los aprendizajes generales se observa que:

- El *corpus* de texto considerado comprende los “escolares”, los expositivos, principalmente (para el primero, segundo y cuarto semestres), sin especificar el tipo de texto o la disciplina de la que emanan. En el tercer semestre, se incluyen los *textos persuasivos* (político, editorial y artículo de opinión), *los textos demostrativos* (científicos, filosóficos), *los comentarios y la reseña*. A pesar de lo anterior, no se consideran los tipos de textos que reditúan en el gusto del lector como son los de *divulgación científica*, las *narraciones históricas*, y los *ensayos literarios*.
- *Los tipos de lectura* que se mencionan son la *exploratoria* y la *analítica* pero no se alude explícitamente a la *lectura crítica*.

La lectura de comprensión se aborda de manera general sin que se establezcan grados de complejidad, habida cuenta de la falta de definición de la tipología textual que sería objeto de estudio. A este respecto, cabe mencionar que el único tipo textual que se menciona explícitamente es el “icónico-verbal”.

Respecto a los aprendizajes específicos:

- El aprendizaje “Aprecia la diversidad *de usos de la lengua* y reconoce los *vicios y errores* más comunes” (II-1,46) indica una apreciación normativa del uso de la lengua; sería pertinente abordarlo desde un punto de vista *funcional y comunicativo*, centrándose en la *adecuación*.
- El aprendizaje “Reconoce la relación de los elementos lingüísticos con los icónicos en un texto icónico-verbal” (III-1,70) está enfocado específicamente al *texto publicitario* y a la *caricatura política*, dejando de lado su aplicabilidad a los textos propios de las *Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)*.
- En los objetivos (III-3,82): “Distingue las características de un texto argumentativo demostrativo de las de un texto que busca persuadir o convencer” y “Distingue la calidad de los argumentos del texto demostrativo de la de los argumentos de los textos que buscan persuadir o convencer, como una necesidad para dar validez a la demostración”, la distinción entre texto persuasivo y demostrativo no es clara; los recursos marcados para uno y para otro suelen estar intercalados en este tipo de textos.
- Por otra parte, la indicación de que los argumentos del texto demostrativo son de mayor calidad (III-3) no tiene sustento en el enfoque de la materia, pues para determinar la validez (no la calidad) de un argumento se utilizan razonamientos específicos de la lógica. Obsérvese que en la segunda y tercera unidades del tercer semestre, el análisis descansa en la *estructura del texto (circuito argumentativo)* y algunos recursos discursivos que apoyan a la argumentación.

- El aprendizaje “Busca, selecciona y discrimina fuentes de información, de acuerdo a su proyecto de investigación” (IV-3,103) da por hecho que los alumnos poseen criterios de selección y discriminación; habría que precisar cuáles son las características deseables de las obras que consultarán y cuál es el procedimiento para determinar la calidad de las fuentes de información.

En cuanto a *la escritura*, al igual que en la lectura, reconociendo la pertinencia, relevancia y actualidad de los aprendizajes mencionados, es preciso, sin embargo, ajustarlos en los siguientes sentidos:

- Se atienden todos los *modos discursivos*, bien que en los aprendizajes referidos a la redacción de textos argumentativos, debería considerarse argumentar como un contenido eje de los cuatro semestres.
- Los tipos de *comentario* que se atienden son el *libre, de opinión y analítico*. No está considerado el comentario crítico. Sería recomendable incluirlo.
- Las actividades lúdicas en la escritura sólo se abordan en los primeros dos semestres y de manera instrumental. El planteamiento de comenzar el *comentario* de una obra con aprendizajes que permitan al alumno interactuar con el texto, así como provocar una adhesión emotiva es pertinente pero no suficiente.
- Los aprendizajes “Narra experiencias personales en textos escritos con un mínimo de tres párrafos que contengan inicio, desarrollo y cierre” y “Organizará un escrito con estructura de inicio, desarrollo y cierre, por medio del uso adecuado del párrafo” (I-1, p.13 y ss.) relacionan la noción de *estructura* con la de *párrafo*. Aunque en un primer momento es conveniente que los estudiantes sigan un esquema sencillo (tres párrafos), esta limitación espacial lleva a confundir la noción de *estructura textual* con la de *párrafo*.
- Los aprendizajes “Usa las convenciones académicas propias de la comunicación en el ámbito universitario, que le permitan presentar un escrito de manera formal” y “Corrige los textos producidos” (II-3, 57) indican (por el orden que ocupan en los programas) que antes los estudiantes han redactado sin seguir las convenciones académicas y sin corregir sus trabajos.
- El aprendizaje “Escribe textos propios cuyo propósito es persuadir, mediante el razonamiento o el ejemplo” (III-2, 77) da por hecho que tras la lectura de textos persuasivos, los alumnos podrán, por imitación, elaborar uno; no se trabaja la argumentación como una habilidad que requiere un proceso sistemático y paulatino.

En cuanto a la *investigación documental*:

- De acuerdo con los aprendizajes de los programas del TLRIID, la investigación documental se plantea sin mencionar la actitud *crítica*, necesaria para llevarla a cabo. Así, la problematización “Plantea el problema de su investigación” (IV-2, 100) y la elaboración de hipótesis “Construye hipótesis iniciales o conjeturas para su trabajo de investigación”, (IV-2, 100) se vuelven tareas mecánicas o infundadas.
- El antecedente del trabajo de investigación proyectado para el cuarto semestre se encuentra en TLRIID I y II; el producto previsto es el *trabajo académico*, tipo de texto que no se define.

Adicionalmente, no se consideran otros tipos textuales netamente escolares como son: *el apunte, el reporte y el informe*.

En cuanto a los aprendizajes destinados a los *textos literarios*:

- Se observan desvinculados de *la lectura, la redacción y la investigación documental*. Asimismo, no se menciona la elaboración de textos como *comentarios de opinión y analíticos*.
- Las unidades sobre *textos literarios* se abordan hasta la cuarta unidad de los programas de las tres primeras asignaturas; sólo en el cuarto semestre ocupa el lugar de la primera unidad. Al no hacerse explícito el criterio que llevó a tal diseño, no se comprende esta disparidad.
- Los aprendizajes abarcan los cuatro *géneros literarios*, dejando fuera, por cierto, *el ensayo*. Este criterio de selección tiende a limitar el número de obras que se leen, así como la comparación de los rasgos genéricos más destacados
- En el aprendizaje “Busca y selecciona poemas de su agrado y los reúne en una antología personal” (I-4, 36) no existen criterios explícitos para clasificar las lecturas de acuerdo con su calidad. Asimismo, la selección de textos cercanos al horizonte de los alumnos no debe estar reñido con la calidad de la literatura.
- En el aprendizaje “Elige, justifica y programa las lecturas de textos literarios que, de acuerdo con sus intereses personales, realizará en el semestre” (IV-1, 96) no son claros los criterios de elaboración de la antología mencionada; ésta es una actividad para un alumno mayormente formado en literatura.

Sugerencias de ajuste

En el plano del *contenido de los aprendizajes* al que se aludió en las observaciones anteriores, se considera conveniente:

- Analizar si los aprendizajes actuales son los pertinentes o se requieren otros, de acuerdo con la concepción que se determine para establecer los ejes que estructurarían los programas de la materia, como pueden ser: las habilidades lingüísticas, los procesos de comprensión y producción textual o la tipología textual, entre otros.
- Determinar la tipología textual en torno a la cual se expresarán los objetivos y contenidos de aprendizaje. En este sentido se considera pertinente incluir, dentro de dicha tipología, los *textos de divulgación científica, las narraciones históricas y los ensayos literarios*, así como textos netamente escolares como son *el apunte, el reporte y el informe*.

De manera particular, conforme a las observaciones apuntadas, es recomendable:

- Aludir explícitamente a la *lectura crítica*, además de la exploratoria y analítica.

- Incluir el análisis de los *elementos lingüísticos e icónicos* en los textos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- Incluir el *comentario crítico*, además del *libre, de opinión y analítico*.
- Establecer una secuencia y criterios de ubicación de las unidades sobre los textos literarios.
- Incluir en el estudio los cuatro géneros literarios a fin de que el alumno pueda apreciar las semejanzas y diferencias entre ellos.

En el plano de la formulación de los objetivos de aprendizaje, sugiere:

- Equilibrar su distribución a lo largo de las unidades;
- ordenarlos por grado de dificultad;
- considerar en cada aprendizaje, las habilidades, las destrezas y las actitudes que se desean desarrollar en los alumnos;
- usar un lenguaje claro y comprensible;
- redactarlos con un verbo en tiempo futuro;
- utilizar indicadores alcanzables y evaluables;
- relacionarlos con criterios de su logro o dominio.

4. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje

La materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental tiene como núcleo el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas: *la lectura, la escritura, la escucha y el habla*. Estas habilidades se concretan tanto en la producción como en la comprensión de textos escritos u orales. Dadas estas características es explicable que el diseño de estrategias de enseñanza aprendizaje suponga un reto.

De entrada, es necesario destacar que el haber conservado en los programas la organización de las asignaturas en forma de taller, como estaba planteado desde la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, resulta un gran acierto para conseguir los aprendizajes esperados, puesto que, de acuerdo con el enfoque de la materia, el trabajo en el aula debe ser cooperativo, procesual y recursivo. La mayoría de las estrategias sugiere el trabajo en equipo bajo la orientación del docente, que se convierte en guía para la consecución de los propósitos y aprendizajes.

El desarrollo de la *competencia comunicativa*, por la vía del trabajo en forma de taller, posibilita que en la vida académica universitaria cada estudiante adquiera una autonomía en el aprendizaje, que constituirá una base indispensable para alcanzar saberes significativos en todas las áreas. Resulta claro que en todas las asignaturas la evaluación está constituida por productos escritos en su gran mayoría, así como también que *la lectura y la escucha* son una fuente de la cual obtienen los estudiantes sus saberes.

Al aceptar la necesidad de establecer previamente una *tipología textual* de manera explícita, como se apuntó anteriormente, es de reconocerse que, en los actuales programas del TLRID se incluye la producción textual de distintos productos y subproductos requeridos en el ámbito académico: *fichas de trabajo (resumen, paráfrasis, cita textual y de opinión), comentario analítico y libre, reseña crítica, resumen, texto instructivo, carta, diálogo, nota informativa, entrevista, trabajo escolar, informe, monografía, texto argumentativo persuasivo, ensayo e incluso texto icónico verbal*; por ello, en general, se puede afirmar que los productos solicitados en los talleres resultan pertinentes para conseguir los aprendizajes esbozados en los respectivos aprendizajes. El hecho de producir textos reales en situaciones comunicativas académicas es congruente con las propuestas programáticas.

En el mismo sentido, en cuanto a la *habilidad de la lectura*, la inclusión de géneros textuales (incluidos los literarios) resulta pertinente. El *relato (cuento y novela)*, el *poema*, el *texto dramático* y su representación así como el *texto argumentativo, expositivo, narrativo y descriptivo* constituyen ejes que posibilitan construir un andamiaje sólido para ofrecer estrategias de aprendizaje a los alumnos.

La mayoría de los aprendizajes de la materia gira en torno al desarrollo de las habilidades y los procesos, por lo que se reconoce que gran parte de las estrategias están relacionadas con lo procedimental y se vislumbra un trabajo procesual.

A pesar de lo anterior, es de señalarse que en *las estrategias de enseñanza/aprendizaje señaladas en los programas del TLRID* no se explicitan concreta y puntualmente las etapas necesarias para conseguir el desarrollo de las habilidades comunicativas. Por ejemplo, en el ámbito de la lectura, como se señalara en la parte de los objetivos de aprendizaje, no se abordan las tres fases de la lectura: *estructural, analítica y crítica*. Sólo se esbozan las dos primeras, de tal manera que no sería posible arribar a la tercera fase, propósito esencial para la formación de alumnos autónomos y con capacidad de discernimiento.

Un punto muy endeble en los programas es la falta de claridad con relación a la formulación de propósitos, aprendizajes y estrategias. Especialmente sobre estos dos últimos componentes, resulta frecuente encontrar la enunciación de *estrategias* como *aprendizajes*, así como actividades sueltas que no conforman una estrategia encaminada a conseguir los aprendizajes esperados. Por ejemplo:

- Redacta textos organizados y coherentes en los que expresa una relación afectiva con el relato leído (I-4, p. 35).

También aquí, como ya se señaló en la parte de los *aprendizajes*, no existe la mención de estrategias para lograr los aprendizajes de tipo actitudinal.

Por otra parte, la *oralidad (habla y escucha)* tampoco se menciona consistentemente en las estrategias mencionadas en los programas, a pesar del recurrente propósito de desarrollar la oralidad entre el alumnado.

Asimismo, se observa que existen inconsistencias u omisiones con relación a las estrategias relacionadas con el *enfoque comunicativo*, una de cuyas concreciones gira en torno a *la adecuación del lenguaje*

en distintos contextos. Lo anterior es patente al señalar, por ejemplo, que se hará un “Buen uso de las categorías gramaticales” (II, 1, 45).

Del mismo modo, es frecuente no encontrar explícitamente la temática en las estrategias sugeridas. En cuanto a la literatura, las estrategias sólo indican la identificación de la temática correspondiente al género abordado.

Desde el punto de vista formal, la disposición espacial, que no establece correspondencia entre el aprendizaje, la estrategia y las temáticas, puede ser otro obstáculo para la interpretación de los componentes del programa.

Sugerencias de ajuste

Al tomar en cuenta los aciertos expresados en las líneas anteriores, se estima necesario que las estrategias de aprendizaje se ordenen de forma graduada, ya que durante los primeros dos semestres no se advierte una organización que vaya aumentando en complejidad. Por ejemplo, la presencia de la literatura en los dos primeros semestres ofrece una repetición sobre el texto literario narrativo y el texto lírico que no desemboca en la consecución de objetivos más complejos con estrategias o secuencias didácticas que incrementen la complejidad.

Dado que los ejes que organizan el programa, están sustentados en el desarrollo de las *cuatro habilidades (lectura, escritura, habla y escucha)*, sería fundamental que se diseñaran, en cada uno de los semestres, estrategias que atendieran estos aspectos de manera progresiva, con la finalidad de que, al concluir el cuarto semestre, los estudiantes adquieran estrategias propias para leer, escribir, hablar y escuchar en los diferentes ámbitos de la vida escolar y social.

En cuanto a las estrategias de investigación uno de los aspectos medulares que se promueve en el bachillerato del CCH, tampoco se exponen de manera gradual, de tal manera que no se colige cómo se recuperan los aprendizajes de los tres primeros semestres al realizar la investigación documental en dicho espacio curricular.

5. La temática de las asignaturas

Según la concepción didáctica en la elaboración de los programas, la temática debe ser un elemento curricular que se subordine a la consecución de los objetivos de aprendizaje, de ahí, en parte, que se ubique en la tercera columna y no en la primera, con el fin de no distraer la atención de los profesores. En el siguiente cuadro comparativo, podría observarse una cierta armonía entre ambos aspectos:

Tabla 3: Relación de los aprendizajes con respecto a la temática en TLRIID I-IV

Asignatura	Aprendizajes	Temas	Total de horas
TLRIID I	29	25	96
TLRIID II	26	26	96
TLRIID III	25	22	96
TLRIID IV	25	15	96

A pesar de la aparente armonía entre el número de aprendizajes y temas (salvo en el cuarto semestre), un análisis global de la temática de los programas de los cuatro semestres deja ver una falta de orden y consistencia en su enunciación: diversos tipos de textos, modos discursivos y partes o aspectos de géneros textuales, entre otros. Obsérvese:

- Argumentación
- Campos semánticos
- Círculo argumentativo
- Comentario analítico
- Comentario libre
- Conflictos
- Desviaciones
- Enunciación
- Expresión oral
- Lectura (hipótesis de, analítica, exploratoria)
- Marcas de modalización
- Modos (narración, descripción y argumentación)
- Mundo ficticio
- Narración (marcas temporales)
- Novela
- Personajes
- Poema
- Proceso de investigación
- Propiedades del texto
- Recursos del texto escrito (títulos, párrafos, puntuación, creación de contexto)
- Relaciones espacio-temporales
- Relato (historia)
- Relato autobiográfico
- Reseña crítica
- Secuencias (secuencia narrativa, secuencia descriptiva, secuencia argumentativa)
- Secuencias (secuencia temporal, descripción, comparación/ contraste, problema/ solución, causa/ efecto)
- Secuencias (situación inicial, ruptura del equilibrio, desarrollo y desenlace)
- Situación argumentativa
- Situación comunicativa
- Texto argumentativo
- Texto dramático (diálogos y acotaciones y acción dramática)
- Texto expositivo
- Texto icónico-verbal
- Texto instructivo
- Texto oral.

Esta variedad de nociones puede englobarse en una serie de disciplinas que convergen, de manera superpuesta, en los contenidos del TLRID I-IV. En principio, se puede hablar del campo de la enseñanza de la lengua y la literatura, la lingüística y la gramática, la retórica, la semiótica, la métrica, la narratología, la teoría del análisis del discurso, los géneros discursivos, etcétera. Ante esta abundancia, que no necesariamente es riqueza, se apuntan las siguientes observaciones:

Sugerencias de ajuste

De manera general, se estima necesario realizar un análisis de fondo que permita establecer ejes transversales coherentes, de tal manera que:

- Se distinga claramente entre los aprendizajes, el contenido temático, las estrategias y las instrucciones.
- Introducir definiciones operativas que permitan esclarecer el proceso didáctico para que se logre una formación más homogénea tanto para los profesores como para los alumnos.
- Abordar el estudio de los textos literarios con los conceptos propios de este campo de conocimiento cuya teoría servirá de herramienta para producir el sentido.

De manera particular, respecto a los grandes contenidos que definen el TLRID, sería conveniente con respecto a la **lectura**:

- Al igual que en el terreno de los aprendizajes, será necesario establecer líneas coherentes para abordar adecuadamente el desarrollo de esta habilidad, explicitando el tipo de contenido de aprendizaje: actitudinal, procedimental y conceptual.
- Determinar los principales conceptos disciplinarios para abordar el estudio de los contenidos (habilidades lingüísticas, modos discursivos, tipología textual, etcétera), correspondientes a los enfoques (teoría de la enunciación, gramática, teoría de la argumentación, etcétera).
- Introducir la graduación necesaria en cuanto a complejidad creciente en los objetivos de los cuatro semestres del TLRID.
- Determinar el nivel de enunciación de los contenidos para alcanzar mayor homogeneidad en cuanto a generalidad y especificidad; es el caso de señalamientos muy amplios como “Estrategias de lectura: lectura exploratoria” y otros muy específicos: “Léxico y vicios del lenguaje: Sinónimos y antónimos / Campos semánticos / Pobreza de vocabulario / Barbarismos; Registro lingüístico: Coloquial / Culto / Popular / Técnico” (II-1, 46).

Escritura e investigación documental

- Al igual que en el terreno de la *lectura*, se requiere distinguir entre contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales; definir la tipología textual que se adoptará, así como las fases del proceso de la redacción, estableciendo vinculación entre los elementos de cada programa y la debida graduación de complejidad a lo largo de los cuatro semestres del TLRID.
- En los primeros dos semestres, se indican algunos aprendizajes (I-3 y II-1 y 2) que contribuyen a la formación en investigación documental; se trata, sin embargo, de aprendizajes en los que se promueve que el alumno procese información (resumen, paráfrasis y cita textual) o planifique un escrito. Para que la investigación se enseñe como un proceso, es conveniente incluir aprendizajes en los que el alumno comience una interacción intelectual con el libro, como cuestionamiento, complementación y disenso de la información.
- Los aprendizajes referidos a las operaciones de preescritura consideran la elaboración de fichas de resumen, paráfrasis y cita textual sin mencionar la ficha de opinión, la más productiva, acaso, para la investigación documental, en la medida en que ayuda a la formación del espíritu crítico en el alumno.
- Será muy conveniente especificar los aspectos, temas, procesos o subprocesos en enunciaciones muy generales, como es el caso de: “Producción de textos: Redacción del borrador / Intertextualidad” (IV-4, 108), y en ocasiones muy detalladas, como “Diseño de un proyecto de investigación: Delimitación del tema / Planteamiento del problema / Objetivos de investigación / Hipótesis o conjeturas / Esquema / Bibliografía previa” (IV-2, 99).
- Los contenidos indican que la redacción del borrador se hace en un solo momento previa búsqueda y registro de fuentes. Es pertinente plantearla como un proceso recursivo que permite redacciones parciales, nuevas búsquedas de información y reorientación de la información, básicamente.

Textos literarios

- Se cree conveniente incluir, dentro de la temática sobre el análisis de las obras literarias en cada semestre, la primera impresión o intuición como parte fundacional de la experiencia literaria y como guía de la crítica.
- El análisis de relatos (I-4, 34) aparece como contenido *Historia* y se deja fuera el tema de *Discurso*, cualidad propiamente literaria de este género, pues constituye el soporte lingüístico a partir del cual se puede analizar el texto. En consecuencia, sería pertinente agregarlo.
- En los contenidos de aprendizaje (I-4, 36) se habla de desviaciones fónicas y fonológicas, limitando el campo de las figuras retóricas a este nivel de lengua. Habría que considerar otras del ámbito de la semántica y la morfosintaxis.
- En (I-4, 36) el contenido de aprendizaje establece una caracterización del “mundo ficticio”, a partir únicamente de las *relaciones espacio-temporales*; así, se simplifica el concepto de *ficción*. Sería pertinente trabajarlo desde otra perspectiva menos técnica e inclusiva de elementos propiamente literarios. Aquí también es necesario incluir el discurso.

6. Los criterios de evaluación del aprendizaje

La evaluación del aprendizaje escolar debe constituirse en el medio idóneo para que tanto alumnos como profesores conozcan los logros del proceso educativo en el que se encuentran comprometidos.

La evaluación establece los estándares de resultados claramente enunciados en los correspondientes objetivos de aprendizaje; éstos han de hacer explícitos los aspectos por evaluar, desde el punto de vista de aprendizajes significativos, alcanzables y evaluables, así como relacionarse con los criterios de su dominio o logro.

De acuerdo con este supuesto, los objetivos de aprendizaje son el referente fundamental para el establecimiento de las pautas de la evaluación escolar en un programa de estudios.

Problemas de formulación de los indicadores de evaluación

Si bien se enuncian indicadores para la evaluación de los productos de aprendizaje, al existir una inadecuada formulación previa de objetivos de aprendizaje, se observa que:

- No existe el orden necesario ni la totalidad de indicadores para referirlos a cada uno de los aprendizajes.
- Los términos en los que están formulados los indicadores son inadecuados por no plantear procesos o productos. En otros casos, los indicadores que se diseñan no resultan evaluables. Entre los numerosos ejemplos que podrían citarse, obsérvense los siguientes:

- Unidad I-3 (p. 24 y 25):
 - “Interactúa con el texto antes de leerlo”
 - “Emplea la lectura exploratoria como etapa inicial del proceso de comprensión de un texto”
 - “Busca comprender el significado de las palabras que desconoce utilizando el contexto”
 - “Tiene una actitud positiva ante la lectura de textos expositivos...”

- Se evidencia la omisión, o bien la imprecisión de los aspectos fundamentales de los procesos y productos de aprendizaje que serán evaluados, por ejemplo, el establecimiento y caracterización de los tipos textuales que han de comprender, redactar, escuchar y expresar oralmente los estudiantes.
- No existen definiciones operacionales de los productos de aprendizaje señalados, como por ejemplo: “Resume la información relevante de un texto y conserva su organización textual”.
- Los indicadores de evaluación no siguen un patrón ni una misma formulación, hay una gran heterogeneidad en que se entremezclan indicadores para aprendizajes factuales, procedimentales y actitudinales; estos últimos, por cierto, son escasamente enunciados. Obsérvense:
 - Unidad I- 4 (p. 37) Lectura de relatos y poemas: ampliación de la experiencia:
 - La reconstrucción de la historia de los relatos con base en las secuencias básicas.
 - La selección de fragmentos textuales de los relatos donde se aprecie la caracterización de personajes y las relaciones espacio-temporales.
 - Formular el sentido de los relatos tomando en cuenta las relaciones entre sus elementos y explicitando su carácter ficticio.
 - Escritos lúdicos que muestren una relación afectiva con los relatos leídos.
 - Unidad II-I (p. 47) Escritura y rescritura de textos:
 - Para los escritos con cambio de perspectiva: el uso adecuado de la persona gramatical elegida para hacer el cambio; la valoración de los efectos que produce el cambio; la conservación de la coherencia a pesar del cambio realizado [...]
 - La comprensión de la función de cada una de las categorías gramaticales, del léxico y registros utilizados; la identificación, por parte del alumno, de algunos de los vicios y errores más comunes.
 - Disposición para escribir, originalidad, ingenio y respeto en los cambios propuestos.
 - Actitud de respeto y colaboración para opinar sobre los trabajos de sus compañeros.
 - No se proponen instrumentos de evaluación acordes al carácter procesual y recursivo de la materia: rúbricas, bitácoras col, portafolios, entre otros.

Sugerencias de ajuste

Se considera muy necesaria una reformulación a fondo de este componente de los programas del TLRIID, a partir del adecuado replanteamiento de los respectivos objetivos de aprendizaje. En dicha formulación, deberán tenerse en cuenta, al menos, las siguientes partes:

Partes	Ejemplo
a) El indicador	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar el propósito de comunicación de un texto.
b) El aspecto	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer el tipo de texto según el propósito de comunicación.
c) La habilidad o proceso	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar el propósito de comunicación. • Identificar el tipo de texto.
d) La definición operacional	<ul style="list-style-type: none"> • Propósito de comunicación: informar, convencer, etcétera. • Géneros textuales: periodístico, publicitario, etcétera.
e) Condiciones de ejecución	<ul style="list-style-type: none"> • A partir de una selección de textos, el alumno determinará el propósito y tipo de texto de que se trate.

7. La bibliografía de los programas

Se puede afirmar que la bibliografía que se presenta en los programas del TLRIID es, en términos generales, adecuada por incluir fuentes diversas sobre los aspectos relacionados con el contenido curricular de la materia.

Sugerencias de ajuste

Para que la bibliografía cumpla con la función de orientar a profesores y alumnos sobre las fuentes de consulta necesarias para comprender los programas de las asignaturas, será necesario:

- Distinguir entre bibliografía básica y complementaria.
- Separar las fuentes generales de las especializadas.
- Desagregar las fuentes de apoyo didáctico en la materia, como son: diccionarios, glosarios, etcétera.
- Incluir fuentes de consulta de Internet.

8. El tiempo destinado a la enseñanza

Con relación al tiempo destinado a la enseñanza y si éste es adecuado para lograr los aprendizajes esperados, en primer lugar, cabe decir que la materia del TLRIID cuenta con seis horas a la semana lo cual, en principio, la privilegia respecto a las demás; distribuida en tres sesiones de dos horas por semana, el tiempo destinado debería ser suficiente para desarrollar una clase bajo la modalidad de taller.

Ahora bien, cada una de las unidades de los programas del TLRIID establece el tiempo destinado para alcanzar los propósitos que, a su vez, se desglosan en los aprendizajes. Si se agrupan *grosso modo* los propósitos en tres bloques, a saber: habilidades para el desempeño académico, expresión oral y escrita, y la comprensión e interpretación de textos literarios, en primera instancia se observa una desproporción entre el tiempo propuesto para cubrir dichos propósitos.

Respecto al texto literario, los programas destinan únicamente cuatro unidades en las que deben leerse textos literarios a saber:

- Lectura de relatos y poemas: ampliación de la experiencia, 30 horas (TLRIID I);
- Lectura de novelas y poemas: los conflictos humanos, 40 horas (TLRIID II);
- Lectura e interpretación del espectáculo teatral, 28 horas (TLRIID III);
- Círculo de lectores de textos literarios, 12 horas (TLRIID IV).

Como se aprecia, formalmente se dedicarían 110 horas al estudio de los textos literarios (de un total de 384 en los cuatro semestres), porción que se antoja adecuada de no ser por la inversión de tiempo que, en la práctica, es mucho mayor, puesto que las respectivas unidades contienen una serie de aprendizajes relacionados con la escritura y las habilidades para el desempeño académico.

Ahora bien, de acuerdo con el Modelo Educativo del CCH, un propósito fundamental es formar lectores críticos y autónomos, lo cual daría a los alumnos mayores posibilidades de tener un mejor desempeño académico, así como una participación constructiva en la sociedad. Sin embargo, si se siguieran los señalamientos de los programas en cuanto a la cantidad de lecturas que se prescriben, ésta es tan exigua como para dudar de que, con dicho bagaje, sea posible formar lectores críticos y autónomos. Lo anterior se hace patente en la formulación de ciertos propósitos, como el de la unidad, en la que se establecen como propósitos los siguientes:

- “Habrà 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, y descubrirá la posibilidad de ampliar su experiencia y de aclarar sus creencias y valores a través de la lectura de textos literarios para entablar un diálogo emotivo, creativo y crítico con los textos y con otros seres humanos a propósito de dichos textos”. Tales propósitos han de alcanzarse en 30 horas, a las que habría que restar los aprendizajes relacionados con la escritura (I-4, 34).

- “El objetivo principal de esta unidad es formar lectores activos que encuentren placer en la lectura, para crear un cimiento sólido del hábito de leer” (II-4, 59). En este caso, si bien la unidad cuenta con 40 horas, el problema de su cobertura es la temática, debido a su extensión y a la complejidad de los conceptos implicados en el análisis literario, que no son congruentes con el objetivo de “encontrar placer en la lectura”.
- Otro ejemplo para reforzar lo dicho anteriormente es el siguiente aprendizaje: “Reconoce en la novela la intervención artística del autor, a través de la constitución de un narrador y de los recursos de que el autor lo dota” (voz narrativa y focalización).
- Por otra parte, en lo referente a la poesía, un aprendizaje es: “Identifica desviaciones y describe oralmente el efecto que producen en el poema” (desviaciones: rima, metro, ritmo, aliteración, repetición, elipsis, hipérbaton, comparación y paradoja). Por si no fuera suficientemente complejo alcanzar los aprendizajes anotados anteriormente, la unidad establece que el alumno redacte comentarios analíticos en los que dé cuenta de su comprensión del sentido global de un poema o su opinión de una novela. Una vez más, habría que restar de las 40 horas el tiempo dedicado a la redacción de dichos trabajos académicos.
- “Habilidades de lectura, procesamiento de información y escritura para el desempeño académico” (30 horas). Se plantea que el alumnado aprenda estrategias de lectura (exploratoria y analítica), además del reconocimiento de estructuras de textos expositivos (secuencia temporal, descripción, comparación/contraste; problema/solución; causa/efecto) (III-1).
- “Procesa la información de un texto, eligiendo de un repertorio de operaciones de registro, las más adecuadas para el propósito que persigue” (diferentes tipos de esquemas y de diagramas para organizar la información atendiendo a la estructura del texto: cuadros sinópticos, cuadros de dos entradas, esquemas en forma de árbol, etcétera). Como se puede observar, la unidad contiene una temática extensa en relación con el tiempo que se dispone para alcanzar los propósitos. Por otra parte, cabe subrayar que el Programa establece las estrategias de lectura, sin embargo, no se observa una continuidad en la práctica de dichos estilos de lectura en otras unidades.

En el mismo sentido, según los programas, en el TLRIID se transita con naturalidad a través de las diferentes habilidades: de la expresión oral se pasa a la escritura, de la lectura a la investigación, de la investigación a la escritura y de ésta a la expresión oral en un constante ir y venir entre diferentes textos, que tienen diversos propósitos y manifestaciones en la vida social. De acuerdo con el desglose de los programas, no hay tal tránsito “natural”. La investigación documental, por ejemplo, queda circunscrita únicamente al TLRIID IV, como ya se había señalado, no existe claridad en los ejes transversales, en las habilidades ni en las temáticas, lo cual repercute directamente en el tiempo que se invierte en la enseñanza, ya que los aprendizajes se concentran en los productos escritos que sirven como evidencias de evaluación, en detrimento de las operaciones intelectuales o de comprensión y análisis.

Por otra parte, hay aprendizajes que están planteados más como un deseo que como una enseñanza: “Tiene una actitud positiva ante la lectura de textos expositivos”, por lo que no se logra dilucidar el tiempo necesario para que los alumnos logren adquirir una actitud positiva ante la lectura de textos de los cuales habrá de reconocer su estructura, procesar la información contenida y redacta resúmenes y paráfrasis.

Así, con relación a los aprendizajes, habría que hacer un cálculo razonable en la relación propósitos / aprendizajes / tiempo. El ejemplo más evidente es el propósito referido al fomento y disfrute del texto literario para el cual se dispone de un tiempo relativamente corto para alcanzar propósitos tan elevados. En contraste, el rubro “habilidades para el desempeño académico”, específicamente la escritura, se dispone de más de la mitad del tiempo total de la asignatura en sus cuatro semestres, lo cual es desproporcionado, máxime si se consideran los magros resultados obtenidos.

Sugerencias de ajuste

- Habría que procurar un cierto equilibrio entre el tiempo destinado al desarrollo de cada una de las habilidades lingüísticas, la investigación documental y la lectura de textos literarios.
- Por la trascendencia que tiene en la cultura básica del estudiantado, así como las habilidades inherentes al desarrollo de la competencia comunicativa, la lectura de textos literarios debería ser permanente a lo largo de todos los semestres del TLRIID. La cantidad y tiempo de contacto con dichos textos está en proporción directa con el propósito de formar lectores autónomos y críticos.
- Hay que acotar los propósitos de las unidades y establecer aprendizajes con tiempos razonables para que se alcancen. Hay unidades cuyos propósitos y temáticas son muy extensos para el tiempo dispuesto; sirvan de ejemplo los siguientes:
 - En la unidad 1 del TLRIID II los aprendizajes son complejos y la temática es extensa: se pretende que en 14 horas el alumnado elabore y reelabore textos en los que cambia el modo de presentar el referente; adicionalmente la unidad plantea que identifique las categorías gramaticales, aprecie la diversidad de la lengua (registros lingüísticos) y maneje campos semánticos, entre otros aprendizajes.
 - En la unidad 4 del TLRIID III el alumnado debe aprender desde la situación comunicativa del texto dramático, la puesta en escena, la interpretación del espectáculo y hasta la redacción de programas de mano, reseñas y entrevistas, todo en 28 horas.

9. Los aprendizajes esperados

La información que requiere un estudio de diagnóstico debe incluir a todos los protagonistas e indicadores que influyen como elementos fundamentales de una transformación. En ese sentido, se describirán algunos indicadores del desempeño escolar de los alumnos que cursan las asignaturas del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV.

El Examen de Diagnóstico Académico (EDA) es la fuente de exploración que el Colegio ha instrumentado para llevar a cabo un análisis de la forma en que se desarrollan los propósitos, aprendizajes y temáticas de los programas de las distintas asignaturas del Taller. Cabe advertir que por tratarse de una prueba objetiva, el instrumento no permite evaluar, de manera idónea, todos los aprendizajes, habilidades y destrezas incluidas en los documentos del *currículum*; sobre todo porque es evidente que en el TLRIID se hace hincapié en los aprendizajes de tipo procedimental. No obstante, el acercamiento que se ha llevado a cabo durante varios años, convierte al EDA en un eficaz auxilio en las tareas propias de un diagnóstico académico.

Los datos presentados en el *Diagnóstico institucional*, recientemente difundido por la institución, revelan que el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I constituye una de las tres asignaturas del tronco común en la que se ha mostrado mayor eficiencia, tras haber logrado el mayor índice de aprobación a lo largo de varias generaciones. Particularmente en el comportamiento estadístico de la generación 2009 (*Diagnóstico institucional para la revisión curricular*, 2011:52-53) se observa que las asignaturas del Taller obtuvieron el mejor porcentaje de acreditación, el menor grado de reprobación y deserción, y el mejor promedio de calificación.

Tabla 4. Diagnóstico institucional 2011. Rendimiento escolar

Generación 2009	Alumnos	Acreditación	Reprobación	Deserción	Promedio
Primer semestre	17, 987	86%	9%	5%	7.84
Segundo semestre	17, 941	80%	10%	10%	7.98
Tercer semestre	17, 153	80%	9%	11%	8.04
Cuarto semestre	17, 254	75%	8%	17%	8.23
Total	17, 583	80.25%	9%	10.75%	8.02

Un primer aspecto por destacar de la información anterior es el porcentaje progresivo que se presenta en el indicador de la deserción.

En cuanto a los aspectos más particulares del diagnóstico de las asignaturas del Taller se deben señalar algunos de los logros detectados por los análisis de los exámenes del EDA. Así, de acuerdo con los resultados más recientes, un alumno promedio que cursó las asignaturas del TLRID I-IV, ha adquirido, entre otros, los siguientes conocimientos:

Primer semestre

- Identifica una narración en primera persona.
- Reconoce las características de la adecuación en textos escritos.
- Identifica las secuencias descriptivas y de comparación/contraste en un texto expositivo.
- Reconoce la definición del resumen.

Segundo semestre

- Distingue distintos tipos de registro lingüístico.
- Identifica un párrafo de cierre.
- Reconoce la función del punteo en la elaboración de un trabajo escolar.
- Identifica en un fragmento de novela quién es el protagonista de la historia.

Tercer semestre

- Identifica el sentido (efecto de sentido) de textos icónico-verbales (caricatura política, anuncio publicitario, texto propagandístico y cartel) a partir de la observación de cada uno de ellos.
- Identifica las características de algunos textos argumentativos persuasivos.
- Reconoce los elementos constitutivos del espectáculo teatral.

Cuarto semestre

- Distingue las características de los objetivos de una investigación.
- Identifica diferentes fuentes de información.

Por otra parte, los resultados del EDA también informan de los problemas que impiden concretar las expectativas que forjó el Colegio en torno a los resultados de aprendizaje, habilidades, competencias y, destrezas de los estudiantes. Los aspectos *insatisfactorios* muestran que el alumno:

Primer semestre

- No logra identificar los distintos tipos de secuencias: narrativa, descriptiva y argumentativa.
- No identifica las características de un escrito (marcas del enunciador y marcas temporales).
- No distingue el destinatario en diferentes textos escritos.
- No comprende el significado de las palabras según el contexto de utilización.
- No identifica la noción de ficción.

Segundo semestre

- No identifica los distintos tipos de secuencias exigidas en el programa: narrativa, descriptiva y argumentativa.
- Presenta gran dificultad para distinguir en los textos algunas de las categorías gramaticales.
- No identifica la planificación y el punteo en la redacción de un escrito sobre un tema específico.
- No reconoce las convenciones académicas propias de un trabajo escolar en el ámbito académico.
- No distingue el carácter ficticio, los conflictos de los personajes y las relaciones espacio-temporales de un relato.
- Tiene dificultad para identificar imágenes, isotopías y metáforas en un poema.

Tercer semestre

- No reconoce diferentes tipos de textos argumentativos persuasivos.
- Presenta cierta carencia en la distinción de los tipos de fichas de trabajo.
- Tiene dificultad para distinguir las propiedades textuales de un escrito.
- Presenta dificultades con relación a los temas o aprendizajes vinculados al texto literario.

Cuarto semestre

- Presenta dificultad en la identificación del proceso de investigación y de sus variables.
- No identifica a la investigación como un proceso.
- No discrimina el enunciado que constituye un problema de investigación, ni identifica el correspondiente a una hipótesis.

Asimismo, la calificación promedio en el año lectivo 2011-2012 para el primero y segundo semestres del TLRIID I-II fue de 4.95, mientras que para los semestres tercero y cuarto del mismo periodo fue de 4.90, con un resultado global de 4.925, es decir, reprobatorio. Esto indica categóricamente que los promedios obtenidos por los estudiantes en los exámenes en este ciclo fueron insatisfactorios.

Formación docente

En el EDA, se ha destacado la necesidad de ofrecer una adecuada formación docente, por considerarla como uno de los factores que afectan el desempeño de los estudiantes en los exámenes, debido, entre otras razones, a la falta de claridad observada en el manejo de ciertos aprendizajes y contenidos. Por ejemplo, en el Informe 2009-2 se planteó que algunos resultados negativos en los exámenes *podrían atribuirse* a la falta de precisión en la definición y aplicación de los contenidos, lo que *puede deberse* al descuido, a las condiciones laborales de los maestros, a la formación de origen, al tiempo destinado para su atención en los cursos o a la falta de formación disciplinaria y didáctica, entre otros factores. Esta situación se ha percibido de manera más clara, sobre todo, en el caso de las unidades cuya temática es el texto literario.

También se hace referencia a otra problemática que atañe a los docentes, pues para enseñar la lengua materna bajo el enfoque comunicativo y en forma de taller, es importante la preparación que la institución proporcione a sus profesores, ya que ninguna licenciatura forma para la docencia en este ámbito.

Una conclusión generalizada, que también se ha planteado desde el inicio de la evaluación de los programas, señala que un cuestionario de opción múltiple no cubre en su totalidad los aprendizajes y contenidos de las asignaturas y se deberían estructurar otros instrumentos que atendieran las habilidades de los programas no contempladas en el EDA porque, como ya se ha mencionado, el centro del aprendizaje del TLRIID es procedimental.

De acuerdo con lo señalado por los profesores en los reportes y foros de discusión a propósito de los resultados del Examen Diagnóstico Académico (EDA), se comparten a continuación algunas sugerencias que buscan favorecer tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas del TLRIID I-IV en el aula, como mejorar los resultados en la instrumentación de los exámenes. Con este objetivo se hacen las siguientes propuestas:

- Atender institucionalmente la formación del profesor, especialmente en aquellos aprendizajes o temáticas que con frecuencia han resultado desfavorables o deficientes en el EDA. Sin descuidar la formación didáctica, se propone dar atención a una actualización disciplinaria que permita a los docentes manejar adecuadamente aquellos aprendizajes en que los estudiantes han mostrado dificultades.
- Determinar aprendizajes y habilidades básicas o conocimientos mínimos de las materias, cuestión que se considera como una necesidad imprescindible para contar con un marco que permita una mayor certidumbre en el acercamiento a los aprendizajes y habilidades del Modelo Educativo del Colegio y en la evaluación del proceso educativo.
- Elaborar un glosario de conceptos básicos que permita la puesta en común de algunos elementos teóricos y didácticos, para homogeneizar la diversidad terminológica y las prácticas docentes.
- Dividir los grupos del TLRIID I-IV como se ha hecho en ciencias experimentales, matemáticas e inglés, para dar una atención más personalizada al desarrollo del aprendizaje de los alumnos. Lo anterior también requeriría una adecuada formación de los profesores, pues de lo contrario no se lograría elevar el nivel académico de los alumnos, como ha ocurrido en otras áreas.

10. El perfil del docente

Todo proceso de cambio curricular lleva implícita una actualización de los profesores. En el Colegio hay un compromiso para mejorar la calidad educativa de los egresados y de ahí la necesidad de revisar los programas de estudio y, a partir de su concreción, en la que necesariamente deben participar los maestros, la institución tiene la obligación de procurar que la formación de sus docentes esté acorde con estas innovaciones, pues si los profesores no incorporan a su conocimiento y experiencia las ideas y conceptos que sustentan la nueva propuesta curricular, ésta habrá de quedar en simple proyecto.

A raíz de la fusión de los programas de lectura y redacción y de la modificación del Plan de Estudios, llevada a cabo en el Colegio en 1996 y 2003, se amplió el papel de los profesores al cambiar el centro de atención de la enseñanza al aprendizaje. Por ello, ahora se concibe al profesor como un orientador en el aprendizaje, como promotor de la autonomía de los alumnos, o como un facilitador de la adquisición de conocimientos. Desde esta perspectiva, el profesor, además de dominar sólidamente los contenidos y habilidades de su disciplina, debe adquirir diversas habilidades, entre ellas: diseñar o elegir estrategias que promuevan el aprendizaje autónomo de sus alumnos, y formas de evaluación acordes con las características de las estrategias diseñadas, y promover la reflexión y la metacognición.

Sin duda, uno de los elementos para garantizar el éxito en la aplicación de los programas pasa por la eficacia de los maestros, y una enseñanza de calidad debe caracterizarse por una planeación apropiada de las clases, que promueva, además del dominio de conocimientos básicos, la participación activa y el desarrollo de habilidades, actitudes y valores.

En la actualidad diversos investigadores, instituciones educativas y organismos internacionales se han dedicado al estudio del perfil docente y han formulado una serie de competencias deseadas en los docentes, tales como trabajar y aprender en equipo; ejercer su criterio profesional; investigar; desarrollar una pedagogía activa; comprender la cultura y su realidad; dominar los saberes; detectar oportunamente problemas; tener iniciativa y ayudar a sus alumnos a adquirir conocimientos, y desarrollarse como ciudadanos.

Recientemente se ha expresado, en diversos foros educativos, la necesidad de generar un nuevo docente que se caracterice por ser una persona competente que trabaje en equipo, sea agente del cambio, practicante reflexivo, intelectual crítico y transformador; que se acepte como aprendiz permanente se incorpore al manejo de las nuevas tecnologías y se informe oportunamente de los nuevos conocimientos de su disciplina.

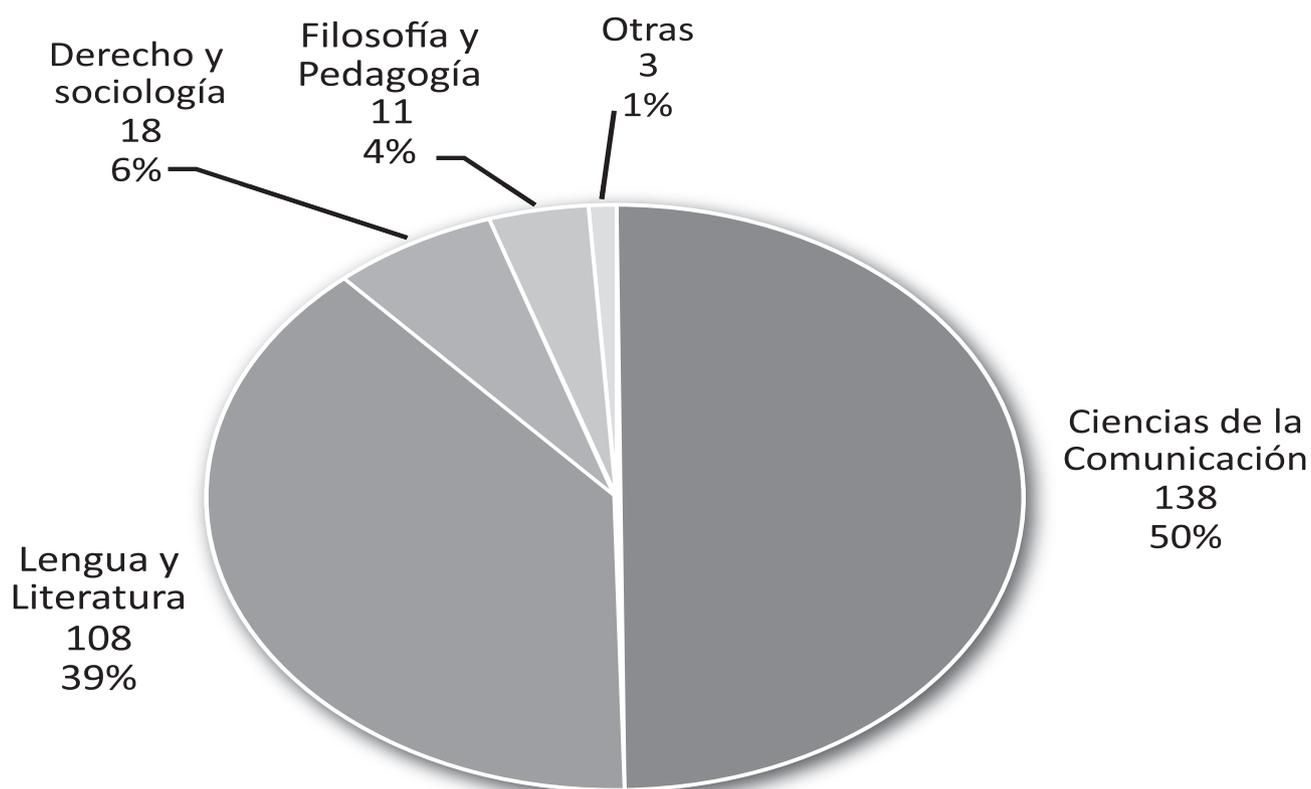
En la última revisión del Plan de Estudios, y con la fusión de los programas de lectura y redacción, se modificó el perfil profesiográfico por lo que para impartir clases en la nueva materia del TLRID I a IV se podía contratar a los egresados de:

- Ciencias de la Comunicación (UAM y UNAM)
- Lengua y Literaturas Hispánicas (UNAM)
- Lengua y Literaturas Modernas (Alemanas, Francesas, Inglesas e Italianas) (UNAM)
- Letras Clásicas (UNAM)
- Letras Hispánicas (UAM)
- Lingüística (UAM)
- Literatura Dramática y Teatro (UNAM).

Los aprendizajes y contenidos de esta nueva disciplina exigen a los profesores en servicio, dependiendo de la carrera de procedencia, cubrir una formación complementaria; por ejemplo, los egresados de Ciencias de la Comunicación requieren una formación en análisis de textos literarios, mientras que los de Letras, una actualización en las teorías de la comunicación, los géneros periodísticos o el análisis del texto icónico verbal.

No obstante, a lo largo de la existencia del Colegio, ha existido cierta flexibilidad para la contratación de los maestros que atienden las asignaturas del Área de Talleres. Por este motivo la actual composición de la planta docente, según la licenciatura de procedencia, es como se muestra en la siguiente gráfica:

Gráfica 1



Como puede observarse, los dos principales grupos de profesores que imparten la materia pertenecen a las carreras de Ciencias de la Comunicación, Lengua y Literatura y, en menor medida, (11%) otras licenciaturas.

De entrada, esta situación invita a reflexionar sobre la necesidad de reforzar la formación docente en los contenidos predominantemente lingüísticos y literarios que forman parte de los programas de las asignaturas y que seguramente seguirán siendo necesarios para la enseñanza del TLRID, como son algunos de los temas señalados en apartado 5 de este diagnóstico, entre los que se pueden citar:

- La tipología textual.
- Las características o marcas de los modos discursivos (descripción, narración y argumentación).
- La modalización.
- Los géneros literarios.
- Las características del texto literario. La desviación poética.

En atención a lo antes expuesto, se puede señalar que las necesidades de formación de los docentes se enfocan en los siguientes ejes:

- 1) Tener un conocimiento pleno de la disciplina que imparten.
- 2) Poseer un marco teórico-pedagógico-conceptual sólido sobre la educación.
- 3) Dominar los conocimientos básicos, la didáctica de la disciplina (incluidos los conocimientos gramaticales), tales que les permitan elaborar secuencias de enseñanza-aprendizaje para el trabajo en el aula.
- 4) Estar capacitados para el manejo de las TIC como herramientas que coadyuven a su desempeño en el aula.

Finalmente, cabe destacar que en los últimos tiempos y en casi todos los países se ha impulsado un movimiento de reforma del nivel medio superior, entre cuyos elementos destaca la identificación y definición explícitas de los aprendizajes concretos a los que se debe orientar la educación en este nivel y, sobre todo, los saberes, las habilidades de pensamiento y las actitudes creativas que los alumnos deben poseer para la apropiación del conocimiento. Para lograr todo ello se requiere necesariamente la preparación intencionada, sistemática y permanente de todos los docentes.

Bibliografía

- ACOSTA Y CARRASCO, M. (coord.). (2010-2011). *Reporte de Trabajo Ciclo Escolar 2010-2011. Análisis de los Exámenes de Diagnóstico Académico. Aplicado en los periodos 2009-2010 para las asignaturas TLRIID I y II*. Documento de trabajo. México: UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades, Secretaría de Planeación.
- BACKHOFF, Eduardo, Norma Larrazolo y Felipe Tirado. (2011). *Habilidades verbales y conocimientos del español de estudiantes egresados del bachillerato en México*. Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx/revista/160/1/1/es/habilidades-verbales-y-conocimientos-del-espanol-de-estudiantes>.
- BASSOLS, Margarida y Anna Torrent. (2003). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro-Eumo. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/32685481/modelos-textuales-bassols>
- BOMBINI, Gustavo. (2005). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- BORDONS, Gloria y Anna Díaz Plaja (coord.). (2006). *Enseñar literatura en secundaria*. Barcelona: Graó.
- BREEN, Michael P. (1997) (II). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas en Signos. Teoría y práctica de la educación. Núm. 20, (enero-marzo 1997), p. 52-73 Recuperado de <http://www.quadernsdigitals.net>
- CALSAMIGLIA, Helena y Amparo Tusón Valls. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CAMPS, Anna. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- CARRASCO Altamirano, Alma Cecilia, Guadalupe López Bonilla y Ma. Alicia Peredo Merlo. (2008). *La lectura desde el currículo de educación básica y media superior en México*. México: Editorial Universitaria.
- CASSANY, D., Luna, M. y Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona-México: Graó (Serie Didáctica de la lengua y de la literatura).
- CENTRO Virtual Cervantes. (2012). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es>
- (2012). Enfoque por tareas. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm.
- CHARAUDEAU, Patrick y Dominique Maingueneau. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.
- COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES. (1996). *Plan de estudios actualizado*. México: UNAM.

- (2011). *Diagnóstico institucional para la revisión curricular*. México: CCH-UNAM.
- (2006). *Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*. México: UNAM.
- (ca. 2004). *Programas de estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I al IV*. México: UNAM.
- CONSEJO ACADÉMICO DEL BACHILLERATO. (2008). *Conocimientos fundamentales para la enseñanza media superior. Una propuesta de la UNAM para el Bachillerato*. México: UNAM.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. (1997). *Didáctica y currículum*. México: Paidós.
- DÍAZ BARRIGA, Frida y Gerardo Hernández. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- DOSAL, María R., Ma. Eugenia Herrera y Frida Zacacla. (2011). *Lengua española. Español IV*. México: Grupo Editorial Patria.
- GIMENO, José. (1989). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya,
- GINE, Nuria y Artur Parcerisa. (2000). *Evaluación en la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica*. Barcelona: Graó.
- GRACIDA JUÁREZ, Ysabel, Austra Bertha Galindo y Guadalupe Teodora Martínez. (coord.). (1999). *La argumentación, acto de persuasión, convencimiento o demostración*. México: Édere.
- HAUY, María Elena. (2008). *Leer literatura. Trayectorias y horizontes de la lectura literaria en la escuela*. Córdoba, Argentina: Grupo Editor.
- JOVER, Guadalupe. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescencia y literatura*. Barcelona: Octaedro.
- JUÁREZ SÁNCHEZ, Ma. Elena. (coord.). (2008-2009). *Reporte sobre el Análisis e Interpretación Estadística y de Contenido de los Resultados del Examen de Diagnóstico Institucional del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I Ciclo Escolar 2008-2009*. Documento de trabajo. México: UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades, Secretaría de Planeación.
- LERNER, Delia. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- LOMAS, Carlos. (1999). *Cómo hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.
- LÓPEZ VILLALVA. M.A. (coord.). (2010). *Informes 2009-2 EDA. Análisis Cualitativo*. Documento de trabajo. México: UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades, Secretaría de Planeación.
- MAQUEO, Ana María. (2005). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo de la teoría a la práctica*. México: UNAM-Limusa.
- MIRANDA TÉLLEZ, M. (coord.). (2009-2010). *Seminario Institucional para la Elaboración, Diseño y Evaluación de los Exámenes de Diagnóstico Académico (SIEDA). Reporte de Resultados. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Ciclo 2009-2010*. Documento de trabajo. México: UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades, Secretaría de Planeación.
- MONEREO, Carles. (coord.). (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- PARODI, Giovanni. (coord.). (2010). *Saber leer*. México: Instituto Cervantes-Aguilar.

- RUIZ OCAMPO, A. y R. Sánchez. (coord.). (2010-2011). REPORTE DE RESULTADOS EDA TLRIID III. Documento de trabajo. México: UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades.
- SECRETARÍA DE PLANEACIÓN. (2010). *Relatorías EDA FORO CCH –O*. Documento de trabajo. México: Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente.
- (2011). *Relatorías EDA FORO CCH –A*. Documento de trabajo. México: Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Azcapotzalco.
- SERAFINI, María Teresa. (1994). *Cómo redactar un tema*. México: Paidós.
- (1994). *Cómo se escribe*. México: Paidós.
- SOLÉ, Isabel. (2004). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- SULE FERNÁNDEZ, Tatiana. (coord.). (2009). *Conocimientos fundamentales de español*. México: UNAM-Mc Graw Hill, (Conocimientos fundamentales.)
- ZACAULA et al. (2008). *Lectura y redacción de textos*. México: Santillana.
- ZEBADÚA, L. y Ernesto García. (2011). *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases*. México: UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades.



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

Dr. José Narro Robles

Rector

Dr. Eduardo Bárzana García

Secretario General

Lic. Enrique del Val Blanco

Secretario Administrativo

Dr. Francisco José Trigo Tavera

Secretario de Desarrollo Institucional

MC. Miguel Robles Barcena

Secretario de Servicios a la Comunidad

Lic. Luis Raúl González Pérez

Abogado General

Enrique Balp Díaz

Director General de Comunicación Social



COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Lic. Lucía Laura Muñoz Corona

Directora General

Ing. Genaro Javier Gómez Rico

Secretario General

Lic. Graciela Díaz Peralta

Secretaria Académica

Lic. Juan A. Mosqueda Gutiérrez

Secretario Administrativo

Lic. Araceli Fernández Martínez

Secretaria de Servicios de Apoyo al Aprendizaje

Lic. Arturo Souto Mantecón

Secretario de Planeación

Lic. Guadalupe Márquez Cárdenas

Secretaria Estudiantil

Mtro. Trinidad García Camacho

Secretario de Programas Institucionales

Lic. Laura S. Román Palacios

Secretaria de Comunicación Institucional

Ing. Juventino Ávila Ramos

Secretario de Informática

Directores de los planteles

Lic. Sandra Aguilar Fonseca

Azcapotzalco

Mtra. Beatriz Cuenca Aguilar

Naucalpan

Dr. Roberto Ávila Antuna

Vallejo

Lic. Arturo Delgado González

Oriente

Lic. Jaime Flores Suaste

Sur



COLEGIO DE
CIENCIAS Y
HUMANIDADES | 1971
2011