

# MEDIO SIGLO DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUALES

en el Colegio de Ciencias y Humanidades

Judith Orozco Abad y  
Rosa María Zuaste Lugo

COORDINADORAS



SEMINARIO DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN  
DE TEXTOS E HIPERTEXTOS





[SEMINARIO DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN  
DE TEXTOS E HIPERTEXTOS]



**Universidad Nacional Autónoma de México**  
**Colegio de Ciencias y Humanidades**  
ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN  
**Dirección General del CCH**  
**Secretaría de Comunicación Institucional**

# MEDIO SIGLO DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUALES EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

## COORDINADORAS

*Judith Orozco Abad*  
*Rosa María Zuaste Lugo*

## PARTICIPANTES

*Carla Mariana Díaz Esqueda (Plantel Oriente)*  
*Olga María Hildehza Flores Álvarez (Plantel Vallejo)*  
*Lizbeth Raquel Flores Ozaine (Plantel Sur)*  
*María Isabel Gracida Juárez (Plantel Vallejo)*  
*Clara León Ríos (Plantel Sur)*  
*Oscar Jesús López Camacho (Plantel Sur)*  
*Ana Bertha Rubio Hermosillo (Plantel Azcapotzalco)*

## INVITADOS

*José de Jesús Bazán Levy (CCH)*  
*Amparo Tusón Valls (Universidad Autónoma de Barcelona)*  
*Remedios Campillo Herrera (Plantel Oriente)*  
*Reyna Cristal Díaz Salgado (Plantel Vallejo)*  
*Carlos Guerrero Ávila (Plantel Vallejo)*  
*Teresa Pacheco Moreno (Plantel Azcapotzalco)*



## *Medio Siglo de Comprensión y Producción Textuales en el Colegio de Ciencias y Humanidades*

Primera edición: Octubre de 2021.

D.R. © Judith Orozco Abad

Rosa María Zuaste Lugo (Coordinadoras)

D.R. © Carla Mariana Díaz Esqueda, Olga María Hildehza Flores

Álvarez, Lizbeth Raquel Flores Ozaine, María Isabel Gracida Juárez,

Clara León Ríos, Oscar Jesús López Camacho, Ana Bertha Rubio

Hermosillo, José de Jesús Bazán Levy, Amparo Tusón Valls, Reme-

dios Campillo Herrera, Reyna Cristal Díaz Salgado, Carlos Guerrero

Ávila y Teresa Pacheco Moreno

D.R. © 2020, Universidad Nacional Autónoma de México

Ciudad Universitaria, alcaldía Coyoacán,

C.P. 04510, Ciudad de México.

Colegio de Ciencias y Humanidades

Insurgentes Sur y Circuito Escolar, Ciudad Universitaria, México,

C.P. 04510, Ciudad de México.

[www.cch.unam.mx](http://www.cch.unam.mx)

ISBN: 978-607-30-4903-0

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad  
Nacional Autónoma de México.

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la  
autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Impreso en México / *Printed in Mexico*

# MEDIO SIGLO DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUALES



## Presentación

**L**a vida activa en la docencia no puede ni debe entenderse si no es con el acompañamiento constante de la formación, de la actualización en la disciplina, en la didáctica, en los modos de trabajo en el aula; es de rigor pensar cotidianamente en la responsabilidad que implica el trabajo con un alumnado que requiere, no sólo la presencia puntual y comprometida de sus profesoras y profesores, sino también la confianza en los saberes, las habilidades y las actitudes de quien se encuentra como responsable frente a un grupo.

Una de las formas más ricas de actualización entre pares es, sin duda, el debate de ideas, la discusión académica, la producción de textos y materiales diversos, el trabajo colegiado que permite el diálogo productivo en el que se insertan no sólo los conocimientos del colectivo, sino también las preocupaciones personales y comunes en las múltiples tareas de la enseñanza.

El Colegio de Ciencias y Humanidades ha hecho posible, a lo largo de cincuenta años, que los grupos de trabajo tengan un peso suficiente en la actualización del profesorado, aunque todavía faltan condiciones para la difusión y evaluación de lo que producen. Es el Modelo Educativo del CCH el que ilumina muchas de las acciones individuales y grupales de quienes atienden no sólo las obligaciones en el aula, sino también las posibilidades de pensar y repensar el sentido de la docencia en la institución.

Toca celebrar medio siglo de existencia del CCH, con una mirada prospectiva; la nostalgia en estos casos no es buena consejera, pues quizá nos ancle en un pasado que vemos desde prismas diversos. Es ocasión de celebrar, sí, pero sobre todo de proponer nuevas formas de trabajo, nuevas ópticas para revisar el día a día

en el salón de clase y para construir lo que está por venir. En una etapa que ha significado un desafío a la capacidad del ser humano, como la vivida en el 2020, la oportunidad de reflexionar sobre el trabajo docente se presenta mejor que nunca.

El contexto que se vive en el país y en el mundo requiere sumar voluntades más propositivas, más optimistas, aunque se tenga el pesimismo en la piel; la educación formal y pública siempre estará a debate, pero los hasta hace poco inimaginables nuevos tiempos requieren del profesorado en su conjunto nuevas formas de ser educadores, mayor conocimiento de las y los adolescentes y su tiempo, menos prejuicios para que en aulas virtuales o físicas se pueda desempeñar de la mejor manera la responsabilidad que nos ha sido confiada.

## HORIZONTES DE LA EDUCACIÓN EN LENGUA Y LITERATURA

El Seminario de Comprensión y Producción de Textos e Hipertextos ha trabajado durante varios años con diversas formas de actualización para producir materiales de distinta índole que doten al profesorado de herramientas para sus estudiantes. Los proyectos han dado resultados que hacen posible atender algunas de las múltiples preocupaciones del profesorado en su día a día y han permitido al colectivo un espacio de aprendizaje y reflexión, que se convierte en productos y propuestas tangibles a disposición de la comunidad del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación.

El más reciente trabajo del Seminario tiene una mirada amplia de lo que han sido los primeros cincuenta años de la enseñanza de la lengua y la literatura con diversos Programas y Actualizaciones.

El resultado es este libro dirigido a todos los docentes del Área, en el se advierten los distintos momentos y orientaciones de la construcción del capital comunicativo del alumnado, que ha tenido diversas consecuencias en la vida de más de un millón de estudiantes, en mayor o menor medida, se han desarrollado actitudes críticas con base en las herramientas para la comprensión y producción de textos que buena parte del profesorado ha provisto a diferentes generaciones; han sido dotados de estrategias para

aprender y dialogar entre iguales; para orientar un pensamiento y construir las bases del propio, para intercambiar puntos de vista y opiniones, para debatir, discutir, argumentar; herramientas para explicarse el mundo y con ello tener un sitio más seguro en él; un sitio que les dote de la seguridad de comunicarse de la mejor manera con los otros. Decía Jesús Tusón que el amor a la propia lengua, al lenguaje, nos hace humanos y nos permite vivir en la coherencia.

Si a lo largo de cincuenta años se ha conseguido que el alumnado tenga herramientas que lo hagan, con distintos rangos, un usuario competente y con conciencia de lo que dice y cómo lo dice, ya estarían sentadas las bases de la comunicación personal, social y académica que tanto se requiere para una vida que va más allá del entorno escolar. En las aulas de Talleres de Lenguaje y Comunicación, miles de estudiantes han hablado, escuchado, leído, escrito e investigado, cuando todavía no se hablaba formalmente de competencia comunicativa; de modo progresivo han atendido a la particularidad de diversos tipos de discursos y han podido codificar y decodificar sentidos en contextos plurales.

Cuando se echa la mirada hacia atrás y se revisa lo que ha sido la enseñanza de la lengua y la literatura en el Colegio de Ciencias y Humanidades, se está en la posibilidad de tener una mejor perspectiva de un presente que puede tener suficientes elementos para la construcción del futuro. La realidad social y cultural del alumnado que ha pasado por las aulas del CCH y de los que vendrán en el futuro requiere tener presente la diversidad, la realidad sociocultural de los distintos grupos humanos que acceden al bachillerato universitario y que requieren saber comunicarse de manera eficaz en contextos varios, como miembros de comunidades con necesidades diferentes y con repertorios verbales y comunicativos distintos e incluso cambiantes.

El libro que ahora se presenta no es una recopilación de memorias estériles, todo lo contrario. El Seminario pone a disposición del profesorado del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación una serie de artículos que solicitan de sus lectores una reflexión de quiénes somos en la actualidad, dónde estamos y a dónde queremos llegar en el trabajo docente. Pero, también, es un material

que permite a los maestros jóvenes poseer un panorama de cómo ha sido la enseñanza de la lengua y la literatura en el Colegio para que, a partir de ello, se reconozca en un trayecto amplio de experiencias, de deseos, de logros o falta de ellos; para que, quienes son de nuevo ingreso y no transitaron por todos estos años, se acerquen con los ojos de otros docentes y con los suyos a un trabajo en que ha habido diversas maneras de actuación en el trabajo con la lengua y la literatura, las cuales han puesto cimientos a lo que actualmente se advierte en el Programa.

Pese al complicado contexto mundial y nacional que ha dejado la pandemia en este 2020, igualmente surge una etapa viva, creativa, crítica y profesional para reflexionar sobre la práctica docente, a fin de impregnarla de nuevas miradas, de otros propósitos que complementen lo que sabemos y hacemos a diario en las aulas.

Finalmente, queremos realizar un agradecimiento especial al Dr. José de Jesús Bazán Levy, quien colabora en este material desde todos sus saberes y experiencia, así como a la Dra. Amparo Tusón Valls, que generosamente nos brindó su mirada sobre un campo que ha signado su trayectoria académica: la oralidad.

# Notas para una historia del Área de Talleres

DR. JOSÉ DE JESÚS BAZÁN LEVY

**E**ste intento de colaborar en la escritura de una historia del Área de Talleres se extiende desde la fundación del Colegio (1971) a la Actualización del Plan de Estudios (1991-1996). Se trata de una delimitación ligada a mi experiencia docente, que de ninguna manera considero ejemplar, pero sobre la cual puedo construir un acercamiento al nacimiento y evolución del Área en sus primeros 25 largos años.

Un segundo reconocimiento de las limitaciones de estas notas se refiere a la imposibilidad con la que me topé, al no tener a la vista los primeros programas del Taller de Lectura de Autores Modernos Españoles e Hispanoamericanos y los de Taller de Redacción e Investigación Documental I y II, aunque los últimos programas de los dos semestres III y IV con seguridad mantienen enfoques y orientaciones de los semestres anteriores, por lo que puede llegarse a alguna descripción fundada de los mismos, sin olvidar las limitaciones que he señalado. De cualquier manera, con los programas aplicados en 1971, comenzamos a construir las habilidades de una lectura y una escritura de las que cada alumno podía considerarse autor y no imitador de las costumbres de sus profesores en el manejo de la lengua.

Creo, además, que no he olvidado los elementos centrales del

Área desde sus primeros días, porque los aspectos esenciales de los Cursos de Selección fueron reiterados y por esta calidad asimilados por quienes aspirábamos a enseñar a leer y redactar en el Colegio. Ofrezco excusas, pues, y al mismo tiempo justifico de alguna manera y con nostalgia no tener a la vista los programas que nos guiaron en todos los primeros años del Colegio.

## EL ÁREA DE TALLERES EN LA FUNDACIÓN DEL COLEGIO

El “Proyecto para la Creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato”, recogido en la *Gaceta UNAM*, del 1 de febrero de 1971, propone al Consejo Universitario, para atender “la obligación de que la Universidad cumpla sus objetivos académicos de acuerdo con las nuevas exigencias del desarrollo social y científico”, no “la creación de nuevas Escuelas Preparatorias”, sino “poner las bases” de una nueva enseñanza “también en el ciclo de bachillerato”. Así, “se ha pensado que la formación del estudiante del ciclo de bachillerato en algunas disciplinas fundamentales —el método científico-experimental, el método histórico-social, las matemáticas y el español” (*Gaceta UNAM*, p. 2).

A lo largo de los documentos con variaciones de vocabulario que nunca abandonan el campo semántico de lo fundamental, se habla del “dominio básico de la matemáticas, del método experimental, del análisis histórico-social...”, de la “capacidad y hábito de lectura de libros clásicos y modernos...”, de su “... conocimiento del lenguaje para la redacción de escritos y ensayos...”, o bien de “una preparación que hace énfasis en las materias básicas para la formación del estudiante, esto es, en aquellas materias que le permiten tener la vivencia y la experiencia del método experimental, del método histórico, de las matemáticas, del español...” (*Gaceta UNAM*, p. 7).

Aparecen, así, sin ser nombradas como tales, las cuatro Áreas en las que se organizan las materias del Plan de Estudios de cuya interacción, al final del ciclo, se espera que el alumno “sepa aprender, sepa informarse y estudiar sobre materias que aún ignora” (*Gaceta UNAM*, p. 4).

Si atendemos a las menciones del Español en las enumeraciones de las Áreas, llaman la atención dos rasgos del texto. Primero, que la denominación del “Español” después de su primera aparición desaparece y se sustituye por la enumeración de las habilidades que resumen el dominio escolar tradicional de la lengua, la lectura y la redacción, “la capacidad y el hábito de la lectura” y “la redacción de escritos y ensayos” y la elaboración de trabajos fundados en el ejercicio de “informarse y documentarse”, es decir, de nuevo la lectura de textos sistemáticamente abordados para el estudio de un tema.

Por otra parte, el Área de Español, denominación que empleo aquí por última vez, en comparación con las otras tres, es la que se describe con mayor amplitud por medio de un enlistado de numerosos sustantivos, así como de verbos en infinitivo, que significan acción y que describen por separado el ejercicio pleno de la lectura y la redacción. La primera se ocupará de textos “clásicos y modernos”, de “obras de poesía, teatro, historia, filosofía y política”, que los estudiantes aprenderán a “leer, resumir, y comentar... por escrito o verbalmente, en grupos grandes y pequeños, en que se vea su comprensión, interpretación, apreciación, capacidad de promover y participar en la discusión y su interés en leer por cuenta propia esas y otras obras que les permitan adquirir directamente una cultura literaria, filosófica, histórica y política. El profesor... siempre deberá hacerlos leer un mínimo de textos clásicos y modernos, llevándolos directamente a las fuentes.” La segunda incluye las actividades que requieren la escritura que debe desarrollarse en el ciclo: “En los talleres de redacción se harán ejercicios de composición, resúmenes, cuadros clasificadores, notas, ensayos y artículos” (*Gaceta UNAM*, p. 5).

Finalmente, en el tratamiento escueto que la dimensión pedagógica merece en los documentos fundacionales, la lectura y la redacción alcanzan una mayor atención:

En los talleres de redacción e investigación documental se escogerá un tema sencillo de investigación para redactar un artículo durante el semestre correspondiente y se enseñarán al alumno las técnicas de información y la forma de hacer fichas de referencia para clasificarlas y usarlas (*Gaceta UNAM*, p. 5).

Queda, por consiguiente, establecido que el Área de Talleres merece en la redacción de los documentos de fundación del Colegio mayor detalle, siempre coherente con el enfoque general fundamental del Plan de Estudios, a saber, la apropiación de un “tipo de cultura” que se describe por medio de verbos, lo que significa que el alumno no es mero receptor de los conocimientos del profesor, sino productor de su propia cultura, en la que se incluye “aprender a dominar, a trabajar, a corregir el idioma nacional” (*Gaceta UNAM*, p. 7).

Los textos transcritos ilustran la concepción de la cultura que sostiene la construcción académica del Proyecto Educativo del Colegio. Se trata, en efecto, de una cultura que no es la repetición de las conferencias del profesor, sus comentarios, sino de un entrenamiento en el acceso a las fuentes del conocimiento, la lectura y la experimentación; una cultura no receptiva, sino productiva, consistente en operaciones que desarrollarán las habilidades que fundan un aprendizaje autónomo y permanente, la cual el idiolecto del Colegio resume en la expresión: aprender a aprender.

En resumen, el ámbito de apropiación de los aprendizajes de la lengua nacional:

1. Se concreta en operaciones, cuyo desarrollo termina lógicamente en habilidades.
2. El Área no se ocupa de aprendizajes nocionales sobre la lengua, que en otros proyectos educativos tienen como objeto principal la Gramática, con sus conceptos y normas, y la Historia de la literatura nacional o hispanoamericana que se ocupa de las biografías de autores, de la lista de sus obras literarias y de un par de juicios sobre su valor artístico, pero no de su lectura.
3. El alumno es sujeto de las operaciones que conforman predominantemente los contenidos de las asignaturas; leer obras literarias sí, pero no únicamente, sino redactar desde notas hasta ensayos a lo largo del ciclo.

## LOS CURSOS DE SELECCIÓN

Con la responsabilidad que la Universidad asumía al crear un Bachillerato que se haría cargo de su adaptación a la cultura científica y social de la época como “órgano” o “motor permanente de innovación”, la UNAM confió al Centro de Didáctica, cuyo Director contrajo al mismo tiempo la función de Coordinador General del Colegio, la organización de Cursos de Selección de Profesores, indispensables ya que se decidía crear un nuevo Bachillerato, distante del modelo de la Escuela Nacional Preparatoria. Se abrió como otra innovación atrevida la posibilidad de que estudiantes que llevaran cursado el 75% de los créditos de una licenciatura, comenzaran a enseñar con responsabilidades plenas en el nuevo Bachillerato del Colegio. Se produjo, así, en el numeroso grupo de profesores de alrededor de 22 y 24 años en promedio la aparición de una pasión por el Proyecto Educativo del Colegio y por la ambición repetidamente enunciada de su novedad y proyecto de avanzada.

De esta manera, la Universidad publicó una convocatoria abierta para formar a los profesores del Colegio, quienes provenían en su mayor parte de las carreras de Letras y en menor número de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, así como de Comunicación y Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. En el Área de Talleres se organizaron por separado los cursos de Lectura y los de Redacción, aunque ambas materias formaban parte desde el inicio de la misma Área. Los grupos de aspirantes estaban a cargo de un pedagogo, seguramente del Centro de Didáctica, y de un investigador o profesor de la Facultad de Filosofía y Letras o del Instituto de Investigaciones Filológicas, especialista en Letras Clásicas.

El trabajo de los cursos adelantaba el desarrollo de lo que debería más tarde ser el enfoque de la docencia en el primer semestre del Colegio. Los aspirantes ensayaban ante profesores futuros, sus colegas, los cursos que comenzarían a impartir un mes más tarde. En pocas palabras, en el Taller de Lectura se renovaban las habilidades de comprensión, comentario, discusión de los conflictos y del sentido general de las obras leídas. Equipos de tres aspirantes a profesor

preparaban el estudio de una obra de la literatura griega o latina, el grupo llegaba a la sesión de aprendizaje habiendo leído la obra, los responsables introducían el estudio de los aspectos y problemas humanos que cada obra planteaba o podían con alguna pertinencia derivarse de ella y se discutían en el grupo las interpretaciones que podían proponerse con libertad completa, según las opiniones de los profesores. Aunque no había alumnos, los profesores experimentaban las exigencias que las sesiones de aprendizaje, las clases inminentes, plantearían a los alumnos adolescentes.

En los cursos de Taller de Redacción se ascendía en el ejercicio de escritura de textos variados, insistiendo en temas que se relacionaran con la experiencia de los alumnos, de modo que el aprendizaje de las funciones de la lengua no apareciera como una carga de apropiación conceptual, abstracta y sin valor, sino ligado a las necesidades e intereses de la vida de los futuros estudiantes.

Los profesores de los Cursos de Selección, más que en los conocimientos disciplinarios tradicionales de la enseñanza de la lengua nacional, pusieron el énfasis en un procedimiento que debería servir de eje de la docencia para la que nos preparábamos. Se trataba, antes que nada, de que el alumno participara. El verbo cubría el campo de las aportaciones e interpretaciones que podían proponer los alumnos, a condición de intentar mostrar cómo el texto leído o producido servía de fundamento a sus opiniones. El alumno sería el protagonista del trabajo de aprendizaje en grupo y el profesor un acompañante más informado, pero nunca el poseedor de todo el conocimiento de los temas tratados.

Otro elemento que alcanzó una importancia a la vez característica y poderosa fue la aceptación de la responsabilidad de desarrollar el Proyecto del Colegio como “motor permanente de innovación de la enseñanza universitaria y nacional” (*Gaceta UNAM*, p. 7) y el deseo de desarrollar el mejor Bachillerato de México. Pudo esta perspectiva tener elementos ilusorios, pero no por ello dejó de ser un incentivo para sostener un trabajo que no buscaba repetir la Universidad como estaba siendo hasta entonces, sino resultar “de un esfuerzo de la Universidad como verdadera Universidad” (*Gaceta UNAM*, p. 7) y menos todavía obtener salarios y prestaciones.

No deja de llamar la atención que el Número Extraordinario de la *Gaceta UNAM*, del 1 de febrero de 1971 y su doble edición, donde se reunían los documentos fundamentales para la creación del Colegio, del que he estado citando algunas frases, no tuvo ninguna función en los Cursos de Selección de Profesores, a pesar de su importancia institucional. Podría apostar a que la mayoría de los aspirantes no tuvimos noticia del Proyecto Universitario del Colegio publicado en la *Gaceta*, ni claridad de la evidente y estrecha relación que institucionalmente el Consejo Universitario atribuía al Colegio, con el rumbo de innovación que la UNAM emprendía para cumplir con plenitud su misión y su esencia misma.

Durante el primer año de trabajo del Colegio, que comenzó el 12 de abril de 1971, fueron apareciendo en las diversas manos de la comunidad ejemplares de la *Gaceta*, que por ser un número extraordinario se publicó en papel amarillo y agregó el adjetivo correspondiente, para entrar en el idiolecto del Colegio como la *Gaceta amarilla*.

## LOS PRIMEROS PROGRAMAS DEL PLAN DE ESTUDIOS

Entre los documentos institucionales que orientaron y consolidaron las bases para los aprendizajes de los que se hizo cargo la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del Colegio (UACB), aparece en la *Gaceta amarilla* (pp. 4-5) el “Plan de Estudios Académico” que organiza la lista de nombres de las asignaturas de los seis semestres, pero sus programas no se entregaron ni aparecieron en las manos de los profesores de los Cursos de Selección. Así, los nombres de los semestres de las asignaturas en el caso del Taller de Lectura se definen por su correspondencia a las grandes épocas de la cultura atendidas de las que se tomarían los textos. Se trataría de leer Clásicos Universales, para referirse a Griegos y Latinos, Clásicos Españoles e Hispanoamericanos, Autores Modernos y Autores Modernos Españoles e Hispanoamericanos, que por definición no podían denominarse “universales”.

Sin embargo, entre los documentos de las Comisiones que formalmente prepararon la sesión extraordinaria del Consejo

Universitario del 26 de enero, se incluye una “Descripción de los Programas de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato” del Colegio, que enriquece en incisos el nombre de las materias con denominaciones que vendrían a equivaler, y esta observación es más que una metáfora, a los capítulos de un libro de la materia, mucho más rica en concreciones. Matemáticas y Ciencias Experimentales responden a este enfoque, pero en Historia y Talleres la descripción es más amplia.

Aunque este documento no fue expuesto en los Cursos de Selección, se conoció tardía e inicialmente de manera limitada en las comunidades del Colegio, donde se divulgó en el número 1 de *Documenta* (pp. 23-27) en junio de 1979. Las presentaciones de los Talleres de Redacción y Lectura muestran con claridad la concepción y enfoque de estas materias que coinciden en algunos momentos con verdaderas citas, con las descripciones del “Proyecto para la Creación Colegio de Ciencias y Humanidades y de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato” y de las “Reglas y criterios de aplicación del Plan de Estudios” (*Gaceta UNAM*, pp. 2-6), que sirvieron para orientar la docencia en los Cursos de Selección de Profesores.

Es conveniente releer estas páginas que orientaron la docencia de Redacción y Lectura en los primeros años del Colegio, en gran medida porque encauzaron la enseñanza que los aspirantes recibimos en los Cursos de Selección. Vale la pena una lectura de este documento, que contiene las concepciones originales de las materias del Área de Talleres.

## TALLER DE REDACCIÓN

En el documento referido, se establece:

Para [...] formular adecuadamente el programa de este Taller de redacción convendría recordar un hecho negativo que se viene observando desde hace muchas generaciones; las graves deficiencias de expresión ordenada y correcta que demuestra la mayor parte de estudiantes desde el ciclo medio de enseñanza hasta el nivel profesional... A) el apren-

dizaje de las otras disciplinas es asimismo deficiente, puesto que... se piensa (y, por tanto, se asimilan los conocimientos) con palabras... y B) la comunicación a otros de lo aprendido o el intercambio de conocimientos e ideas con los demás resulta también una posibilidad fallida... (*Documenta* 1, p. 24).

En vista de esta realidad negativa [...] el Taller de Redacción deberá enfocarse muy directamente al adiestramiento práctico de la expresión oral y, fundamentalmente, escrita de los alumnos mediante continuos ejercicios que... les propondrá el profesor. Será tomando como punto de partida tales ejercicios, cuidadosamente revisados y anotados, como el profesor hará las observaciones teóricas pertinentes tocantes a nociones gramaticales y estilísticas que permitan familiarizar al alumno con nuestro sistema lingüístico. Esto es, el método de enseñanza irá siempre del caso particular... (la redacción presentada por el alumno) a la expresión general de tales nociones. Por ello, el número de alumnos... ha de ser reducido.

Fundamentalmente los ejercicios propuestos [...] serán de dos tipos:

1. Resumir un texto dado.
2. Redactar originalmente” (*Documenta* 1, pp. 23-24).

De estas concepciones no presentadas en su versión textual original, pero sí en la práctica de los Cursos de Selección, se derivaron también las orientaciones de los programas del primer año de aprendizaje del Colegio, cuyos enfoques fundamentales pueden resumirse como sigue:

- Se trata de desarrollar las habilidades de producción de la lengua tanto escrita como oral y no de una repetición de las enseñanzas conceptuales del profesor.
- La apropiación de estas habilidades se amplía por medio del ejercicio repetido y concreto de escribir y de hablar, es decir, los aspectos productivos son prioritarios y constituyen el eje central del taller.
- Corresponde al profesor revisar, sigue un adverbio fundamental, “cuidadosamente” y hacer “observaciones teóricas pertinentes” (*Documenta*, p. 24).
- Los aspectos conceptuales, que no son desdeñables, tienen una función de apoyo y no ocupan el lugar preeminente. No

importa tanto definir sujeto y predicado, sino redactar innumerables enunciados en textos variados.

Se diferencia, así, el enfoque del Taller de Redacción de la enseñanza tradicional, cuyo centro era la gramática normativa y había “dado lugar a graves deficiencias de expresión ordenada y correcta que demuestra la mayor parte de los estudiantes desde el ciclo medio... hasta el nivel profesional” (*Documenta*, p. 24).

### TALLER DE LECTURA

Esta materia queda caracterizada del siguiente modo:

A diferencia de los cursos tradicionales de Historia de la literatura, los *Talleres de lectura* sustentarán el aprendizaje literario en el conocimiento real de unos textos determinados cuidadosamente escogidos, merced a la lectura sistemática y el análisis de los mismos. Será a partir de dicho conocimiento particular de un texto, como el alumno... irá obteniendo una idea principalmente intensa de la cultura (*Documenta*, pp. 25-26).

Así, por ejemplo,  
... del análisis de la *Iliada*, de *Electra*... o los *Diálogos* de Platón o Heródoto... hecho en colaboración entre el profesor y los alumnos se desprenderán cuestiones que el profesor explicará acerca de los problemas lingüísticos y estructurales (técnica literaria), necesidades y posibilidades expresivas (función y sentido de la literatura), peculiaridades expresivas (géneros literarios), materia y significados: ideas, temas, motivos, etc., y relaciones con la cultura, que cualquier texto literario importante implica y que mediante su análisis directo habrá que ir desentrañando...” (*Documenta*, p. 26).

En consecuencia, “este método se aplicará por igual en los cuatro Talleres de lectura en los cuales se ha pensado dividir el estudio...” (*Documenta*, p. 26).

Sin aludir a estos textos institucionales, los enfoques de las materias se aplicaron en los Cursos de Selección. La enseñanza de

las aplicaciones de la lengua se distanció de los enfoques tradicionales, prisioneros del aprendizaje de conceptos, épocas, biografías de autores y nombres de obras, pero carentes del contacto directo con la lectura de obras literarias, así como la redacción de textos escritos por los alumnos y el abandono de la prioridad de nombres, conceptos, fechas y listas.

Hay un rasgo de la descripción de los contenidos del Taller de Lectura que lo reduce al trabajo lector sobre obras literarias y que los diversos aspectos conceptuales agregados refuerzan. De ahí el predominio de textos literarios que se consolidó durante 25 años en Taller de Lectura, a lo que se agregó que la mayoría de los profesores de Taller de Lectura provenía de las carreras de Letras. Se produjo, así, el olvido de otros géneros textuales que las “Reglas y criterios de aplicación del plan de estudios” proponían, a saber, “obras de poesía, teatro, historia, filosofía y política” (*Gaceta UNAM*, pp. 4-5).

Las concepciones anteriores guiaron el trabajo de los aspirantes en los Cursos de Selección y orientaron con suficiente claridad las primeras tentativas de crear el nuevo Bachillerato que la Gaceta amarilla concibe como la institución ligada directamente al esfuerzo de mantenerse acorde con el desarrollo de las ciencias y la cultura de aquellos años, como parte de la responsabilidad esencial de la Universidad.

En lo que se refiere al Taller de Redacción e Investigación Documental, se presenta orientado a “adiestrar a los alumnos en la forma de realizar las búsquedas bibliográficas y habilitarlo en el manejo de libros de consulta, de estudio y complementarios” (*Documenta*, p. 25).

La descripción del programa trata de “la función, la organización, el uso y los servicios bibliotecarios, los procedimientos de recopilación de información, resúmenes, reseñas y notas críticas”, ficheros bibliográficos, entre otros instrumentos prácticos para el manejo técnico de información escrita (*Documenta*, p. 25).

## LOS PRIMEROS AÑOS DEL ÁREA DE TALLERES

Más allá de los Cursos de Selección, la Universidad mantuvo el cumplimiento de su responsabilidad de prolongar el impulso de la nueva Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del Colegio. Sin embargo, una reflexión posterior ha podido llevar a la impresión de un cierto abandono del Colegio, de cuyo desarrollo académico se hicieron cargo en gran medida las Academias de Profesores. Una reflexión más detallada lleva, no obstante, a caer en la cuenta de al menos tres aspectos en los que la Universidad, a través de la colaboración entre los Coordinadores de Área y profesores de Facultades, Institutos y Comisiones, ofreció al Bachillerato del Colegio, elementos de renovación únicos en la docencia universitaria.

Una primera intervención para mantener la orientación de la docencia consistió en las conferencias que el Coordinador de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, Henrique González Casanova, impartió a los Coordinadores de Área de los cinco Planteles. De estas conferencias, las Áreas asimilaron rápidamente en 1971 la función y la trascendencia académica de los objetivos, para comprender con mayor precisión y claridad el sentido de las materias que enseñaban simultáneamente.

De esas concepciones, quienes coordinaban las Áreas en cada Plantel organizaron la totalidad de los objetivos de las materias fundamentales de su Área, siguiendo las categorías de Bloom, de modo que el Colegio contó con visiones de conjunto, organizadas siguiendo el criterio de la complejidad creciente de sus contenidos de aprendizaje.

Para prevenir la docencia innovadora del segundo semestre, que carecía de verdaderos programas, más allá de la mera lista de capítulos, los programas previsibles pero ausentes fueron elaborados por Coordinadores de Área y profesores de las Facultades correspondientes. En Talleres trabajamos con el reconocido Doctor Luis Rius. Por otra parte, los Coordinadores de Talleres de Azcapotzalco, efímeros ciertamente, Inés Arredondo y Humberto Batis, eran también profesores de Letras Hispánicas de la Facultad de Filosofía y Letras. Estos programas incorporaron, al

parecer como primer intento en toda la Universidad, los objetivos como principios organizadores de los aprendizajes de los alumnos. El Colegio encontraba así los conocimientos pedagógicos que respondían a sus concepciones del papel protagónico de los alumnos y el carácter productivo de la cultura a cuya apropiación la docencia del Colegio los inducía. Por decisiones nunca explicadas, los programas del tercer semestre fueron elaborados por los Coordinadores de los cinco Planteles, con mucha mayor distancia de los profesores de la Facultad.

En las reuniones de Academia era frecuente que los Coordinadores anunciaran la modalidad institucional de elaboración de los programas, preguntaran a los profesores los textos cuya lectura consideraban de mayor interés para los alumnos, las prácticas docentes que habían aplicado con éxito en su docencia anterior; todo lo cual fue incorporado en gran parte en los programas que la Universidad ofrecía a sus alumnos de Bachillerato.

Conviene señalar algunos rasgos de las prácticas docentes de los primeros años. En Taller de Lectura los textos leídos se encontraban en la colección “Sepan cuantos...”, que incluían todas las tragedias de los grandes autores griegos, sus comedias, así como la *Iliada*, la *Odisea*, los *Diálogos de Platón*, o las obras de autores latinos, la *Eneida* de Virgilio, Horacio, entre otros.

Los alumnos leían los textos fuera del grupo de aprendizaje escolar y discutían en el grupo los significados que habían logrado delimitar. Una práctica generalizada consistía en determinar lo que la academia denominaba “los problemas humanos”, es decir, los conflictos que aparecían en las tragedias señaladamente y los alumnos reconocían, cuya comprensión determinaban críticamente, lo que daba pie a la reflexión, el intercambio y la discusión.

Escribir de los primeros años del Área de Talleres no alcanzaría a producir una descripción completa, si se intenta dejar de lado a las Academias y su papel en el desarrollo de las prácticas docentes de los profesores del Área de Talleres y del Colegio.

Tras los Cursos de Selección y nuestra incorporación a los tres primeros Planteles, Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo, tomamos conciencia simultáneamente, por una parte, de la importancia apasionante de inventar un Bachillerato de innovación avanzada en

nuestro país y, por otra, de nuestras carencias pedagógicas exigidas por el trabajo que la Universidad nos había confiado.

Recurrimos a las prácticas colegiadas que teníamos a nuestro alcance y comenzamos a reunirnos para mantener un intercambio de la experiencia que comenzábamos a acumular, como resultado de nuestros intercambios con los alumnos. Ignoro con precisión los procedimientos aplicados en cada Academia de los cinco Planteles, que por lo demás respondían a relaciones dispares con las autoridades locales. Sin embargo, creo saber que lo sucedido en Talleres de Naucalpan ofrece más coincidencias que disparidades con las Academias de los otros cuatro Planteles, en particular en lo referente a las prácticas docentes. En todas partes se discutían los programas, se intercambiaban experiencias y se suscitaban conflictos; algunos, como pudimos comprender poco más tarde, teledirigidos desde instancias gubernamentales o grupos de poder de la Universidad misma.

El Colegio, al aparecer en el ámbito de la institución, produjo inevitables acomodos y suscitó tanto envidias como discrepancias con el papel activo que atribuíamos a los alumnos y una crítica infundada, porque nuestros programas no cubrían todos los temas de los programas correspondientes en las entidades académicas tradicionales.

El trabajo del Área de Talleres produjo una prevalencia de las modalidades colegiadas. Éstas coincidían con la orientación del trabajo en grupo escolar, que recurría a la discusión en equipo para resolver problemas y llegar a conclusiones que luego se discutían en el grupo. Sin pretender ofrecer una visión angelica del trabajo de las Academias, sí prevalecía en ellas el respeto y no el desprecio a las diferencias, los errores y las ignorancias de los profesores que participaban en las frecuentes discusiones, predominantemente productivas.

En el trabajo de las Academias, bajo cuya responsabilidad la Universidad dejó, aparentemente sin una decisión explícita, el manejo de los programas, la fuerte tendencia al trabajo colegiado con facilidad derivada a posiciones variadas en cada plantel. En pocas palabras, la ausencia de una autoridad académica institucionalmente reconocida que determinara las variaciones de los

programas, tras los primeros años de coincidencia más o menos generalizada, produjo a lo largo de las décadas de los años setenta y ochenta variaciones importantes entre los programas de los Planteles, en los que dejaron su marca la formación de los profesores (más egresados de Ciencias de la Comunicación, Derecho o Pedagogía).

Así, la dificultad de acercar los textos literarios de la Antigüedad, llevó a los profesores del Plantel Oriente a trasladar los Clásicos Griegos y Latinos al cuarto semestre y recurrir a un primer semestre que se ocupaba de textos hispanoamericanos actuales y hasta de un texto de Mao, destacado filólogo, sobre la obra literaria que presentó en el foro de Yunán. Más naturales resultaban las preferencias locales por *Fuenteovejuna* o *El licenciado Vidriera*, *El viejo y el mar*, *La peste*, *Crimen y castigo*, en vez de *Papá Goriot*; y así ejemplos que podrían multiplicarse.

De esta manera, como resultado de un abandono institucional, confusamente sentido, del trabajo colegiado con sus inevitables diferencias y de las trayectorias académicas de los profesores en sus estudios de licenciatura, se produjo un distanciamiento general, así como una determinación de contenidos propia de cada Plantel, a veces incluso entre los turnos matutinos y vespertinos.

Hacia el final del primer decenio y como reacción ante las críticas al menos excesivas, originadas no propiamente de un compromiso con el mejor funcionamiento del Colegio, que insistían en una supuesta ausencia de programas, el Secretario Académico de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato promovió la recopilación de todos los programas de los cuatro primeros semestres.

Al poner en un mismo espacio los cuatro programas de cada semestre y corregir, en el trabajo de comparación, los cambios de orden, los programas de los cinco Planteles de todas las materias aparecían más coincidentes que dispersos en sus contenidos, que incluyen principalmente objetivos, temas, lecturas y prácticas de aprendizaje.

## LOS PROGRAMAS DE LA DOCENCIA ORIGINAL

Como señalé anteriormente, en los Cursos de Selección de Profesores del Colegio no recibimos todavía los programas del primer semestre, pero sí los enfoques para guiar el desarrollo de las habilidades fundamentales de leer y redactar.

Los programas formales, editados en cuadernillos de media página tamaño carta, aparecieron el primer semestre y los enfoques asimilados en esos cursos fueron convirtiéndose en prácticas y ensayos que las Academias pudieron ir poniendo en práctica y reconocer como los primeros programas, así como enriqueciéndolos durante los cursos iniciales.

Es necesaria una nueva lectura de los programas casi 50 años después de su primera aplicación en las prácticas docentes primitivas. A continuación, se presentan tres de los cuatro programas iniciales, correspondientes a los tres primeros semestres del Taller de Lectura.

### TALLER DE LECTURA DE CLÁSICOS UNIVERSALES (TLCU)

En la Introducción al Taller de Lectura de Clásicos Universales (primer semestre) se aprecia al Taller como “parte esencial en el plan de estudios”, por lo que “debe contribuir... a lograr los objetivos de la institución”, que la Introducción resume en tres puntos. En la habilidad de aprender “debe figurar como elemento indispensable el dominio de la técnica de la interpretación del lenguaje escrito, esto es, “... la habilidad segura para interpretar textos de los más diversos orígenes.”

Además:

- ... a través del entrenamiento en la lectura e interpretación de textos literarios, el alumno deberá familiarizarse con los valores estéticos, literarios, principalmente, los cuales pueden contribuir al desarrollo... de su personalidad...
- El planteamiento de problemas humanos de todas clases (sociales, políticos, morales, religiosos), su discusión abierta... dentro del pluralismo de opiniones dará al alumno la oportu-

nidad de trabajar en el desarrollo de su capacidad de reflexión, para constituir un sistema de valores personal, estructurado conscientemente...” (TLCU, pp. 1-2).

De acuerdo con las opciones propias del Colegio, la Introducción insiste en la libertad y la responsabilidad del maestro para seleccionar, de acuerdo con los intereses del grupo, las lecturas más convenientes. De esta manera, la Introducción atribuye al profesor plenamente la responsabilidad educativa, abandona el cumplimiento rígido del programa y abre espacios para la invención de respuestas a las demandas de cada grupo, desde luego en la práctica no siempre claramente formuladas, pero que el profesor tiene la responsabilidad de precisar.

La estructura de cada unidad gira alrededor de la lectura de un texto. Muy rápidamente y con plena conciencia de estar aportando novedad al estudio, las Academias se refirieron a textos completos y no a fragmentos o antologías arbitrarias. Surgía así, sin embargo, la dificultad reconocida de textos largos, las epopeyas, cuyo manejo realista imponía la selección de los cantos que determinaban el desarrollo de la intriga. De esta manera, en la *Iliada* podían seleccionarse el conflicto inicial en la disputa por una esclava entre Agamenón y Aquiles, quien se retira de la batalla; la salida al combate de Patroclo con la armadura de Aquiles y su muerte en manos de Héctor; el combate entre Aquiles y Héctor, a quien los dioses traicionan; el canto final del encuentro entre Aquiles y Príamo.

Supuesto el texto literario de base, las unidades se organizan en tres partes: la información fundamental que conviene tratar en su totalidad; los temas de investigación, de los que el maestro podría escoger los que resultaran de mayor interés para los alumnos; asimismo el maestro propondría los temas de análisis que “a su criterio más convengan para que en torno a ellos los alumnos analicen la lectura.” En resumen, la distribución de tareas confía al profesor las selecciones en los casos de opciones variadas posibles, pero siempre atendiendo a los intereses de los alumnos, quienes se conciben responsables del desarrollo de los trabajos.

La Introducción reconoce la distancia que media entre los Clásicos Griegos y Romanos y los alumnos adolescentes del úl-

timo cuarto del siglo XX, pero deriva de ella no la omisión, sino “la exigencia de preparar con mayor cuidado las experiencias de aprendizaje que hagan alcanzar los objetivos obligatorios, éstos sí en su totalidad, del presente programa” (TLCU, p. 1).

A la Introducción del programa siguen los Objetivos, que el discurso de las Academias comenzaba a asimilar, aunque en gran parte resultaban de los niveles más altos de la clasificación de Bloom y con una carga intensa de afectividad (apreciación, interés, juicio de valores, sensibilidad). Vistos retrospectivamente y tantos años más tarde, los profesores no teníamos una idea clara de las dificultades que proponían nuestros programas, aunque la discusión de valores éticos, sobre todo, se abordaba a partir de la cultura que compartíamos con los alumnos y no desde una posición filosófica claramente asumida. De cualquier manera, el programa incluye la formación de habilidades “para leer en forma comprensiva, analizar e interpretar un texto literario” (TLCU, p. 2) y empeñosamente intentábamos lograrlo.

El programa desarrolla enseguida los Contenidos siempre alrededor de una obra en cada unidad, lo que confiere a los textos leídos una función central en la organización de aquéllos. Se incluye así la “Información Básica” que reúne el contexto histórico, el ambiente de la época de producción de la obra, la literatura contemporánea; los “Temas de Investigación” para facilitar y enriquecer la comprensión de la lectura de los textos y los “Temas de Análisis”.

La lista de obras propuestas es abundante y variada, una veintena, de la épica, griega y romana, a la lírica, la retórica y la filosofía, lo que permite la selección adecuada a los intereses de los alumnos.

La transcripción completa de una unidad del programa de *Taller de Lectura de Autores Clásicos Universales* (TLCU) ayudará a obtener una comprensión del trabajo de aprendizaje que los profesores proponían a los alumnos. Que la obra elegida sea una tragedia, responde a las preferencias más generalizadas de los profesores.

*Antígona*: Sófocles

Información Básica:

1.- Lo dramático y sus formas principales.

- 2.- La tragedia; orígenes, desarrollo, características y funciones.
- 3.- Atenas en la época de Pericles.
- 4.- Datos esenciales de la biografía de Sófocles:
  - a) Formación personal.
  - b) Su actividad política.
  - c) Predominio de la actividad dramática.

Temas de Investigación:

1. - Situación religiosa y filosófica.
- 2.- Cultos fúnebres en la Grecia del Siglo V.
- 3.- La historia de los Labdácidas; el ciclo de leyendas de Tebas.

Temas de Análisis:

- 1.- Descripción general de las obras.
- 2.- Acciones narradas y acciones representadas.
- 3.- Antígona e Ismene: diferencias que se perciben a través de sus palabras, acciones y cualidades descritas.
- 4.- Antígona y Hemón, un ejemplo de amor desdichado. Conflicto entre amor y leyes sociales.
- 5.- Análisis del estásimo primero. La evolución del género humano.
- 6.- El conflicto entre la ley del Estado y la libertad de conciencia individual.
- 7.- Relación entre conciencia humana y religión.
- 8.- La objeción de conciencia en el mundo actual. Posiciones.
- 9.- La religión y el Estado.
- 10.- Formas de opresión del Estado moderno (TLCU).

La unidad concreta los enfoques generales de la materia y los de la asignatura: toma como elemento fundamental la obra, cuyo contexto histórico debe describirse en sus componentes principales; propone un análisis que se concreta en el argumento general por medio de la descripción de las acciones que lo van constituyendo; caracteriza a los personajes, que el texto facilita, a través de la diferencia de temperamento y convicciones, lo que acentúa la oposición de las hermanas y, en el marco de la conciencia personal y las leyes que el Estado hace cumplir, por medio de los personajes de Antígona y Creón. Finalmente, busca las relaciones

entre el conflicto de la tragedia clásica y los actuales en el tiempo de la lectura en el primer semestre, posiblemente la objeción de conciencia en la guerra de Vietnam.

En conclusión, el trabajo sobre la tragedia es un ejemplo claro de cómo los profesores del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación de los primeros años del Colegio inducían la discusión de las opiniones personales de los alumnos acerca de los aspectos literarios de las obras en el contexto cultural e histórico en que aparecieron, así como fomentaban la comprensión e interpretación de textos que han perdurado como clásicos en la cultura de nuestros días.

Los programas de la primera década del Colegio, ya bajo la responsabilidad de las Academias, mantenían los enfoques del Área, como se describen en los documentos previos a la fundación del Colegio y en el proyecto del Bachillerato como “motor permanente de innovación de la enseñanza universitaria y nacional”, del 26 de enero de 1971 (*Gaceta UNAM*, p. 7). Las Academias recogieron las experiencias de los primeros años y las depuraron para convertirlas en programas que ofrecían a los profesores amplios márgenes de libertad sin abandonar los espacios institucionales.

#### TALLER DE LECTURA DE CLÁSICOS ESPAÑOLES E HISPANOAMERICANOS (TLCEH)

La Introducción del programa del segundo semestre comienza excluyendo que se trate de una historia de la literatura española e hispanoamericana. La advertencia parece derivarse de la tentación, a la que eran sensibles muchos profesores, de atenerse a los enfoques vigentes en las carreras de Letras que habían cursado o estaban cursando, concretamente la estilística contemporánea y la correlación con tendencias, corrientes y escuelas literarias.

Así, se trataba de considerar a los autores no como “ilustres progenitores de ciertas obras, sino como miembros de un movimiento estético” (TLCEH, p. 1), en su relación con los movimientos literarios vigentes en su época de producción, el Renacimiento, tardío en España, y el Barroco, el Siglo de Oro.

El profesor, se reitera, tiene la libertad de elección de las obras propuestas, mientras el alumno podrá reconocer de su lectura rasgos comunes de obras y autores, “así como diferencias.” Con ello obtiene elementos suficientes para enjuiciar un texto.

En el caso de los textos objeto de la lectura del semestre, el programa aspira a situar al estudiante en la historia de nuestras letras y conocer la sucesión de géneros literarios que en América es representativa de un devenir histórico semejante en otros pueblos. Reconocer esta sucesión debe servir de base para

el inicio de un espíritu crítico, tanto más riguroso cuanto mejor se estimule al lector... un primer paso de autonomía intelectual... que le permitirá enfrentarse a todas las materias, por haber aprendido a ver lo que la literatura dice, cuándo y cómo lo dijo, y hasta qué punto estuvo acertada, o todo lo contrario (TLCEH, p. 2).

Por otra parte, “... el curso trata de abrir al estudiante una nueva veta de conocimiento, que le permita ver la literatura como producto de la historia y ambas como fenómenos capaces de analizarse con espíritu crítico” (TLCEH, p. 2). Además, debe considerarse que “la esencia misma del curso es... que el alumno tenga un contacto constante, directo con las obras y aprenda a familiarizarse con su consulta habitual” (TLCEH, p. 2).

La lectura y el análisis de textos se mantienen como actividades centrales de este Taller: “El análisis debe ser fundamentalmente crítico valorativo y tener un carácter objetivo, basado en los elementos que caracterizan la época a la cual pertenecen los textos” (TLCEH, p. 2).

Aparece como elemento fundamental el análisis de textos, que adquiere las dimensiones ligadas al carácter literario de las lecturas, más fácilmente asequible en obras escritas en castellano. Se atiende, así, a la componente literaria, señalada con otros aspectos en la introducción general a los programas.

Los Objetivos del semestre introducen como novedad los aspectos históricos que determinan las características generales de las obras leídas, a partir de los géneros y las temáticas predominantes, así como finalmente su adscripción a una corriente literaria,

“lo que se derivará de la lectura de las obras no como fenómenos aislados, sino como parte de los movimientos y tendencias que forman parte de la cultura de la época” (TLCEH, pp. 3-4).

Los Contenidos incluyen un apartado de investigación, que atiende sobre todo a los contextos literarios, estudio de mayor dificultad al tratar textos de la Antigüedad Clásica.

Sin abandonar la lectura como actividad principal, el semestre hizo avanzar los aprendizajes en dos aspectos principales: la relación de las obras con sus contextos históricos, aspecto que arraigaría en las prácticas predominantes de los profesores, y, sobre todo, su inserción en las corrientes tanto estéticas como literarias prevalecientes en su cultura contemporánea.

#### TALLER DE LECTURA DE AUTORES MODERNOS UNIVERSALES (TLAMU)

Una característica esencial del Plan de Estudios del Colegio, interpretado en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación en el tercer semestre, se encuentra en la insistencia no tanto en los contenidos, entendidos como conocimiento de datos y hechos puntuales, sino en la apropiación de un “método que permite al alumno enfrentar los problemas planteados en cada campo del conocimiento y resolverlos de manera autónoma” (TLAMU, p. 1).

Tras la iniciación en los dos semestres anteriores en la lectura y el análisis, en el tercero se trata de “avanzar, en lo que se refiere al método de análisis... en el ejercicio del método aprendido y en la toma de conciencia de su estructura y exigencias” (TLAMU, p. 1). Por consiguiente:

Se trata de que los alumnos apliquen un *método completo de análisis*... propuesto por el maestro, y ... que adquieran una conciencia clara de los pasos que dan y de las operaciones que realizan en su trabajo, para solucionar los problemas que se plantean (TLAMU, p. 1).

La lectura de autores modernos, en realidad sobre todo “recientes, nuestros contemporáneos” en un sentido amplio, “ofrece

una oportunidad ventajosa para enfrentarnos a las angustias y el deseo del hombre...” de nuestros días. “La crítica de los valores implicados en estos problemas y las posibles opciones vitales... deben constituir una preocupación importante en el trabajo del semestre” (TLAMU, p. 2).

Sin preocupaciones de erudición, es fructuoso leer a otros escritores anteriores, “... porque las obras actuales son... producto y fruto, nuevo y tradicional... de sus autores propios y de los que precediéndolos en la búsqueda de formas y en la apertura de temas, las hicieron históricamente posibles” (TLAMU, p. 1).

En un período a la vez tan largo y tan rico, la elección es particularmente difícil, por lo que en la selección de obras y autores se avanza en la responsabilidad de elección del profesor, sin sugerir temas de investigación y análisis; a lo que se agrega que se debe insistir, como el programa subraya antes, en un método completo de análisis, que recoja y organice sistemáticamente lo aprendido en particular en el segundo semestre.

Los Objetivos del curso se organizan en los siguientes apartados centrales:

- las tareas de análisis e interpretación de las obras leídas,
- la ubicación de las obras en su contexto histórico y sociocultural y en el actual,
- la discusión de los valores humanos y los valores literarios de cada obra,
- la aplicación de los métodos... a otras obras de características semejantes a las incluidas en el programa,
- la habilidad para describir el método de análisis literario practicado en clase (TLAMU, p. 3).

El método adquiere en el semestre un papel central y de culminación, al tratar las obras y sus contextos, al prever su aplicación a otras obras literarias no leídas en el curso y al permitir al alumno describirlo, lo que asegura su comprensión y destreza en su manejo.

En cuanto a los Contenidos, el programa del tercer semestre del Taller de Lectura omite los apartados aplicados en los dos semestres anteriores y se limita a proponer una lista de cerca de 40 obras del Renacimiento, Shakespeare, de contemporáneos como

Malraux y Camus. Las Academias, sin embargo, dejaron abierta la lista a propuestas no discutidas que los profesores podían completar con aportaciones que respondieran a la marcha del semestre y a sus mejores capacidades docentes.

El apartado de Sugerencias metodológicas, que no había aparecido en los programas anteriores, incorpora avances en el desarrollo de las habilidades de lectura y en las propuestas de aprendizajes. El campo de intervención de los alumnos se amplía y se le atribuye mayor complejidad en colaboración con las responsabilidades del profesor.

Se deja que los alumnos elijan las lecturas, “cuando ello sea posible”, porque “así, la motivación habrá surgido de una manera natural y la actualización del tema no presentará dificultad” (TLAMU, p. 5). Se recomienda que el profesor proporcione una guía de lectura; se sugiere interesar a los alumnos en investigaciones individuales o de equipo; los análisis de las obras se amplían, recurriendo a lo aprendido con anterioridad: “argumento, tema, personajes, ambiente físico y psicológico, ideas y sentimientos, estructura, elementos lingüísticos, etc.” (TLAMU, p. 6).

### TALLER DE REDACCIÓN (TR)

A diferencia del Taller de Lectura, que se ocupa en una sucesión temporal de la Antigüedad a nuestros días, el Taller de Redacción propone para los dos primeros semestres el mismo programa. Las citas de este apartado están tomadas todas del Programa del Taller de Redacción (primero y segundo semestres).

La necesidad de ocuparse del aprendizaje de la redacción se origina en la deficiencia en el manejo de la lengua escrita, que se observa en la ausencia de “la expresión ordenada y correcta” de la mayor parte de los alumnos incluso en los estudios profesionales (TR, p. 1).

Estas deficiencias impiden el aprendizaje, puesto que “se piensa (y, por tanto, se asimilan los conocimientos) con palabras y la buena organización de éstas corre pareja con la buena organización de las ideas” (TR, p. 1).

El Taller debe orientarse al adiestramiento de la expresión oral y fundamentalmente escrita, que partirá de ejercicios de escritura, es decir, de la producción de textos, que el profesor revisará cuidadosamente haciendo las observaciones teóricas pertinentes, gramaticales y estilísticas. El método irá siempre del caso particular concreto, la redacción del alumno, a la exposición general de las nociones pertinentes.

Se formula, así, desde el comienzo la práctica docente que deberá mantenerse en el desarrollo del programa de los dos primeros semestres: disponer como punto de partida de una producción textual del alumno. Para evitar errores y mejorar la calidad de los escritos, y considerar la información acerca de las nociones gramaticales, es decir, morfológicas, sintácticas, estilísticas y ortográficas, la escritura del texto se ajusta a las concepciones generales del dispositivo académico del Colegio, que tiende a desarrollar habilidades, pone al alumno y sus actividades en el centro y dispone los marcos conceptuales al servicio de la práctica.

La imagen del desarrollo del Taller no es una línea recta ascendente, sino una espiral que al mismo tiempo que sube pasa en cada vuelta por un imaginado sector o aspecto de la buena redacción que irá, por consiguiente, mejorando.

En el Taller, el uso eficaz del idioma se alcanzará por el ejercicio repetido y variado de la redacción de textos corregidos por el profesor y escritos de nuevo por el alumno. La necesidad de un ejercicio consciente y prolongado de la redacción de textos, inevitable y deliberadamente emprendida, explica que dos semestres tengan el mismo programa, lo que no excluye, pero queda a la perspicacia del profesor, ir incrementando la dificultad y, sobre todo, la variedad de los textos escritos.

Los Objetivos del Taller se organizan en dos grandes conjuntos. Por una parte, la comprensión de la naturaleza de la habilidad de redacción: la comprensión de que redactar requiere de conocimientos teóricos y práctica continua; que el lenguaje es un medio para comunicar hechos, sentimientos, aplicaciones; el contenido y la forma de comunicación empleada constituyen un todo inseparable. La segunda parte reúne habilidades que recorren ordenadamente el proceso de producción de un texto:

analizar el hecho que se trata de describir, narrar o analizar; usar el lenguaje en forma lógica para que se utilice como medio de comunicación eficiente; distinguir el lenguaje coloquial del científico o técnico y éstos del literario; criticar la expresión oral y los trabajos de redacciones propios y de otros (TR, p. 2).

Dado el contexto general donde estos objetivos se enmarcan, la “crítica” de las producciones textuales debe entenderse como instrumento para mejorar la calidad de los textos y no como un simple catálogo de errores.

Los Contenidos nocionales se presentan con la indicación explícita de que deberán aplicarse no en el orden de su presentación en el programa, sino dependiendo de su función de esclarecimiento y corrección de las producciones textuales de los alumnos.

1. La lengua hablada.

Lenguaje y pensamiento, valor significativo y valor expresivo; lengua y habla según Saussure; usos específicos del lenguaje oral, pregunta y respuesta, diálogo, relato y descripción en el habla cotidiana.

2. La lengua escrita.

3. Cualidades de la buena redacción, ortografía; lenguaje coloquial, literario y científico; lenguaje metafórico; nociones de gramática funcional (TR, p. 3).

En las Sugerencias de actividades para los alumnos, el programa presenta el esquema fundamental al que deben ajustarse las actividades de aprendizaje de los alumnos: redacción, crítica, información conceptual ligada al texto, corrección (TR).

El esquema se ajusta al enfoque específico del Proyecto Educativo del Colegio, al tomar como punto de partida y de desarrollo de los aprendizajes la actividad del alumno y al señalar al profesor como corrector que acompaña con la información pertinente el desarrollo de la habilidad de manejar adecuadamente la lengua escrita.

Por otro lado, las concepciones del programa, si bien toman en cuenta las nociones más generales de la lingüística de Saus-

sure, son anteriores a la generalización del reconocimiento de la función de la enunciación y sus consecuencias. Sin embargo, el programa incluye sugerencias novedosas y ligadas al contexto cultural de los alumnos. Aparece, así, como fuente de producción de textos las imágenes, con las tecnologías vigentes: la fotografía, el cine y la televisión.

1. Actividades de expresión oral o escrita:
  - a. Actividades sobre textos preexistentes: resumir o ampliar; ejercicios a la manera de Machado en Juan de Mairena; redacciones de claridad: frases cortas y directas a partir de un texto confuso; imitación de la estructura de un texto literario.
  - b. Redacciones originales: tema libre, temas sugeridos.
  - c. Ejercicios tomando imágenes como punto de partida; redacción de relatos a partir de cómics, imágenes, carteles, etc.; reconstrucciones de películas o programas de televisión.
2. Crítica de las actividades realizadas: observaciones del profesor; crítica a cargo de los alumnos: por equipos, autocrítica.
3. Búsqueda de información necesaria para corregir errores: diccionarios y libros de consulta, investigaciones personales y en grupo, discusiones, exposiciones hechas por alumnos.
4. Ejercicios de corrección: sustitución de palabras u oraciones por otras más precisas o pertinentes; ejercicios de simplificación (de las oraciones coordinadas o subordinadas a series de oraciones simples); ejercicios de complementación de palabras, de signos ortográficos (TR, p. 8).

### TALLER DE INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL (TID)

Los dos últimos semestres del ciclo de comunicación por medio de la lengua se dedican a la investigación documental, a la que se agrega la investigación de campo, que aparecía en el área tal vez sobre todo como una aportación de los profesores formados en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

En el documento de “Reglas y criterios de aplicación del plan de estudios” (*Gaceta UNAM*) la presentación dispersa del Taller

de Redacción termina en la producción de textos obtenidos por medio de la investigación documental, es decir, de la conjunción de la lectura y la redacción con fines académicos escolares. Así, en un primer momento se postula “su conocimiento del lenguaje para la redacción de escritos y ensayos, su capacidad de informarse y documentarse para la elaboración de trabajos y de organizar el material en ficheros, notas, cuadros...” (*Gaceta UNAM*, p. 4).

Aparecen, de esta manera, ligados en el programa de los semestres tercero y cuarto, la lectura, los aprendizajes para proceder metódicamente a la recopilación de información, la organización y la traducción de nuevos conocimientos obtenidos por la lectura, utilizando recursos clásicos para las redacciones escolares propias de la universidad y la redacción de trabajos que produzcan la exposición de conocimientos acerca de temas que pueden ser muy variados.

Los aspectos conceptuales necesarios se refieren a las fichas bibliográficas, la planeación de escritos, comenzando por la enunciación de éstos, los esquemas preliminares, la redacción sistemática, la revisión y la corrección.

Las observaciones que siguen, señalan algunos límites de estos programas, pero no pretenden corregirlos, sino llamar la atención para tomar en cuenta el estado de los conocimientos de la lengua y el discurso vigente en la década de los años setenta.

Partimos del reconocimiento del enfoque productivo de los programas y del esfuerzo de proponer un conjunto de actividades o ejercicios variado e imaginativo, que ofrece una plataforma de desarrollo para la invención de los profesores. El programa tiene valores que van más allá de los intentos gramaticalistas que se imaginan enseñar a redactar partiendo de reglas y conceptos.

Sin embargo, si se observan las sugerencias de actividades en todos los segmentos del programa, se puede caer en la cuenta de que todas las actividades se limitan al enunciado y a su corrección. No hay sugerencias de planeación de conjuntos mayores, ni se indica la necesidad de que las redacciones tengan un propósito que lograr en el lector futuro, el cual nunca aparece.

Las concepciones gramaticales, que ya toman en cuenta la lingüística, tienen como límite la oración o, mejor dicho, el enunciado. Nada se dice de las unidades productivas de sentido

de mayor amplitud. Además, nunca aparece el destinatario de la producción escrita, que queda encerrada en sus límites. Esta observación no pretende sino llamar la atención acerca del estado de las teorías de la lengua generalizadas, anteriores a la aparición de la consideración de la enunciación, la cual toma en cuenta los actos de habla como parte de un discurso que trasciende el límite del enunciado, así como asume que se habla y se escribe para alguien y para lograr un efecto de sentido. Estábamos en la década de los años setenta, antes de tomar conciencia de las aportaciones de Émile Benveniste, quien obviamente no se cita en la bibliografía.

Había que esperar a la actualización del Plan de Estudios para que la Redacción adquiriera una madurez nueva que correspondía a los avances de la lingüística, concretamente a la aparición de la dimensión de la enunciación y a la variedad de los discursos.

#### TRÁNSITO HACIA UNA RENOVACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DEL TALLER DE LECTURA

Con el énfasis en el método de análisis, que debe ser completo, la reflexión y la discusión sobre éste o, más exactamente en los hechos, los métodos posibles de análisis literario aparecen en las Áreas, con matices propios de cada Plantel.

Así, sobre todo a lo largo de la segunda mitad de la década de los años setenta, la experiencia de la docencia y la reflexión colegiada de las Academias introdujeron paulatinamente en el análisis de los textos literarios nuevos enfoques derivados de las poéticas del estructuralismo (Todorov, Genette, Greimas) y del marxismo (Goldmann), sin renunciar del todo a los enfoques aprendidos en la Facultad de Filosofía y Letras, más bien estilísticos y derivados de la filología renovada. Convivieron, de esta manera, el argumento y las secuencias, las acciones y las funciones, núcleos y catálisis, los personajes y sus caracterizaciones, por una parte, las informaciones y los indicios por otra, o finalmente, para no recorrer la poética entera, las funciones generales que Greimas emplea para fijar los roles de los personajes como actantes, es decir, destinador, sujeto y objeto, adversario, ayudante y opositor.

Esta enumeración no pretende insinuar que todas las Academias siguieron la misma evolución específica, sino sólo presentar un esquema de convivencia de los aprendizajes de la Facultad y los obtenidos del intercambio y las lecturas de textos, que fueron divulgándose entre los profesores. El punto es relevante, porque en las descripciones de los contenidos de los programas, anteriores a la fundación misma del Colegio, se otorga un papel de primera importancia a la lectura y análisis de los textos literarios. Esta evolución abrió la puerta al olvido de la lectura de textos no literarios, en la carencia de métodos de análisis específicos para éstos.

Las Academias, por lo tanto, mientras adquirían nuevos conocimientos en ruptura con el análisis tradicional y su retórica, no abandonaron del todo los enfoques de ésta, pero tampoco se opusieron sistemáticamente a su inclusión. Así, los programas iniciales fueron evolucionando, manteniendo sólida y deliberadamente las opciones propias del Colegio, así como renovando la enseñanza tradicional con aportaciones de las poéticas estructuralistas y de otros enfoques, como la sociología de la novela de Goldmann, entre otros.

El resultado general fue una variedad de programas a primera vista dispersos, pero coincidentes en sus elementos esenciales, en particular el aprendizaje de la lectura y la redacción por medio del ejercicio continuo de estas habilidades fundamentales.

Una prueba fehaciente de esta realidad se deriva de la recopilación de los programas de todas las asignaturas que promovió Javier Palencia, Secretario Académico de la DUACB, en una reacción airada contra quienes en los Estudios Profesionales de la UNAM desdeñaban al Colegio atribuyéndole carencia de programas, la dispersión total y la pobreza de los aprendizajes de los alumnos. La comparación de los programas realmente aplicados en los cinco Planteles reveló, por el contrario, una coincidencia fundamental dentro de la dispersión más formal y de superficie, que las críticas triviales acusaban con ligereza.

En los comienzos de la década de los años ochenta, los profesores del Área de Talleres comenzaron a ocuparse del concepto de discurso, originado en los trabajos de lingüística de Émile Benveniste (“De la subjectivité dans le langage” en *Problèmes de linguistique générale* concretamente en la noción de énonciation y

en la lingüística que franqueaba el límite del enunciado como la mayor unidad de sentido de la que esta ciencia se había ocupado hasta entonces. La presencia de Noé Jitrik en el Colegio, acentuó esta evolución y abrió nuevas perspectivas al cambio de los programas, al contribuir a renovar las poéticas hasta entonces aplicadas, lo que produjo transformaciones de calado diverso en los Planteles.

De la atención a la enunciación y no sólo al enunciado, aparecieron en el análisis las figuras del enunciador y del enunciatario, el propósito que pretende lograr quien habla, el contexto de la producción de enunciados, las formas que los usos repetidos de un discurso específico adoptan y asimilan. El análisis adquirió, así, en el Colegio, con toda probabilidad mucho antes que en otros bachilleratos o al menos la mayoría de ellos, una presencia productiva de comprensión y de guía para producir textos con funciones específicas y socialmente reconocidas.

El empleo del discurso tuvo como efecto colateral a la actualización la recuperación de la idea específica del Colegio de que la lectura debe ocuparse de textos literarios, pero también de textos filosóficos, científicos e históricos, enfoque que la práctica de la primera década olvidó atender, para dejarse llevar por los hábitos adquiridos en los estudios de Letras de la mayoría de los profesores del Taller de Lectura. De esta manera, apareció, es un ejemplo, la lectura del discurso histórico y del discurso periodístico, entre otros.

Un balance somero de la evolución de los Talleres de Lectura y Redacción revela, por una parte, el esfuerzo de la planta docente por mantenerse apegada a lo que denominábamos “las ideas del Colegio” y, por otra, la atención y la apertura a incorporar ideas valiosas para lograr una formación que tomaba en cuenta la evolución concreta de la cultura contemporánea.

## PROGRAMA NACIONAL DE LECTURA Y REDACCIÓN

En 1985 David Pantoja, subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica, me informó de la preocupación del secretario de Educación, Lic. Jesús Reyes Heróles, por el fracaso

generalizado de los aprendizajes del manejo de la lengua que aquejaba a los estudiantes que ingresaban a los Estudios Superiores en las Universidades del país. David me invitó a coordinar un programa nacional que tratara de remediar estas carencias fundamentales. Me sugirió igualmente que invitara a Noé Jitrik, entonces incorporado al Colegio en la Unidad Académica de Estudios Profesionales y de Posgrado. Me informó asimismo que esta tarea dependería del Dr. Salvador Malo Álvarez, Director General de Investigación Científica y Superación Académica.

Elaboramos, así, Noé y yo el Programa Nacional de Formación y Actualización de Profesores en Técnicas de Lectura y Redacción y Procedimientos para el Estudio. En adelante me hice cargo de la organización operativa del Programa y especialmente de la elaboración, con Cristina Carmona principalmente y más adelante también con David Ochoa, de los programas de los cursos que componían el Plan de Estudios del Programa y comenzamos a impartir sus cursos en las universidades de todo el país.

Las concepciones del Programa recogieron las perspectivas académicas del Colegio, concretamente los Talleres de Lectura y Redacción y la producción correlativa de textos en una y otra de estas operaciones, que se centraban en el trabajo de aprendizaje de los alumnos, ahora en el Programa de profesores de los bachilleratos, especialmente los Universitarios. En particular, el Programa Nacional enriquecía estas perspectivas con la introducción de la noción de discurso, lo que permitía tratar textos científicos, filosóficos, históricos, publicitarios y periodísticos, así como la circularidad de los ejercicios de lectura y redacción, es decir, en el continuo paso de una a otra de estas habilidades, lo que demanda no la separación artificial entre ellas, sino su conjunción en una sola disciplina, un solo Taller de Lectura y Redacción.

El Programa formó a unos 50 profesores de los cinco Planteles, quienes impartieron los cinco cursos del Plan de Estudios del Programa en los bachilleratos de unas 30 Universidades públicas, en el Instituto Politécnico Nacional y en algunos Planteles del Colegio de Bachilleres, hasta un total de 1100 cursos y más de 15000 asistencias individuales. En las Universidades públicas se generalizó la adopción del taller como recurso fundamental del

aprendizaje de las habilidades de la lengua y se integraron Lectura y Redacción en una sola materia. Los textos leídos franquearon los límites de la literatura y se ocuparon de otros discursos con modalidades específicas de cada entidad. Puesto en marcha en la parte final del sexenio de Miguel de la Madrid, el Programa atravesó el sexenio de Salinas y con los ahorros reunidos trabajó todavía el primer año del periodo del presidente Zedillo.

En condiciones de libertad y de invención, el Programa Nacional puso en circulación en todo el país, desde los últimos años de la década de los años ochenta, aportaciones derivadas del Modelo Educativo del Colegio, centrales y novedosas: la continuidad entre la lectura y la redacción, el aprendizaje basado en la producción de textos, originales o derivados de la lectura de obras, y la atención a textos no sólo literarios.

El Área de Talleres cumplió una de las responsabilidades que la UNAM le asignó: ponerse al servicio de las necesidades académicas nacionales y ofrecer respuestas adecuadas a los problemas de aprendizaje. Del Colegio han salido las orientaciones didácticas del Área de la Lengua adoptadas en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y en otros intentos de reforma, sin que se le reconozca la paternidad académica de las ideas renovadas que les pertenecen.

#### LA REVISIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE TALLERES

A finales de la década de los años ochenta, con el impulso del Programa Nacional de Formación de Profesores de Lectura y Redacción, un número importante de docentes fue cayendo en la cuenta de las limitaciones de los programas de uso generalizado en el Área. La mayor parte de los procedimientos de los trabajos de interpretación y de producción de sentido seguían marcados por los aprendizajes de métodos y modelos en las carreras de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras, ligados predominantemente a la estilística, punto final de actualización hasta el momento. Sin embargo, no podía ignorarse que en los estudios de la Facultad

nunca se había tocado una teoría de la lectura ligada a la lingüística. Por otra parte, comenzaban a aparecer entre los profesores concepciones derivadas del estructuralismo, frente al cual se mantenía una actitud notable de desconfianza y rechazo, que fue disminuyendo, comenzando por las teorías del relato de Barthes, Tzvetan Todorov y Gérard Genette, principalmente.

En algunas Áreas, a esas alturas medias Áreas por las diferencias entre la mañana y el turno vespertino, los profesores se apropiaron del estudio de la enunciación y de la derivación de ésta, la noción de diversidad de los discursos, la lectura de textos no literarios, entre los que destacaron los textos de divulgación científica, los políticos y los históricos. Esto preparó el camino a la renovación radical de los contenidos de los Talleres, estructura pedagógica nunca puesta en entredicho en el Área.

#### CONCEPCIÓN DE LOS TALLERES DE LECTURA Y REDACCIÓN EN LA ACTUALIZACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS (1996)

Este apartado tiene como base la amplia Introducción a la renovación del Área de Talleres, que sirve de presentación a los programas de los Talleres de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental aprobados formalmente el 11 de julio de 1996. El texto aparece en los *Programas de Estudio del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación*, publicado por el Colegio de Ciencias y Humanidades en 1996. Las referencias que acompañan las citas en este apartado se remiten a este documento, del que proceden las ideas recogidas, sin ser citas literales en todos los casos.

La Introducción a los programas del Área manifiesta las opciones educativas de la materia revisada en profundidad y renovada, por lo que el documento pone de manifiesto los avances en la reflexión y la discusión comunitarias, por medio de las cuales el Colegio cumplió en el proceso de revisión del Plan de Estudios su tarea fundacional de ser un “órgano permanente de innovación.”

El texto que sigue resume la Introducción general a los programas y subraya los avances que terminaron por adoptarse, apoyados

en un amplio consenso de las comunidades del Área. Manifiestan, así, un avance importante en la profundidad de las concepciones académicas y en la definición de aspectos discutidos acerca de los cuales se fue construyendo un amplio consenso, a lo largo del proceso de actualización del Plan de Estudios entre diciembre de 1991 y julio de 1996.

El texto de Introducción a los programas renovados comienza por una descripción de los antecedentes de la materia en el Plan de Estudios de 1971. Este año, como hemos señalado, se dividió la enseñanza de la lengua en tres materias, Taller de Lectura, Taller de Redacción y Taller de Redacción e Investigación Documental, lo que separa dos procesos íntimamente ligados en la práctica docente de dos materias paralelas con pocas intenciones expresas de interacción, que quedaron sujetas a la iniciativa de los profesores” (p. 3). Ésta fue la primera fuente de contradicción en la enseñanza de la lengua.

Por otra parte, la transformación del Taller de Lectura en un taller de literatura eliminó las habilidades de lectura de textos no literarios, que los alumnos necesitan comprender y producir en su vida académica y se atendieron ocasionalmente en Taller de Redacción, sin la comprensión técnica y el énfasis debido.

Una ruptura más se produjo con la aparición de la Investigación Documental en los dos últimos semestres, donde predominaron los métodos y técnicas de investigación documental que se desligaban de las estrategias de lectura y redacción, habilidades esenciales en la consulta de fuentes escritas para el acopio de información y la elaboración de los trabajos resultantes.

La diversidad de enfoques y prácticas docentes resultó por una acumulación de factores, por la dificultad de desarrollar algunos aspectos de la propuesta original, apenas esbozados en 1971, por la falta de formación específica de los profesores, por la diversidad de procedencia profesional que indujo a muchos profesores a determinar los contenidos de su docencia de las materias afines de los planes de estudio de sus carreras. Se produjo, de este modo, una dispersión de enfoques, que determinó la diversidad de programas, los cuales mantuvieron, sin embargo, una coherencia fundamental, empobrecida por las contradicciones y ausencia de

la consistencia de un proyecto académico dotado de continuidad y progresión a lo largo de los cuatro semestres.

Las tres horas semanales de Taller de Redacción y, sobre todo, las dos de Taller de Lectura, que llevaban a que un Profesor de Asignatura contratado por 30 horas frente a grupo atendiera a 750 alumnos en 15 grupos y volviera irrealizable la revisión de un trabajo escrito por quincena, al suponer 3,750 minutos de trabajo de revisión fuera de clase, dedicando a cada texto cinco minutos difícilmente suficientes, resultaron disfuncionales para los propósitos innovadores del Colegio, concebidos con rigor académico, pero olvidados de las condiciones concretas de la docencia que se imponía a los profesores. Finalmente, la duración de una hora por sesión escolar de aprendizaje impedía el desarrollo de ciclos completos de trabajo, del planteamiento conceptual inicial y la orientación de la producción en el aula y el trabajo predominantemente en equipo, la revisión de los resultados y el intercambio de aportaciones.

Se realizó un serio análisis de estos problemas, a través de los cuatro años de trabajo de la Comisión del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación y el intercambio de propuestas, así como de críticas libres de las comunidades de los cinco Planteles, a quienes se dieron a conocer en tres momentos las diferentes versiones de los proyectos de programas, a las que se fueron incorporando aportaciones colegiadas de las Academias y personales de todos los profesores que las presentaron fundadamente sin restricción ninguna.

Para contar con una planta de profesores del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación dotada de conocimientos actualizados y sistemáticos, la Dirección de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del Colegio, con la colaboración de Margarita Palacios y Fernando Castaños Zuno de la Facultad de Filosofía y Letras, organizó el Diplomado: *El texto en sus contextos*, que ofreció a los profesores conocimientos teóricos sólidos sobre los conceptos que sostenían el edificio renovado de los programas del Área.

De este trabajo exigente, fundado en las ciencias de la lengua y de la teoría literaria, colegiado y abierto, resultó una forma de poética del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, original del Colegio, renovada y concebida para la docencia, con el alumno

en el empleo de la lengua oral y, sobre todo, la escrita, cuyo centro fue la producción de sentido.

Así, tras la reflexión crítica que tuvo lugar en las cinco Academias, la Comisión llegó a una propuesta de innovación radical que puso como base la creación de una materia obligatoria de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, TLRIID en el habla del Área, de seis horas semanales y sesiones de dos horas, en cuatro semestres. Desapareció, de este modo, el obstáculo desmedido de una matrícula de 750 alumnos para un profesor de Taller de Lectura y las sesiones insuficientes de una hora para un trabajo completo sobre los aprendizajes de análisis indispensables en los Talleres del Área.

Esta nueva materia, que existiría únicamente en el Colegio, generaría las posibilidades de los aprendizajes siguientes:

1. Dada la íntima relación de los procesos de lectura y redacción en las prácticas culturales, muy señaladamente en la investigación documental, promover el aprendizaje de estas habilidades fundamentales de la lengua, manteniendo expresamente la perspectiva de la continuidad interminable entre las operaciones de una y otra de las dos habilidades.
2. Adoptar el desarrollo de la competencia comunicativa como base para la adquisición de las habilidades lingüísticas, lo que determina modelos centrados en el uso de la lengua, donde la adecuación del discurso a la situación en la que se produce y la coherencia de los textos demandan un estudio explícito y un aprendizaje riguroso.
3. Ampliar las habilidades comunicativas de los alumnos a distintos tipos, registros y usos de la lengua que requieran para sus necesidades culturales y sociales, concretamente a través de la lectura de diferentes tipos de textos: literarios, históricos, científicos, de divulgación científica y periodística.
4. Mantener el taller como estrategia fundamental y ofrecer condiciones adecuadas de tiempos y número de alumnos.

Un tratamiento semejante se podía prever para hablar y escuchar en el campo del empleo oral de la lengua.

El Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental ocupa un lugar privilegiado en el proceso de la apropiación de las numerosas habilidades que reúne el postulado de aprender a aprender. El Taller es, de esta manera, uno de los elementos prioritarios y de mayor alcance en la cultura básica, que caracteriza la formación del Bachillerato del Colegio. Toda cultura, en efecto, se conforma en relación inseparable con una lengua y a través de ésta ofrece a quienes la dominan en la multiplicidad de sus usos, información, representaciones y un imaginario social, así como un amplio inventario de expresiones.

En el Perfil de Egreso, el Taller incrementa la competencia comunicativa para una amplia variedad de finalidades y producciones; sirve de base para adquirir procedimientos de trabajo académico e intelectual y los intercambios sociales; abre el acceso a la comprensión y producción de la amplia variedad de los discursos; incrementa la calidad de la lectura de textos literarios; amplía la conciencia de los efectos de la enunciación en la expresión oral y escrita; inicia en la investigación, la comprensión y crítica de textos escritos en las investigaciones escolares y profesionales; contribuye de manera decisiva en el desarrollo de la autonomía en el trabajo académico y en la ética de la libertad.

### CONCEPCIÓN DE LA MATERIA

En los primeros 25 años de trabajo del Bachillerato del Colegio, se fue desarrollando una reflexión abierta a las ideas que circulaban en aquellos años en los distintos campos de estudio de la lengua y la literatura, colegiada y relativamente autónoma, concretamente acerca de la naturaleza de los usos fundamentales de la lengua y sus relaciones con la cultura y sus campos específicos. Así, en el proceso de revisión del Plan de Estudios las comunidades de Talleres se encontraban en condiciones de formular una concepción de la materia que había ido construyéndose a lo largo de innumerables trabajos, atendiendo a concepciones variadas, cuya coherencia se construyó precisamente en el proceso de revisión del Plan de Estudios.

Dada la importancia que para el ser humano guarda la facultad simbólica, elemento central en la constitución de la cultura, el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación se propone como aspecto fundamental el uso consciente y adecuado de los sistemas simbólicos, el más importante de los cuales es la lengua, estrechamente ligada a la cultura.

Por ello, el Área pone especial énfasis en la Competencia Comunicativa del alumno, por la importancia de ésta en la vida social y académica. El desarrollo de su capacidad crítica tiene asimismo una íntima relación con la lengua, pues a través de ella se manifiesta la dimensión ideológica. Baste pensar en la necesidad de determinar la posición del enunciador en todo acto de discurso, a través de las marcas inevitables que deja aquella en los enunciados, lo que genera la necesidad de una capacitación indispensable para evaluar el alcance y el valor que merecen los conceptos y propuestas con que los alumnos se encontrarán en su trabajo académico y en la vida social.

De esta manera, en la reflexión de la primera mitad de la década de los años noventa se fue generando no la invención absoluta, sino una síntesis de diversos elementos, recibidos de horizontes actuales y no simplemente repetidos, sino incorporados a las dimensiones originales del Colegio.

Se llegó colegiadamente a definir y reconocer como un elemento central la Competencia Comunicativa, consistente en

... un vasto conjunto de habilidades, procedimientos y conocimientos lingüísticos, teóricos y discursivos, que permite al alumno utilizar con eficacia consciente la lengua, comprender y producir textos adecuados a la situación de comunicación y al grado de formalidad requerido, en la diversidad de condiciones que impone la vida académica y social (p. 6).

En las concepciones actualizadas del Colegio, los conceptos teóricos acerca de la lengua y su uso se consideran valiosos no tanto por sí solos, sino sobre todo en cuanto ayudan a los alumnos a construir esquemas que les faciliten la comprensión de los modos de empleo de la lengua y la apropiación del desarrollo de estrategias de producción de sentido. El Área se propone formar

usuarios conscientes y cultos, es decir, poseedores de habilidades para recurrir sólo a la corrección como dimensión meramente formal, gramatical, sino también a la pertinencia y adecuación según las condiciones de producción de su discurso.

La selección y la organización de los contenidos concretos del campo de la lengua, de acuerdo a las opciones académicas del Colegio, se rigen por las orientaciones siguientes:

1. La organización de las habilidades de la competencia comunicativa, es decir, los modelos que describen los actos de escuchar, leer, hablar y escribir.
2. La manifestación de las habilidades correspondientes a través de operaciones de complejidad creciente, determinada por los textos... en la producción de cuyos sentidos se aplican.
3. El uso de la lengua en cuatro grandes campos: la expresión oral, la lectura, la escritura y la investigación.
4. Los distintos aspectos derivados del enfoque comunicativo... la atención al enunciador, a su propósito comunicativo, a la organización del texto y al enunciatario.
5. Los textos que se deben producir como síntesis del ejercicio de las habilidades anteriores.
6. Los textos que se ofrezcan habrán de seleccionarse por razones culturales, escolares, sociales y personales.

Los elementos que fundamentan la integración del Área son tanto conceptos como enfoques. Entre los primeros destacan los de signo, funciones de la lengua, competencia comunicativa, enunciación, discurso, producción de sentido, texto y sus características de adecuación, coherencia, cohesión y disposición espacial.

Entre los segundos, prevalecen los que subrayan el uso de la lengua y de los sistemas de signos sobre un conocimiento meramente nocional; así el Enfoque Comunicativo destaca en la lectura y la redacción de todos los textos a su enunciador, su propósito de organizarlos como unidades coherentes, adecuadas y gramaticalmente correctas, de modo que resulten inteligibles para su enunciatario, en una situación comunicativa concreta, que se acompaña de un propósito y el empleo de recursos estratégicos apropiados a éste.

## ENFOQUE DIDÁCTICO

La materia central del Área de Talleres se propone desarrollar la Competencia Comunicativa del alumno. Deberá, por tanto, promover el ejercicio constante de las habilidades fundamentales, por medio de la producción de textos escritos u orales, sobre los cuales asumirá sucesivamente la función de productor y receptor de ellos.

La asunción de funciones y la diversidad de discursos a los que el alumno se enfrenta, acompañado por el profesor, de nuevo aprendiz y acompañante del alumno en sus trabajos, así como poseedor de conocimientos y habilidades adquiridos antes y más amplios, constituyen la situación de enseñanza y aprendizaje básica del Área, que debe construir el grupo asesorado por el profesor.

Este propósito se logra proponiendo al alumno un constante ejercicio de lectura y redacción de textos de diversa índole, enfrentados con actitud reflexiva e inicialmente sistemática, como parte de la cultura básica, que servirán para ampliar los campos de conocimiento, en particular en humanidades, al familiarizarse con textos literarios, históricos y filosóficos, sin renunciar a la divulgación científica ni a los textos políticos.

El recurso a la estructura del trabajo en grupo de aprendizaje en la forma de taller, nunca puesto en entredicho, asegura el papel central del alumno y provoca su intervención consciente y crítica.

## REFERENCIAS

Colegio de Ciencias y Humanidades. (1979). *Programas de Estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental*. CCH-UNAM.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (1996). *Plan de Estudios Actualizado*. CCH-UNAM.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2003). *Programas de Estudio. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-II*. CCH-UNAM.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2003). *Programas de Estudio. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III-IV*. CCH-UNAM.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2016). *Programas de Estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental*. CCH-UNAM.

ENCCCH. (febrero 2006). En *Orientación y sentido del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Orientación y sentido de las áreas del plan de estudios actualizado* (pp. 73-94). En CCH-UNAM.

Universidad Nacional Autónoma de México. (1 de febrero de 1971). *Programas Taller de Lectura de Autores Modernos Universales. Gaceta. Tercera época II* (número extraordinario).

Universidad Nacional Autónoma de México (1979). *Programas. Documento de trabajo*. UNAM.

# Leer para representar el mundo

MARÍA ISABEL GRACIDA JUÁREZ  
OLGA MARÍA HILDEHZA FLORES ÁLVAREZ

El sentido de la enseñanza formal consiste, entre algunos aspectos, en orientar el desarrollo integral de los alumnos. De los varios rubros que están contemplados para lograrlo, se encuentran sus capacidades para comunicarse, para participar en su comunidad y para asumir la responsabilidad de tener una función dentro de la sociedad.

Esta formación, a su vez, se induce mediante dos habilidades básicas: saber escribir y saber leer. En este texto, sólo se reflexionará sobre la enseñanza de la lectura circunscrita al contexto del CCH. Esta institución representó, en su momento, un espacio donde se buscaba innovar con nuevas formas de abordar el aprendizaje de las habilidades comunicativas.

Se atenderá aquí lo relativo al lugar que ha ocupado esta habilidad en los programas de estudio, los recursos empleados para trabajarla y el carácter didáctico y pedagógico al que los docentes se ciñen para su desempeño en el aula.

## ITINERARIOS DE LA DIDÁCTICA EN EL CCH

Hace casi cincuenta años, cuando formalmente dieron inicio las clases en el Colegio de Ciencias y Humanidades, el Plan de Estudios y su organización curricular era más un deseo que una

realidad. Si bien los creadores/fundadores del nuevo sistema del bachillerato universitario pensaban en la escuela nueva (UNAM, 1971; UNAM, 2013; Jiménez, 2009; Ortiz, 2013 y Narváez, 2006; Joyce, 2000) al momento de presentar su propuesta, ello no tenía suficientes elementos de concreción como para insertar nuevas formas de aproximarse al conocimiento y a la construcción de éste, sino que, más bien, presentaba una cantidad realmente significativa de nuevas miradas a la enseñanza que tardarían algún tiempo en adquirir concordancia con la realidad.

Este bachillerato tuvo como punto de partida constituir una alternativa innovadora e integradora bajo un enfoque en el que el alumno es el actor principal del proceso de construcción de su conocimiento y de su formación como ciudadano responsable, crítico y participativo (UNAM. 2013). Los principios que dirigieron la enseñanza en este modelo educativo fueron: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. Se buscó que, mediante el trabajo con métodos y técnicas de investigación y formas de trabajo propias de cada disciplina, el alumno adquiriera una autonomía en su aprendizaje y alcanzará saberes significativos en todas las áreas de estudio.

Hablar de lectura en el área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, en aquel momento de inicio, era principalmente hablar de la lectura de textos literarios dejándose de lado otros tipos de texto, ya que no existía directriz alguna que propusiera hacer las diferencias al leer, ni mucho menos existía una didáctica que pusiera el énfasis necesario en el sentido que es propio a cada uno de los textos y las maneras de aproximarse a ellos de un modo eficaz.

Como sucedía en la clase de Taller de Redacción, se constata que el nuevo bachillerato se inclinó hacia el trabajo con textos literarios porque se apoyó esencialmente en una serie de antologías literarias que editó la propia UNAM bajo el nombre genérico de Lecturas Universitarias y que, como ha sucedido con frecuencia, fueron encargadas a distintos estudiosos que no contaban con la experiencia necesaria en el ámbito de la educación media superior, que desconocían el propósito de esta nueva modalidad de bachillerato y que dejaban ver la falta de interés por elaborar un material pertinente e innovador. Si bien aquellos materiales elaborados y

publicados por la ANUIES, la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y el propio CCH, daban al nuevo profesorado un mínimo sustento para iniciar sus clases, a la luz de los muchos lustros que han pasado hasta el día de hoy, nada de ello estaba acompañado con mínimas sugerencias de carácter didáctico para inducir de manera adecuada a los adolescentes en la lectura de los diferentes tipos de textos: literarios, informativos, científicos e históricos, por mencionar algunos.

Compilar materiales para que el alumnado tuviera acceso a la lectura, de ninguna manera le daba sentido a la noción de taller con la que se pretendía organizar la asignatura. En las antologías se leía a los autores clásicos griegos, a los españoles medievales y del Renacimiento, a los clásicos universales de los siglos XVIII y XIX y, finalmente, a los autores mexicanos y latinoamericanos del siglo XX. Algunos ejemplos de esos materiales editados de manera doméstica en el plantel Vallejo y más tarde a través del proyecto editorial del CCH, fueron *Autores Modernos Universales*, *Antología de narrativa femenina contemporánea*, *Curso introductorio* (dos ediciones diferentes), *Autores hispanoamericanos contemporáneos*, *Autores griegos y latinos*, *Cuento y poesía*, entre otros. El Taller de Lectura sólo tenía dos horas a la semana y éstas servían estrictamente para dar algunos apuntes sobre el contexto y los autores, para leer los textos sin profundizar en un análisis y para informar sobre algunos elementos básicos de un género o corriente literaria.

La complejidad de iniciar con los autores griegos y latinos hizo que algunos grupos de colegas pudieran reflexionar acerca de las dificultades de los escritores y lecturas propuestos, dificultades que no eran sólo del alumnado, sino en muchas ocasiones también del profesorado que no sentía proximidad con determinados textos o autores, o los desconocía y no podía haber, por tanto, ninguna traslación didáctica al momento de la enseñanza. Ante estas circunstancias, integrantes de la academia de Talleres de Lenguaje y Comunicación de los Planteles Vallejo y Oriente hicieron, al margen de cualquier reglamentación que, no obstante, fue respetado por las autoridades de los planteles, un cambio en el sentido de la orientación de la asignatura para dejar de lado una mirada cronológica, lo cual permitió iniciar, en el primer semestre, con

los autores y autoras del siglo XX en lengua materna y terminar, en cuarto semestre, con los clásicos grecolatinos.

Este cambio sin muchos respaldos teóricos, pero con suficiente intuición, tenía como propósito acercar al alumnado a lecturas de su lengua materna, a realidades sociales y culturales que les eran más próximas y que les permitían ingresar de mejor manera a esos mundos ficticios que era más probable que pudieran entender y, quizá, interpretar. Fue un vuelco interesante en las aulas y los propios docentes de los planteles se encargaron entonces, ya con mayor formalidad y de manera más pensada, de confeccionar antologías para el trabajo en el aula dirigidas a un alumnado joven y con una mirada más escolar que las producidas en un principio como compilaciones de lo sugerido por el canon.

Los resultados fueron bastante positivos en el sentido de que el trabajar en primer semestre con autores mexicanos y latinoamericanos sirvió como una forma de entrenamiento para que en el cuarto semestre tuvieran más herramientas para la comprensión de los textos, con la ayuda de la aplicación de algunos elementos de análisis.

Es de considerar que los directivos del CCH, en esa etapa, hicieron eco de las preocupaciones de una parte del profesorado (UNAM, 2013) y desde la Coordinación de aquel entonces publicaron diversos materiales para el Taller de Lectura que no únicamente eran compilaciones, sino ya verdaderas antologías en el sentido no únicamente de una selección de materiales pensada y consensuada en grupos de trabajo, sino también como producto de haber realizado un trabajo en el que la elección de las lecturas se había realizado con propósitos específicos de aprendizaje y que, incluso, presentaban sugerencias didácticas que funcionaban como una invitación a que el profesorado fuera organizando sus cursos de otra manera.

Es importante subrayar que este primer trabajo con las antologías generó múltiples inquietudes en el profesorado de los cinco planteles, quienes, a su vez, fueron produciendo diversas propuestas didácticas para abordar ciertos contenidos y autores. Esto representó un ejercicio para romper con el canon y empezar a leer a autores y autoras que eran poco conocidos o que

encajaban mejor en las necesidades del alumnado adolescente de esos momentos.

Este trabajo también sirvió como una manera de actualización, de formación y de colaboración entre pares, lo cual dio la posibilidad para estar mejor preparados ante los nuevos programas que estaban por mirar de otra manera a la lengua y a la literatura, ya con consideraciones más claras en el terreno didáctico y pedagógico y que instaurarían formalmente una orientación de la lectura (y la escritura) más como procesos, como entidad de análisis y con el reconocimiento del ingreso a las diferencias que permitirían al alumnado leer de otra manera, es decir, leer los textos de una forma en la que tuvieran consideración de sus propósitos y sus contextos.

Respecto a este nuevo mecanismo que se vislumbraba sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en el aula, éste se inició cuando las asignaturas de Taller de Lectura, Taller de Redacción y Taller de Investigación Documental quedaron integradas en una sola materia: Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) I a IV. La duración de las clases se estableció en dos horas con una frecuencia de tres veces por semana. Esta nueva materia dio inicio a la implementación de una manera diferente de trabajar con los textos, lo cual se concretó con más claridad cuando en 1996 se llevó a cabo la emisión del Plan (CCH, 1996) y los Programas de Estudio Actualizados (CCH, s/f).

El programa de la asignatura de TLRIID I a IV quedó diseñado en función del enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua (CCH, 1996). Su propósito descansa en el desarrollo de la competencia comunicativa, integrada por las habilidades para producir (hablar y escribir) y comprender (leer y escuchar) diferentes tipos de textos (orales, escritos, audiovisuales e icónico verbales) (Lomas, 2014; Gracida, 2002, Tusón, 1993).

Esta primera actualización de los programas reflejó el trabajo a partir de una didáctica especializada de la lengua y la literatura, ya que incluía el desglose de los propósitos generales de las unidades, los aprendizajes, los contenidos temáticos, las estrategias sugeridas para trabajarlos y las fuentes de consulta, todo orientado hacia el desarrollo de la competencia lectora y la capacidad para redactar de los alumnos.

En el 2016 se realizó una segunda actualización de los programas de estudio (CCH, 2016) con la finalidad de mejorar la pertinencia y la coherencia entre los aprendizajes y la cantidad de los temas relacionados a éstos. La didáctica implementada continúa teniendo como núcleo el desarrollo de la competencia comunicativa. Por ello, con respecto al trabajo realizado a partir de este enfoque, cabría señalar que es importante considerar a futuro la inclusión de una didáctica diferenciada, mediante la cual se responda a la necesidad de clasificar la complejidad de la lectura en función de las características de los estudiantes.

### PREJUICIOS, CREENCIAS Y OBSTÁCULOS ACERCA DE LA LECTURA

Una parte fundamental de las creencias que se presentan durante la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura, en este caso, en el aula del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV, ha sido el hecho de que, durante mucho tiempo, los alumnos la consideran una materia “fácil” en tanto que para cursarla no se requiere tener una formación previa consolidada, ni trabajar con disciplina y de manera constante (Orozco, 2019, Ponencia), pues se asume que todos saben leer y que esto es suficiente para realizar los ejercicios (acción descontextualizada) asignados por el profesor. “Estas expectativas casi mágicas se enraízan en una visión simple de la lectura que la asimila al reconocimiento de palabras, a la localización de información, y que en definitiva considera que leer consiste en decir lo que está en el texto” (Solé, 2014:90).

A esta realidad, debe sumarse la falta de formación y de actualización permanente en la disciplina del profesorado para ejercer de otra manera su trabajo en el salón de clases (Orozco, 2019, Ponencia). Esto ha generado diversas rutas de desorientación y falta de un análisis colectivo y un trabajo colegiado.

Una parte importante del profesorado hace eco de no atender con el rigor necesario la enseñanza de la lengua y la literatura y, de manera prejuiciosa, cree que en el aula se está ante una forma de enseñanza que no requiere disciplina ni una didáctica espe-

cializada y cuidada; por el contrario, considera el “poner a leer” a los estudiantes como el paso definitivo para conseguir un algo que tampoco tiene claro.

El aula es el escenario de múltiples acciones, entre las que destacan la apatía, la desinformación, la falta de actualización y la limitada acción lectora de parte del profesorado. No se puede enseñar a leer, si no se sabe hacerlo. No se pueden sugerir acciones lectoras si no hay propósitos suficientemente claros para conseguir aprendizajes concretos. Si el docente desconoce su papel como guía para conseguir lectores interesados, el alumnado entra en una etapa que puede ir desde el desencanto hasta la más profunda simulación, sobre todo si desde su formación escolar básica no ha podido comprender la importancia y el sentido de la lectura como una forma de apropiación de diversos aprendizajes y como una actividad de reflexión y gozo de lo leído.

Estas creencias y prejuicios en torno a la enseñanza y aprendizaje de la lectura consiguen generar diversos obstáculos en el aula, que se convierten en inacciones frente a la cotidianidad no sólo de la asignatura en el TLRIID, sino en todas las zonas del currículum en las que es necesario leer todo tipo de textos y con diferentes propósitos.

Si bien la responsabilidad de consolidar el desarrollo de la competencia comunicativa involucra la participación del alumnado y la del profesorado, no se puede dejar de lado a la institución, puesto que su obligación es dotar de herramientas suficientes en la formación y actualización del profesorado.

En relación con este último aspecto, cabe señalar que el CCH tiene una importante oferta de cursos en los periodos intersemestrales e interanuales para que los docentes tengan acceso a formas de apropiación de la disciplina, la didáctica y la pedagogía. Sin embargo, al revisar el porcentaje de docentes que participan en la oferta de formación, éste es reducido (Orozco, 2019, Ponencia). Además, hay que añadir que mucho de lo que se ofrece en el terreno de la formación no es lo adecuado para reflexionar lo suficiente acerca de las necesidades que habrá que cubrir en el aula, por lo que ello deriva en un escaso interés por parte de muchos docentes por ingresar a espacios de debate en los que, entre pares,

se puedan no sólo contar anécdotas, sino realmente discutir de manera informada y propositiva y que este diálogo se refleje en los resultados de la interacción docente-alumno en el aula.

Por otro lado, el sentido de la creación del Colegio se fue poco a poco a la deriva y la *libertad de cátedra* se convirtió en ocasiones en una serie de conductas deshonestas y poco coherentes que han dado como consecuencia una formación más limitada del alumnado, con menos herramientas no sólo para continuar con estudios superiores, sino para conseguir habilidades sociales que les permitan desarrollarse en cualquier circunstancia además de la escolar.

En el corte que supondrá el medio siglo de la creación del CCH, es necesario revisar sus orígenes, pero no para mantener una nostalgia de lo ido, sino para analizar cuáles han sido los resultados de una propuesta educativa que tuvo grandes niveles de innovación (UNAM, 1971 y 2013) y que puede readquirirlos en los nuevos contextos en los que, incluso, hay que revisar el sentido mismo de la escuela.

## LEER LAS DIFERENCIAS. TIPOS Y GÉNEROS TEXTUALES

Una de las convenciones adoptada en las dos últimas revisiones de los programas del TLRIID es la de abordar, de un modo organizado, los diferentes tipos y géneros textuales. La finalidad de partir de una clasificación definida y clara es la de permitirle al alumnado trabajar sobre un mapa amplio de expresiones relacionadas con diversas necesidades de comprensión de los textos y, con ello, que pueda moverse en su geografía para leer los diferentes sentidos y propósitos, estableciendo las diferencias textuales que les hagan posible entender la pluralidad de sentidos de los materiales escolares que se leen en el aula.

Se entenderán como géneros a la organización de los textos de acuerdo con las características estructurales y lingüísticas que tengan en común, a partir de una normativa que los clasifica y que cumplen funciones académicas y sociales (Lomas, 2014). La tipología, por su parte, permite advertir la dominancia de una se-

cuencia (descriptiva, narrativa, expositiva y argumentativa) en un determinado texto, atendiendo a su propósito y a sus finalidades comunicativas (Calsamiglia y Tusón, 1999).

Es fundamental para el alumnado que, poco a poco y de manera constante y precisa, se vaya familiarizando con las diferencias de los textos que lee, no sólo en lo que se refiere a su contenido y propósito, sino también en aquellos aspectos que le permitirán garantizar una mejor aproximación a toda clase de textos, básicamente escolares, que son motivo de su trabajo cotidiano en el salón de clase; es indispensable que el estudiante advierta las múltiples diferencias, pero también las afinidades o semejanzas textuales, pues esta identificación le permitirá tener claridad sobre las maneras de aproximarse a los distintos materiales.

Clasificar los textos de acuerdo con una tipología textual y sus diferentes géneros, se convierte en una herramienta que posibilita leer de modo más productivo el sentido y la estructura de los textos, lo cual permite al alumnado entender no sólo su arquitectura, sino sus diferencias y sus significados más allá de su organización. Si bien las clasificaciones sirven para agrupar determinados elementos, son también un mapa para transitar por geografías establecidas que luego propiciarán en los estudiantes la lectura de mundos más abiertos que van más allá del canon, es decir, más allá de lo estipulado, donde, incluso, se mezclan y se actualizan tanto los géneros como los tipos textuales, lo cual genera nuevas lecturas de lo ya instituido, así como estrategias personales de comprensión o adaptación de éstas.

En el TLRIID se leen diversos textos y si bien muchos tienen un carácter escolar con destinatarios adolescentes, se puede advertir que lo contemplado en los programas de estudio representa también una forma de abrir las puertas hacia lecturas más complejas, menos estructuradas y menos convencionales que lo que se esperarí trabajar en el aula.

De acuerdo con los programas vigentes, leer textos descriptivos, narrativos, expositivos y argumentativos implica hacerlos evidentes en géneros como el periodístico, el literario y el de divulgación científica, entre otros. Esto coadyuva a que el estudiante vaya integrando un inventario no sólo escolar, sino también social y

personal. Si bien muchos de estos textos han sido leídos durante la educación básica, casi siempre de manera fragmentada y/o descontextualizada, es en el bachillerato donde adquieren sentido, pues además de leerse obras completas, para una formación más madura y organizada, ya que la comprensión de una tipología textual variada, que responde a una diversa gama de complejidad y mediante la que se realizan conexiones directas con la realidad circundante, contribuye a saber establecer y mantener la comunicación entre los miembros de una comunidad y su participación activa y propositiva.

Además, la lectura de una diversidad significativa de textos contribuye a consolidar el perfil de egreso del estudiante, en el cual se consigna que, al término de su paso por el CCH, logre pensar por sí mismo, se exprese correctamente, tenga los principios de una cultura científica y humanística y sepa *relacionar todo ello con las diversas situaciones que se le presentan en su vida* (Orientación y Sentido..., 2006: 7).

Como ya se mencionó, en la clase de TLRIID se leen textos de carácter literario. Por ejemplo, en el primer semestre se trabaja con las autobiografías literarias. El sentido de este contenido consiste en que sirven para establecer conexiones entre escritores con mucho o relativo renombre y la realidad adolescente del alumnado. Trabajar con este género da lugar a la reflexión interiorizada, a la activación de la atención sobre una de las formas en que se organiza el discurso narrativo y al despertar de una voz propia para la construcción de una identidad personal (Gutiérrez, 2010).

La lectura de este tipo de textos también es una forma de acceder a la experiencia de otros y contrastar con la propia mediante relatos personales que les permitirán, de manera paulatina, la apropiación de sus mismas consideraciones biográficas. Este primer acercamiento a lo que narra alguien en primera persona, sobre zonas felices u oscuras de sus vidas, permite un tránsito más amable para leer cuentos y novelas que les permitan recuperar los elementos del relato literario, ya visto en la educación básica, así como reafirmar los conceptos de ficcionalidad y verosimilitud que les permitan ingresar a mundos posibles de un modo más natural con las herramientas adecuadas para comprender los mecanismos

de ficción que el autor pone a funcionar para lograr la complicidad con el lector, es decir, para establecer el pacto de ficción. Al respecto, además del cuento y la novela, también se leen obras de teatro, poemas y ensayos literarios, de acuerdo con las diversas convenciones de los géneros.

Respecto a los textos no literarios, la nota informativa, el artículo de opinión, el artículo de divulgación científica, el artículo académico, el editorial y el ensayo académico, ocupan los centros de atención que permiten definir características identitarias de cada tipo textual y género.

Mención aparte tienen textos como los publicitarios, la caricatura política e incluso la lectura de un debate. Los dos primeros precisan tener suficientemente consolidados los mecanismos de lectura de la imagen, mientras que el debate propicia desde la oralidad, otras formas de leer que van de la apropiación y construcción de un tema polémico hasta la lectura de elementos paratextuales y proxémicos. La lectura crítica resulta en nuestros aciagos días una necesidad imperiosa, a fin de actuar de manera informada y, más aún, reflexiva.

En síntesis, tanto los tipos como los géneros textuales son instrumentos de organización de diversos aprendizajes en el aula; son formas de clasificar que no pueden verse de manera aislada, sino forzosamente en compañía de los textos que atienden a una construcción y un sentido que le permiten al alumnado, de la mano de un lector experto que es el docente, distinguir diferencias, afinidades y matices que dan sentido e identidad.

## NUEVAS MIRADAS. DIDÁCTICA DE LA LECTURA DESDE EL ENFOQUE COMUNICATIVO

El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua surgió en el ámbito del aprendizaje de las segundas lenguas, durante la década de los años setenta (Maqueo, 2008). Se integró de diferentes propuestas teóricas que favorecen el desarrollo de habilidades comunicativas dentro de contextos reales y significativos. A principios de la década de los años noventa, esta forma de enseñanza

fue adoptada en el CCH para trabajar en las aulas de lengua y de literatura. En principio, una de las aportaciones esenciales de este enfoque consistió en que rompe con el énfasis que se le da a la enseñanza de la gramática en el aprendizaje de la lengua, pero sin que desaparezca del todo, como algunos malentendidos lo han hecho parecer.

El enfoque comunicativo es una mirada didáctica para trabajar con la lengua y con la literatura, que tiene detrás múltiples contribuciones de diversas ciencias del lenguaje como la pragmática, la lingüística del texto, el análisis del discurso, la semiología, la semiótica, la sociología del lenguaje, la filosofía del texto, la psicolingüística, la antropología, la ciencia cognitiva y la etnografía de la comunicación (Tusón, 1993; Maqueo, 2004, Gracida, 2002), entre otras. Las mencionadas disciplinas organizan una mirada en la que se suman diversas inquietudes de los estudios del uso lingüístico y comunicativo para generar una traducción didáctica que toma diversos elementos para comprender y producir textos en el ámbito escolar.

El enfoque comunicativo es una perspectiva que induce la enseñanza de la lengua en función de los diferentes usos en los que aparece, incluyendo los elementos contextuales y textuales, con el propósito de desarrollar en los estudiantes sus habilidades comunicativas.

La competencia comunicativa, constituida por un conjunto de habilidades referentes a la producción y comprensión de textos, hace énfasis en *el fomento del aprendizaje comunicativo del alumnado, es decir, la enseñanza de los saberes, de las destrezas y de las actitudes que hacen posible un intercambio comunicativo correcto, adecuado, coherente y eficaz en las diversas situaciones y contextos de la comunicación humana* (Lomas, 2014), hace énfasis en una apuesta a las destrezas de intercambio lingüístico de modo eficaz, adecuado y con determinada transparencia en una comunidad de hablantes.

En el caso de la competencia lectora, han sido múltiples teóricos y analistas quienes han edificado una mirada organizada para entender las condiciones en las que se consigue ser competente en la lectura (Cassany, 1994; Alonso, 2005; Lomas, 1999; Calsamiglia y Tusón, 1999; Gracida, 2002; Van Dijk, 2000) y cómo se organiza

la comprensión lectora y cuál es el itinerario para conseguirla en las aulas.

Leer es una habilidad que se desarrolla y no hay una receta que determine cómo se consiguen las condiciones, ni los ejercicios para entrenar de una vez y para siempre la comprensión lectora; hablamos de un proceso que difiere entre un lector y otro, un proceso complejo que atiende a procesos reales que incorporan elementos tales como las habilidades de vocabulario, el contexto, la identificación de la información relevante en un texto, la regulación y autorregulación, las inferencias, la lectura crítica, entre varios más.

Las rutas para identificar lo que dice el texto, para decodificarlo, para inferir significados, para integrar contenidos, para interpretar, para analizar, para comparar, para valorar, para hacer cosas con el texto (Lomas, 2014), se diseñan dentro de los programas precisamente con las tipologías y géneros textuales que proponen los programas de estudio del CCH.

El docente en el aula propone determinadas estrategias de comprensión lectora, es decir, distintas acciones para reconocer una organización textual en la que hay que considerar lo que dice el texto y cómo lo dice. De acuerdo con Isabel Solé (2012) realizar una lectura estratégica, conjunto de acciones para lograr la comprensión, implica:

- Dotar de finalidad personal a la lectura, aportar el conocimiento previo relevante disponible y planificar la mejor manera de leer para lograrlo.
- Diferenciar los tipos de lectura de acuerdo con los momentos y propósitos con los que lee: lectura exploratoria, lectura analítica y lectura crítica y valorativa.
- Inferir, interpretar, formular hipótesis e integrar la nueva información durante la lectura.
- Regular y comprobar la comprensión mientras se lee, detectar posibles dificultades e intentar solucionarlas.
- Elaborar la información, recapitularla, organizarla, integrarla, valorarla una vez terminada la lectura. Eventualmente, ampliarla o sintetizarla.

- Utilizar y reflexionar el contenido del texto para adquirir conocimientos.
- Tener en cuenta que también son importantes las actividades previas y posteriores a la lectura, ya que complementan lo que se hace durante la misma (p. 86 y 89).

Es fundamental también destacar las situaciones y las aproximaciones a la lectura, como dice la propia Solé, para conseguir un todo que conecte la activación de conocimientos previos (antes de la lectura), el propósito de lo que se lee y la percepción de obstáculos mientras se realiza la acción (durante la lectura), para finalizar con lo conseguido del texto en un momento reflexivo sobre lo que dice éste y cómo lo dice (después de la lectura).

En el aula debe haber de parte del profesorado una comprensión profunda de cuál es el trabajo que se debe realizar para conseguir la lectura de comprensión de los textos, en otras palabras, es el profesorado quien de acuerdo con el propósito de las lecturas debe organizar los mecanismos didácticos para conseguir la comprensión lectora del alumnado, considerando, por un lado, las diferencias textuales, los propósitos, los contextos, el tipo de información que presentan los textos, los aprendizajes que se relacionan con la lectura y, por otro lado, tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, la experiencia lectora con la que cuentan y los temas que les resultan de interés, entre otros aspectos. Es decir, el docente debe haber leído y releído los materiales con los que trabajará la lectura en el aula y con base en la selección que haga de ellos, habrá que construir las condiciones didácticas para la labor en ella. Lo afirmado por Isabel Solé es el resumen de lo que debería ser una lectura estratégica, pero el cómo conseguirlo es tarea del profesorado de acuerdo con circunstancias concretas de aprendizaje.

La construcción de la traslación didáctica para conseguir la comprensión lectora tiene diferentes vías y sentidos. En los programas del TLRIID, se sugieren varias formas de leer en el aula y también se visualiza el sentido de progresión de acuerdo con el semestre, las diferencias textuales, la complejidad o no de los textos y el propósito de acuerdo con determinados aprendizajes.

Se propone orientar la lectura mediante la aplicación de hipótesis de lectura, lecturas exploratorias, lecturas analíticas, reconocimientos de estructuras, identificación de ideas y marcas textuales, lecturas de sintaxis de las imágenes, denotación y connotación, entre otras de acuerdo con el avance de los programas y con los aprendizajes que se espera alcanzar.

Al igual que en el caso de la escritura, aunque con intenciones diferentes y resultados distintos, uno de los elementos fundamentales de la enseñanza de la comprensión lectora se centra en los **procesos**. Cada texto es diferente y está organizado de distinta manera, por lo tanto, el proceso de lectura se organiza de acuerdo con los propósitos del texto, los conocimientos previos del alumno y los contextos tanto de recepción como de producción. Además, desde el punto de vista de la psicología cognitiva, para llegar al nivel de comprensión deben transitar por una serie de actividades mentales que van de la más simple a la más compleja.

Leer es un proceso amplio, interactivo, dinámico y flexible, que no tiene un solo recorrido, sino que va y viene en diferentes direcciones entre el lector y el texto para obtener sentido; es un proceso que no está nunca definido, ni acabado, sino que se construye y reconstruye de acuerdo con las múltiples formas de relectura y de apropiación del contenido. La lectura, entonces, está conformada por la dimensión del lector y la del texto y es a lo largo de esta actividad que se integra el trabajo cognitivo que se lleva a cabo en la mente del primero sobre las cualidades del segundo (Alonso, 2005).

En síntesis, el lector advierte estructuras cognitivas y afectivas, las hace suyas y las decodifica y es, simultáneamente, un participante activo en diversos procesos que elaboran sentido, lo integran a un mundo textual determinado y propician la metacognición.

De acuerdo con lo que se ha trabajado constantemente en los programas del TLRIID, se sabe que no hay una sola ruta designada en la lectura, sino la existencia de varias direcciones que hacen del acto de leer una actividad constituida por otras y que debe tener diversos mecanismos afianzados para conseguir llegar a la obtención del sentido. Asimismo, cada lector o lectora construye

las estrategias propias que le posibilitan ampliar su comprensión: subraya, lee en voz alta, transcribe, realiza mapas mentales, resúmenes o plática sobre los contenidos de sus lecturas.

## CONCLUSIONES

Este breve recorrido por la historia de la enseñanza de la lectura en el Colegio de Ciencias y Humanidades busca proporcionar una visión panorámica sobre el curso que ha tenido el aprendizaje de la competencia lectora en los estudiantes que se encuentran en este bachillerato.

La versión inicial de los Programas (1979) refleja la importancia que se le dio al desarrollo de la competencia lectora, al de la redacción y al carácter innovador del Colegio. Esto se deriva de observar que, aunque en un inicio los programas de estudios del Taller de Lectura mostraron una frágil y sesgada organización en sus contenidos, se vislumbra la configuración de un trabajo a partir del canon. Sin embargo, no existe ninguna garantía de que se logren desarrollar de manera eficiente todas las habilidades mentales y emocionales que circundan la actividad de la lectura, si solamente se revisan diferentes estilos literarios. Si bien existe una relación directamente proporcional entre el desarrollo del pensamiento y el de la lectura, gracias a la adquisición de la lengua materna, existen factores sustanciales, como el carácter didáctico, la variedad de textos o el acompañamiento guiado, que deben estar presentes al momento de enseñar a leer.

De la misma manera, se evidencia que es a partir de las actualizaciones de los Programas de Estudio de 1996, 2003 y de 2016 que los conceptos clave que contribuyen a la comprensión del sentido tanto de la enseñanza como del aprendizaje de las habilidades de lectura y de escritura son: enfoque comunicativo, competencia comunicativa, competencia lectora, tipos y géneros textuales, propósito comunicativo, tipos de lectura (comprensiva, analítica y crítica), diversidad textual, estrategias de lectura, traducción didáctica, diseño didáctico, contexto de recepción y de producción y antologías.

Otros rubros que se relacionan con la función de la lectura dentro de la escuela son: generar interés en los docentes por continuar su formación en la actualización y profesionalización tanto del marco teórico de su disciplina como de la didáctica; comprender mejor el sentido y la orientación del Programa de Estudios a partir del cual entendemos el propósito de la formación de los futuros ciudadanos e inspirar a los estudiantes a que ellos mismos formulen propuestas de lectura con las cuales ofrezcan otras posibilidades de aprendizaje para nuevas generaciones.

Los resultados presentados a partir del seguimiento, por parte de la Dirección General de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (DGENCCH), que se le está dando a la aplicación de los Programas de Estudio Actualizados y señalados en el Suplemento de la Gaceta CCH (Agosto 2019), que siguió al Informe de Trabajo 2018-2019 (2019), indican que, en una encuesta aplicada (mayo de 2018) a un grupo representativo de profesores de la ENCCH, uno de los aspectos más sobresalientes, por la frecuencia con la que fue señalado (82% de los encuestados), es la elaboración de materiales didácticos.

De esto se infiere que existe una necesidad significativa, por parte de los docentes, de conocer e implementar textos con estrategias de aprendizaje claras y concisas, con las cuales trabajar la lectura. Además, al rubro sobre los materiales didácticos, le sigue el de formación disciplinaria y didáctica, trabajo colegiado y formación docente para la comprensión de los programas.

Por añadidura, en ese mismo documento, se muestra que solamente un poco más de la mitad de los maestros (61%) admite comprender el Programa de Estudios, pero desde la perspectiva del dominio disciplinario, mas no del dominio del Programa. A este respecto, entre los temas que se reconocieron como difíciles para abordarse en el Taller se encuentra el texto de divulgación (ejemplo de texto expositivo), bien porque el planteamiento curricular es inadecuado o porque tienen una necesidad personal de un mayor conocimiento del tema (ENCCH, 2019).

Se ha señalado que la clasificación de un texto como parte de un tipo y género textual permite formular una lectura estratégica que conduce hacia la identificación del sentido y de los significa-

dos explícitos e implícitos del texto. Así también, son varios los factores que deben tenerse en cuenta al momento de diseñarse y aplicarse estrategias para su lectura, entre los cuales uno de los más sobresalientes es el de los conocimientos previos del alumno. Por lo cual, recuperando la opinión señalada por los docentes, se requiere que los profesores trabajen en conjunto para acordar las rutas de enseñanza y, en su caso, la selección de los textos que funcionarán como modelos textuales de los diferentes tipos y géneros.

La didáctica de la lectura en el CCH además de incluir una visión especializada, debería comprender una faceta diferenciada. Por un lado, la lectura se trabaja considerando los diferentes tipos de texto: literarios y no literarios (académico, periodístico, divulgación científica y otros); por otro lado, lo que cabría sumar a esta consideración es que se trate de lecturas graduales que funcionen como instrumentos que ayuden al estudiante a transitar de lo simple a lo complejo, a identificar primero lo explícito y, después, lo implícito, a evaluar y valorar la utilidad de un texto en función del contenido (organizado, especializado, general, breve o extenso) que proporciona.

Cabe resaltar que la competencia lectora definida desde el punto de vista del enfoque comunicativo de la lengua, es un planteamiento teórico-práctico que está en constante construcción. Leer de manera eficiente un texto consiste en edificar un modelo mental de una parte de la realidad a partir de una red de significados y utilizando diferentes procesos mentales. Gracias al enfoque comunicativo esta edificación puede enriquecerse con la ayuda de diferentes disciplinas y, a su vez, este margen de posibilidades para construir ayuda al estudiante a que se convierta en un lector autónomo capaz de hacer algo con aquello que está leyendo.

Los docentes que no leen por cuenta propia textos literarios y no literarios, desconociendo estrategias e itinerarios de lectura, poco podrán hacer para proporcionarle al estudiantado mecanismos para incrementar su comprensión lectora. Además, esta misma condición propiciará, por un lado, que los resultados de los exámenes de comprensión lectora sean muy poco alentadores y, por otro, que los hábitos lectores de la población mexicana no sean suficientes para permitirles ser competentes y autónomos.

## REFERENCIAS

- Alonso, J. (enero 2005), Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*. Número Extraordinario. Págs. 63-93.
- Calsamiglia, H., Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir*. Ariel.
- Cassany, D. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- ENCCH. (2016). *Programas de estudio Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*. CCH-UNAM.
- ENCCH. (2012). *Diagnóstico del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*. CCH-UNAM.
- ENCCH. (23 de agosto de 2019). *Seguimiento a la aplicación de los programas de estudio actualizados. Informe 2018.2019. Suplemento Gaceta CCH*. CCH-UNAM.
- ENCCH. (febrero, 2006). *Orientación y sentido del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Orientación y sentido de las áreas del plan de estudios actualizado* (pp. 73-94). CCH-UNAM.
- González, J y E. García. (2013). *Documentos y testimonios de la historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*. CCH-UNAM.
- Gracida, Y., Martínez, G. T. y López, M. A. (2002). *Del texto y sus contextos*. Edere.
- Jiménez, A. M. (mayo-agosto, 2009). La escuela nueva y los espacios para educar. *Revista Educación y Pedagogía*. 21 (54).
- Lomas, C. (2015, julio-diciembre). Leer para escribir, escribir para ser leídos (y leídas). *Eutopía*, 8 (23). 7-19.
- Lomas, C., Osoro, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós.
- Lomas, C. (Ed.). (2014). *La educación lingüística entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Flacso-Octaedro.
- Narváez, E. (octubre-diciembre, 2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere* 10 (35). 629-636.
- Ortiz, A. (2013). *Modelos Pedagógicos y Teorías del aprendizaje ¿Cómo elaborar el modelo pedagógico de la institución educativa?* Ediciones de la U.
- Prado Aragonés, J. (2011). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.

Gutiérrez, M. (junio-diciembre, 2010). Relato autobiográfico y subjetividad: una construcción narrativa de la identidad personal. *Educere*, 14 (49). 361-370.

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*. (59). 43-61.

Solé, I. (2014). El aprendizaje de la competencia lectora en Lomas, C. *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*. Octaedro.

Tusón, A. Lomas, C. y A. Osoro. (1993). *Ciencias del lenguaje y enseñanza de la lengua*. Paidós.

Universidad Nacional Autónoma de México (1979). *Programas. Documento de trabajo*. UNAM.

Universidad Nacional Autónoma de México. (1º de febrero de 1971). *Gaceta. Tercera Época. II* (Número Extraordinario).

Van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Gedisa.

#### MATERIAL DE APOYO

Bruzual Leal, R. (enero-marzo 2008). La enseñanza de la lengua y la literatura en la voz de Carlos Lomas. *Educere*, 12 (40). 189-194.

Joyce, B. Weil, M. y Calhoun, E. (2000). *Modelos de enseñanza*. Gedisa.

Núñez, M. Del Pilar. (2014). *Aproximación didáctica a la lengua y la literatura. Síntesis*.

# Lectura de la imagen: necesaria y fructífera dentro y fuera del aula

LIZBETH RAQUEL FLORES OZAINED

CARLA MARIANA DÍAZ ESQUEDA

*La escuela, tal como lo fue siempre, debería ser el lugar  
que nos pusiera en contacto con un mundo-otro (...)  
La escuela, ya sea enseñando el lenguaje, la pintura,  
el cine, la televisión o los nuevos medios, debería poder  
ayudarnos a poner en juego otras formas de  
relacionarnos con el mundo...*

INÉS DUSSEL

## PARA INICIAR

**E**n cuanto a alfabetización visual, audiovisual y mediática, la experiencia docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades permite reflexionar sobre las necesidades de formación de su alumnado, las cuales al parecer no distan mucho de las de estudiantes de otros bachilleratos nacionales, y en algunos casos, de otros bachilleratos de Hispanoamérica, pues finalmente los jóvenes han crecido y siguen alimentándose de las mismas tendencias en los contenidos visuales y audiovisuales difundidos por sistemas de comunicación de un amplio alcance en diversas regiones del mundo. No está de más sugerir los efectos en las construcciones culturales y sociales de cada una de las comunidades, grandes o pequeñas, que esto implica, sobre todo si se quiere ver propósitos alienantes o de homogeneización de gustos.

Para enfrentar este fenómeno y contribuir en la amplia for-

mación del estudiantado, el CCH ha recorrido un camino que vale la pena recordar; las generaciones de alumnos y docentes han asistido a cambios en su Plan y Programas de Estudio, en los que se han concretado transformaciones importantes y cuyo impulso debería llevar a la innovación constante. Así, en un primer momento se ofrece un recuento de cómo ha sido el tratamiento del texto icónico e icónico-verbal en cincuenta años de historia.

Enseguida se elaboran algunos apuntes sobre los prejuicios en torno a la presencia de la imagen como texto favorecedor en el proceso de enseñanza aprendizaje en el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, impartido del primer al cuarto semestre de este bachillerato universitario.

A partir de autoras que han investigado sobre los Estudios Visuales, disciplina que por su versatilidad es comparable con el Enfoque Comunicativo en todo modo de literacidad o alfabetización, se revisará por qué el trabajo con la imagen se ha vuelto indispensable.

Por último, se regresa al CCH, en donde la didáctica de la lectura de la imagen es potencialmente fructífera para estudiantes y profesores.

## EL LENGUAJE DE LA IMAGEN EN EL CCH

La comprensión, el análisis y la producción del texto icónico-verbal como parte de la formación de egresados del Colegio han recorrido un largo periplo a través de su historia.

En los documentos fundacionales poco se aborda la didáctica de este particular tipo textual; en la llamada *Gaceta* amarilla se alude a ésta mediante una expresión que engloba diversos tipos de producciones artísticas, se señalaba que el estudiante tendría la oportunidad de contar con una formación en aquellas materias que le permitieran tener la “vivencia y la experiencia” de diversos aprendizajes, entre los que se encontraba “una forma de expresión plástica” (González y García, 2013, p. 85).

En el mismo documento, ya histórico, en el apartado “Reglas y criterios de aplicación del Plan de Estudios”, en lo que respecta

a los Talleres de Redacción y de Lectura no se contempla el texto icónico-verbal como uno de sus puntos nodales y se desdibuja su aproximación como parte de lo que se llamó Unidades técnicas y de artes aplicadas, de carácter optativo y ligada a distintas entidades universitarias, entre ellas la hoy Facultad de Artes y Diseño (Escuela Nacional de Artes Plásticas).

De forma similar puede observarse esta situación en la “Descripción de los programas de la Unidad Académica de Bachillerato”, incluida en la compilación realizada por Jorge González Teyssier y Ernesto García Palacios (2013). En el Taller de Lectura, Taller de Redacción y Taller de Investigación Documental se hace particular énfasis en el “adiestramiento práctico” de la producción oral y escrita; así como la comprensión de diversas obras literarias. Pero nada se menciona sobre los diferentes textos icónico-verbales a los que podría enfrentarse el alumnado durante su formación en el tronco común.

Es hasta la descripción de las materias optativas de los últimos semestres cuando se encuentra una cierta implicación del texto icónico-verbal en la materia de Ciencias de la Comunicación, en la que se alude a los principios de la semiótica enmarcada en la comunicación masiva, los cuales apuntaban a problemas de recepción e interpretación de textos como la caricatura, el anuncio publicitario o el comercial, entre muchos otros.

Por otra parte, en la descripción de las materias de Introducción a Diseño Ambiental y Taller de Expresión Gráfica se aborda de lleno el texto icónico-verbal entendido como un producto técnico o artístico.

Se deduce así que este tipo de texto, más que vincularse a los Talleres de redacción y de lectura, se relacionaba con los artísticos, ligados al diseño de planos y de objetos, a la pintura, al dibujo y a la gráfica o los medios de comunicación masiva.

Para los años noventa, como producto de una reflexión constante por parte de la comunidad académica que se venía llevando a cabo desde la década anterior, se planteó la necesidad de modificar el Plan de Estudios del Colegio, de ahí que se revalorara la experiencia adquirida en el aula y las necesidades concretas e inmediatas de los alumnos, a más de veinte años de su creación.

Entre las reflexiones más destacadas que impulsaron dicha actualización se encuentran las transformaciones de la cultura. Se consideraron dos aspectos, los cuales modificarían la visión de la didáctica del texto icónico-verbal en nuestras aulas, a decir:

- El desarrollo continuo de las tecnologías, entre las que destacan, por ejemplo, las de las comunicaciones, las cuales afectan profundamente la cultura, concretamente el conocimiento en todas las ramas de la ciencia, la economía y los modos de vida.
- La difusión más amplia de sistemas de signos que mezclan la lengua, el sonido y la imagen, así como la influencia de los mensajes resultantes en la percepción (Colegio de Ciencias y Humanidades [CCH], 1996, p. 25).

Ambas transformaciones daban algunas coordenadas de lo que acontecía fuera de las aulas y que tanto el Plan como los Programas de Estudio originales estaban pasando por alto. De ahí que el texto icónico-verbal empezara a vislumbrarse de manera institucional como uno de los conocimientos fundamentales dentro del tronco común, además de su “consideración más sistemática” en las materias de quinto y sexto semestres del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación.

Estas reflexiones lograron incorporarse en el *Plan de Estudios Actualizado* en 1996, donde la comprensión, el análisis y la producción de textos icónico-verbales, como parte de la formación del estudiante, lograría obtener su carta de naturalización.

En este documento medular del Colegio se presenta, dentro del perfil del egresado, el aprendizaje que echaría raíces profundas en la *Orientación y sentido del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación* (2006), así como en el *Programa de Estudios del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental* (2003), que fusionó las materias de Taller de Lectura, Taller de Redacción y Taller de Redacción e Investigación:

[El egresado] comprende e interpreta textos resultantes de las **combinaciones de la lengua y de sistemas de signos visuales y auditivos**, vigentes

en la cultura contemporánea, y juzga críticamente los sentidos que proponen en los medios de comunicación de masas (CCH, 1996, p. 72).

Y en el siguiente aprendizaje, propone el eje que trazaría la didáctica del texto icónico-verbal en el proceso de enseñanza aprendizaje del TLRIID: “[El egresado] utiliza con pertinencia para mejorar su comprensión y producción de textos, los conceptos fundamentales relativos a la competencia comunicativa, al texto y a sus propiedades” (CCH, 1996, p. 72). Se está ante el Enfoque Comunicativo.

## ORIENTACIÓN Y SENTIDO DEL ÁREA DE TALLERES

A partir de la actualización del Plan y los Programas de Estudio de 1996, así como de su posterior actualización en 2003, en el Colegio surgió la necesidad de contar con una guía institucional que definiera la orientación disciplinaria de cada una de las Áreas y su sentido educativo. De ahí que en 1996 se planteara un primer acercamiento y que para 2005 se contara con una versión más acabada del documento *Orientación y sentido del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación*, el cual muestra las coordenadas que nos rigen hasta el día de hoy sobre las concepciones, las formas de trabajo y los métodos en los campos del saber a los que se adhiere el CCH y que contribuyen positivamente en el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos. En ambos textos institucionales nos percatamos del acento que se le ha dado a la lectura de la imagen en el Área de Talleres en general y en el TLRIID en particular.

En el apartado de “Orientación y sentido del Área de Talleres” del PEA (CCH, 1996), no se alude al texto icónico-verbal. Sin embargo, en la revisión y ampliación de *Orientación y sentido de las Áreas* (CCH, 2006), se aborda de manera particular la comunicación audiovisual como uno de los “nuevos” retos para la enseñanza en el Área. Entre sus ideas principales, se señala que:

...es fundamental que los jóvenes del bachillerato conozcan y distingan el sentido de los códigos no verbales, de los usos iconoverbales, para

arribar a una habilidad de decodificación, a la actividad interpretativa del que deja de ser simple observador de la imagen y se convierte en auténtico lector de lo que Gilles Deleuze llamó “la civilización de la imagen” (p. 87).

En aquel momento, como ahora, era un absoluto desafío integrar este tipo de aprendizajes dentro del tronco común, que tradicionalmente se había centrado en la lectura y la escritura verbales, ignorando la comprensión y el análisis de la gran diversidad de textos icónicos, icónico-verbales y audiovisuales producidos en los medios de comunicación masiva, aun cuando ya había obtenido una carta de naturalización en las materias optativas del último ciclo escolar.

### PROGRAMA DE ESTUDIOS

La presencia de los textos icónico-verbales en los Programas de Estudio establecidos desde 1996 a la fecha evidencia la forma en que se ha buscado crear escenarios didácticos donde se profundice en su comprensión y producción.

En el siguiente cuadro se presenta una comparación del papel del texto icónico-verbal en cada uno de los Programas de Estudio.

| Plan de Estudios del TLRIID I a IV         |                                          |                      |
|--------------------------------------------|------------------------------------------|----------------------|
| 1996                                       | 2003                                     | 2016                 |
| TLRIID I                                   | TLRIID III                               | TLRIID II            |
| Unidad 5                                   | Unidad I                                 | Unidad I             |
| Texto publicitario.<br>Función referencial | Lectura crítica del texto icónico-verbal | Anuncio publicitario |

| Objetivos particulares:                                                                                                                                                                                                | Propósito:                                                                                                                                                                         | Propósito:                                                                                                                                                                                                                                           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| El alumno analizará un anuncio publicitario tomando en cuenta la relación entre los sistemas de signos. Aplicará algunos de los recursos discursivos estudiados en la unidad en la redacción de un texto publicitario. | El alumno interpretará textos icónico verbales mediante la decodificación crítica de sus signos: imágenes y palabras, a fin de identificar el carácter persuasivo de estos textos. | El alumnado elaborará un anuncio publicitario, mediante la identificación de la sintaxis y la retórica de la imagen, así como de los elementos verbales de los anuncios publicitarios, como muestra de la comprensión de sus propósitos persuasivos. |
|                                                                                                                                                                                                                        | TLRIID III<br><br>Unidad IV <sup>1</sup><br><br>Lectura e interpretación del espectáculo teatral                                                                                   | TLRIID III<br><br>Unidad I <sup>2</sup><br><br>Texto dramático. Representación teatral. Reseña crítica                                                                                                                                               |

<sup>1</sup>. Aprendizaje 3: Relaciona la lectura del texto dramático con su puesta en escena y reconoce que esta es un procedimiento artístico para representar un conflicto. Temática: La puesta en escena: Elementos externos: escenografía, iluminación, música, maquillaje, vestuario, utilería.

<sup>2</sup>. Aprendizaje 3: Valora la representación escénica de la obra dramática, a partir del reconocimiento de sus elementos semióticos, para diferenciar entre texto dramático escrito y representado. Temática: Elementos semióticos de la representación: Imagen: escenografía, iluminación, ambientación, actuación (movimientos escénicos de los actores), maquillaje y vestuario.

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p>Propósito:</p> <p>El alumno 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 del drama.</p> <p>Paratextos (mapas, esquemas, fotos, diagramas, entre otros)</p> <p>Organizadores gráficos (infografías, mapas mentales)</p> <p>Presentaciones en medios audiovisuales.</p> | <p>Propósito:</p> <p>El alumnado redactará una reseña crítica, a partir de la lectura de un texto dramático y su representación teatral con el análisis de sus elementos literarios y semióticos, para su formación como espectador reflexivo.</p> |
|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <p>TLRIID III</p> <p>Unidad II</p> <p>Editorial y Caricatura política. Comentario analítico.</p>                                                                                                                                                   |

|  |  |                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  | <p>Propósito:</p> <p>El alumnado redactará una reseña crítica, a partir de la lectura de un texto dramático y su representación teatral con el análisis de sus elementos literarios y semióticos, para su formación como espectador reflexivo.</p> |
|--|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

| Otros textos icónico-verbales mencionados |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                           | <p>En varias unidades se puede observar la aproximación a diversos textos icónico verbales en las estrategias planteadas:</p> <p>◊ Paratextos (mapas, esquemas, fotos, diagramas, entre otros)</p> <p>◊ Organizadores gráficos (infografías, mapas mentales)</p> <p>◊ Presentaciones en medios audiovisuales.</p> | <p>En varias unidades se puede observar la aproximación a diversos textos icónico verbales en las estrategias planteadas:</p> <p>◊ Paratextos (dibujos, gráficas, esquemas, fotos, mapas, entre otros)</p> <p>◊ Organizadores gráficos (infografías, mapas mentales)</p> <p>◊ Apoyos gráficos.</p> |

Sirviéndose de un amplio repertorio de teorías de la comunicación, el Enfoque Comunicativo en la didáctica de la lengua, con el cual fueron actualizados los Programas de Estudio de las asignaturas de TLRIID en 2016, como se ha visto, establece como

prioridad desarrollar en el alumnado competencias comunicativas múltiples. Esto significa tener la posibilidad de acceder a textos provenientes de diferentes fuentes, con propósitos diversos y en situaciones y contextos específicos. Los participantes, el enunciadador y el enunciatario, con sus circunstancias particulares, deben analizarse. Y cabe recordar que producir textos con propósitos determinados, a partir de los textos revisados en clase, es deseable tras la comprensión.

### CREENCIAS, PREJUICIOS Y OBSTÁCULOS EN TORNO A LAS ALFABETIZACIONES DE LA IMAGEN Y MEDIÁTICA

Para continuar, se considera necesario detenerse brevemente en la idea de ‘competencia’, y enseguida en otros aspectos que remiten a la competencia semiótica. En principio, ‘competencia’, definida desde el Enfoque Comunicativo y que se refiere a la noción de competence acuñada por Noam Chomsky en el campo de la Lingüística, es la capacidad humana de conocer una lengua, incluidas su morfología, su gramática, su sintaxis y su pronunciación; en tanto, la aplicación, el uso de esa lengua en la expresión oral y escrita cotidianas corresponde a *performance*. Dell Hymes reunió ambos conceptos en la denominación de competencia comunicativa.

Si la competencia semiótica como una de las constitutivas de la competencia comunicativa rebasa los contextos formales escolarizados se podría ampliar a ámbitos como el del tiempo libre, en el que es irreversible la presencia de las imágenes difundidas por instancias informativas o artísticas, medios de comunicación masiva, o como productos de la cultura popular; paralelamente a las imágenes, los canales y soportes de difusión, como Internet y sus plataformas digitales, así como los dispositivos que las materializan, son de nuestra incumbencia. Así, las culturas visual y mediática se fusionan como nunca antes había ocurrido, con tal magnitud, velocidad y efectos.

Por ello, Ignacio Aguaded-Gómez y Amor Pérez-Rodríguez (2012), citando a Frau-Miegs y Torrent, mencionan seis competencias relacionadas con el consumo de contenido mediático, o

propias de la “educación para los medios”: “comprensión, capacidad crítica, creatividad, consumo, ciudadanía y comunicación intercultural” (p. 26). Este conjunto de competencias conforma la alfabetización mediática, que permite “entender de forma crítica y evaluar muchos aspectos de los medios y sus contenidos, así como establecer nuevas formas de comunicación en contextos diferentes” (p. 27).

Antes de abordar las creencias del alumnado, de los docentes y de la institución educativa en torno a las imágenes y su tratamiento crítico en un ámbito escolar, e incluso fuera de él, hemos de reconocer que el grueso de la población no cuestiona el contenido de los medios de comunicación generadores de imágenes. Como consumidores de contenido mediático por lo general hemos sido inconscientes de los propósitos y efectos del material difundido. En este sentido, una brecha se amplía entre quienes tienen el control de la producción de contenido y los destinatarios (Ambròs y Breu, 2011). Mantener en la ignorancia esa separación y sus veladas consecuencias sólo beneficia a dichos productores y a los mercados globales. Por ello, es deseable que la ciudadanía se empodere con conocimientos y habilidades que, en primera instancia, la hagan consciente de dicha brecha y, en segundo lugar, le permitan disfrutar de otra manera teleseries, películas, programas de entretenimiento, noticieros, videojuegos, videoclips, documentales, fotografías pertenecientes a diversos géneros, obras pictóricas y todo el universo de Internet, la televisión, la prensa y el arte.

Un error en torno a la alfabetización visual y mediática es creer que se está capacitado para percatarse del fenómeno, para analizar contenidos y producirlos sin más. Leer críticamente los múltiples mensajes mediáticos se había considerado una habilidad innata, es decir, un aprendizaje ya dado por alguna suerte de magia y que por consiguiente no requiere formación mínima, ni se diga rigurosa (Ambròs y Breu, 2011).

Para el joven que se ha desenvuelto en una era preponderantemente digital, en la que se documenta visualmente la realidad cotidiana sin grandes esfuerzos, es difícil pensar que no siempre fue tan vasta la experiencia humana con las imágenes, en el sentido de la velocidad; los múltiples recursos para su difusión; los

temas inagotables de las instantáneas; el tratamiento anterior y posterior a su publicación, que constantemente modifica rostros, cuerpos y realidades, y en otras ocasiones genera una cantidad considerable de hipertextos de corte humorístico (memes) o con repercusiones políticas.

Es quizás esta familiarización con la imagen la que genera en los jóvenes una excesiva confianza hacia su consumo y producción. La inmersión en un entorno visual debería favorecer el análisis y el deseo de una lectura crítica de las imágenes, no con la intención de alejarse de ellas (es imposible), sino de resignificarlas y asignarles nuevos propósitos. La escuela es hasta el momento el espacio que, gracias a ajustes en tiempos, metodología y enfoques, propiciaría una aproximación a la alfabetización de la imagen y audiovisual.

Los propósitos de una lectura crítica de la imagen llevan a plantear y defender que analizar contenidos mediáticos no significa que se prohíbe su consumo: en definitiva, no se promulga su abandono, sino la formación mínima necesaria para generar espectadores activos que vivan desarrollando una habilidad a partir de la regulación de lo que ven, a fin de disfrutar de manera consciente los tiempos de aprender, informarse y divertirse.

Por lo general, se observa que el estudiante no percibe la necesidad de formarse para la lectura crítica de la imagen; incluso, no asocia esta posibilidad a la escuela, a pesar de que, si bien con una función ilustrativa, dependiente del texto escrito, en su educación primaria hubo un uso frecuente de la imagen. No nos detendremos demasiado en este punto; basta señalar que concebir la escuela como un ámbito ajeno a sus necesidades cotidianas específicas ha sido responsabilidad del sistema educativo y es por hoy una creencia por modificar en el alumnado.

Así, las imágenes, casi siempre concebidas como productos generados de manera espontánea gracias al ingenio creativo, no han sido consideradas por el joven estudiante como paratextos que complementen sus textos académicos o para el incremento de su aprendizaje. Es decir, el paratexto no tiene que ser tan pensado o analizado, y por consiguiente no es un recurso de apoyo al aprendizaje. Su presencia es en la mayoría de los casos decorativa, y en algunos de ellos propicia sentidos poco afortunados.

Por otra parte, el alumnado podría pensar que el trabajo con las imágenes es sólo de la competencia del diseño, el arte o la comunicación, en los que son necesarios los conocimientos para desempeñarse en una futura carrera afín. Sin embargo, la lectura de textos visuales y audiovisuales, así como su producción, se desarrollan de manera similar a la lectura y escritura verbales: no existe la segunda sin la primera. Como en las operaciones del lenguaje verbal, se trata de la comprensión y la expresión para el aprendizaje constante, la comunicación desarrollada en diversos grados de complejidad y en relación con situaciones específicas y, por último, aunque no menos importante, del goce estético.

No obstante, se aclara que hay quienes rechazan la comparación de las imágenes con textos verbales, pues las primeras están construidas en torno a un sistema complejo de sensaciones y emociones que en principio los segundos no involucran. Ana Abramowski (s.f.), en *El lenguaje de las imágenes y la escuela: ¿es posible enseñar y aprender a mirar?*, explica por qué se evita la expresión 'lectura de las imágenes' desde el multidisciplinario enfoque de los Estudios Visuales, en el que nos detendremos más adelante. Se objeta la idea de que en la lectura de textos verbales -sobre todo los literarios- no se suscitan estímulos sensoriales ni se despiertan las más vivas emociones; por ello no abandonamos esta analogía, pues facilita la exposición y enfatiza la necesidad de educar la mirada desde el aula. Además, para los docentes de lengua y literatura que trabajan desde los enfoques disciplinario y didáctico comunicativos, esta comparación funciona bien.

Situándonos en la perspectiva del profesorado, preocupadas por un incremento gradual de conocimiento y habilidades en los jóvenes, de manera que cuenten con los elementos mínimos para sus estudios universitarios, su desempeño profesional y el ejercicio de una ciudadanía constructiva, estamos convencidas de que el análisis, la interpretación y la reflexión suscitados en un proceso de visionado no obstaculiza el efecto placentero de recepción, sino que abre múltiples posibilidades enriquecedoras de la experiencia. De acuerdo con Inés Dussel (2009), la mirada, en tanto construcción cultural, debe educarse, del mismo modo que se hace con el deseo y el placer.

Si se tiene claro que lo visual constituye un complejo sistema de significados, se comprende por qué se amplía el acto de ver imágenes hacia lecturas críticas, interpretación y creatividad en la expresión con ellas. “Así, la cultura visual no es simplemente un repertorio de imágenes, sino un conjunto de discursos visuales que construyen posiciones y que están inscritos en prácticas sociales, estrechamente asociados con las instituciones que nos otorgan el ‘derecho de mirada’ (entre ellas, la escuela, que organiza un campo de lo visible y lo invisible, de lo bello y de lo feo)” (Dussel, 2009, p. 181).

Lo anterior nos lleva a pensar en nuestro ámbito de trabajo: la educación formal. Durante las últimas décadas diversos autores han reflexionado sobre el papel de la escuela en la alfabetización de la imagen y mediática, y planteado la “urgencia social” de aceptar que somos una “sociedad del ocio” con necesidades de aprendizaje en esta área (Aguaded-Gómez y Pérez-Rodríguez, 2012).

No obstante, como docentes se tiene aún mucho por tomar en cuenta y aprender. Del mismo modo que las generaciones que cursan el nivel medio superior o la escuela secundaria en México no reflexionan sobre el uso sin precedentes que se hace de las imágenes, algunos profesores que, por la época en que desarrollaron su formación, han transitado por la historia de la cultura visual y actualmente asisten -quizá estupefactos- a su auge, no han querido abordar el trabajo con las imágenes más allá de su sujeción al código escrito o se acotan a un par de géneros icónico-verbales.

¿Y qué hacer con las ráfagas visuales llevadas por los estudiantes al contexto escolar mediante sus dispositivos? Los docentes, unos menos que otros, acostumbrados a ser el centro de atención, pueden rechazar o aceptar el desafío constante de Internet; lo que sí es innegable es que ya no se trata de poseer información y solamente replicarla como si se fuera un conocedor absoluto de cierto tema.

Por otra parte, de acuerdo con Abramowski (2015), hay que cuidarse de utilizar las imágenes como meros anzuelos para atraer la atención inicial del alumnado y enseguida continuar como siempre se ha hecho: la imagen no debe ser únicamente el detonante para comenzar con un aprendizaje nuevo, sino un

paratexto o hipertexto enriquecedor y portador de sentido complementario, además de otro punto de vista construido desde la complejidad.

Ahora, ¿cuáles han sido las causas por las que la educación básica y media superior han tardado en incluir de manera explícita y a nivel nacional la lectura de imágenes y contenido mediático con el propósito de formar a una ciudadanía crítica? Es su responsabilidad, afirman diversos autores, desarrollar las competencias comunicativas de las personas en comunidades que se autodenominan democráticas y reducir, así, las brechas generadas principalmente por razones socioeconómicas (Ambròs y Breu, 2011).

Para Dussel (2009), la necesaria negociación entre los sistemas escolares y la cultura visual tardó en producirse. Por un lado, se tiene una tradición que enarbola la palabra escrita, la cultura de lo verbal y lo racional. Por otro, la cultura de las imágenes, cuyas experiencias están en un primer momento inscritas en lo sensorial y por consiguiente en lo emocional, cuestionan los saberes asignados tradicionalmente a la escuela.

Este choque entre saberes no fue inmediatamente resuelto, sobre todo a causa de afanes moralizantes que tendieron más bien hacia el descrédito o la prohibición por parte de las instituciones educativas, o dados los propósitos comerciales y adoctrinadores de mucho del contenido cinematográfico y televisivo en ciertas épocas. Las imágenes han sido sospechosas, a pesar de sus usos didácticos en diferentes momentos históricos. Pero este recurso en la enseñanza pretendió ser un coadyuvante frente al analfabetismo generalizado en algunas comunidades. Es decir, no se le acordó el mismo valor que a la palabra; entonces se le ha visto como un sustituto menos grato.

Sin embargo, la cultura popular y su realidad, así como los medios de comunicación, hablaban de otra manera. Los objetivos casi depredadores de los aparatos publicitarios y la intención de moldear creencias y formas de vida por parte de las industrias del entretenimiento, por lo menos en la segunda mitad del siglo XX, debían ser motivos suficientes para que la cultura visual fuera tomada en serio. Ante estas necesidades de cuestionamiento, la distancia crítica, la objetividad a la que se aspiraba y el saber

acotado a la cultura escrita en la escuela fueron puestos “en jaque” por las sensaciones, la cercanía, el involucramiento. Dussel (2009), retomando a Walter Benjamin, explica el desafío de las imágenes cinematográficas dirigido al saber tradicional:

... la ruptura de distancias, el acercamiento “agigantado” de las imágenes en la pantalla, la inmediatez, las sensaciones, el ritmo, la parcialidad, la emocionalidad y el sentimentalismo. Todos estos rasgos se diferencian del tipo de acciones que propone el modo escolar: la criticidad, la reflexión, la moderación de las emociones, la palabra antes que el cuerpo, la observación a distancia (p. 183).

En su momento fueron el cine y la televisión; ahora el incremento en la oferta es asombroso, y las necesidades de formación han crecido a la par de las plataformas digitales. Se sabe que la organización escolar, marcada por tiempos y procesos ajustados, no siempre concuerda con la dinámica del mundo audiovisual. ¿Deberá ser esto un problema? Por supuesto que no; menos aun después de la contingencia de salud vivida desde marzo de 2020, que ha trastocado irreversiblemente los modos de gestionar el tiempo y los espacios físicos a escala planetaria. Si había aspectos de la educación pendientes por transformar, el salto ha empezado a ocurrir.

Por último, se resalta la confusión —¿o sustitución deliberada?— por parte de instituciones educativas entre alfabetización visual (o en algunos casos mediática) y alfabetización digital o tecnología educativa. Las segundas tienen que ver con el desarrollo de habilidades para el manejo técnico de dispositivos, uso de programas y aplicaciones, e incluso programación, que son necesarias mas no suficientes.

Pero hay más brechas. Por ejemplo, aquella que se provoca cuando en los sistemas educativos se potencia una forma de entender las TIC absolutamente tecnologista, educando en herramientas, pero obviando las formas de expresión y el análisis crítico. Es indudable que las TIC deben tener un obligado contenido técnico, pero también un contenido de reflexión sobre los objetivos de las tecnologías y un contenido de educación ética, analítica y crítica ante los medios de comunicación y

ante las nuevas posibilidades y lenguajes tecnológicos (Ambròs y Breu, 2011, p. 27).

## ANCLAJE TEÓRICO: ENFOQUE COMUNICATIVO Y ESTUDIOS VISUALES

Las imágenes tienen reglas propias de orden sintáctico, semántico y pragmático. Requieren del conocimiento y de la cooperación del espectador para ser miradas, interpretadas, pues como ya se dijo, son un artefacto cultural de una riqueza compleja (Lomas, 2018). Así, toda imagen establece su código e implica una lectura en diferentes niveles, pues no basta con identificar elementos propios de la sintaxis de la imagen, a saber, el punto, la línea, el plano, la iluminación, el color y la perspectiva, principalmente. Éste es un paso inicial necesario, pero han de considerarse, como plantea el Enfoque Comunicativo desde la didáctica de la lengua, diversos elementos constituyentes de una situación concreta: enunciador, enunciatario, propósitos de la comunicación, y por supuesto, el canal, el cual lleva de manera inevitable de la alfabetización visual a la mediática. El contexto, los valores promovidos, lo no mostrado (las invisibilidades) y otros factores de índole tecnológica que están en constante innovación no merecen ser ignorados:

...desde la organización de los datos sensoriales en la percepción hasta los filtros de apropiación cognoscitiva de las informaciones visuales pasando por los valores ideológicos o afectivos asociados a ellas, en la lectura de imágenes todo está íntimamente vinculado al contexto cultural y comunicativo en las que se insertan y a la tradición perceptiva, estética e ideológica de las que son deudoras (Lomas, 2018, pp. 15-16).

Mirar una imagen es poner en común los saberes del enunciador y los saberes del enunciatario: como en el texto verbal, hay una negociación en la que una parte, el espectador en este caso, está dispuesto a observar la propuesta del autor o emisor. Como

en el manejo de textos verbales, interviene entonces la competencia comunicativa del destinatario, que a su vez involucra otras competencias encabezadas por la lingüística, que es la capacidad de hablar una lengua y emplear sus reglas básicas, y que en el ámbito visual equivale a conocer la sintaxis icónica. La competencia textual consiste en comprender y producir diferentes tipos de textos, manejarlos como una totalidad que significa, lo cual sería aproximarse a la comprensión de la imagen en su conjunto. La sociolingüística regula el comportamiento en un intercambio comunicativo, según las normas culturales y sociales de una comunidad y en un contexto preciso; por lo que a la imagen se refiere, sería analizar contextos y propósitos para evitar juicios anticipados y pobres. La estratégica permite enmendar problemas en la interacción buscando alternativas para desbloquear la comunicación; en lo relativo a lo visual, quizá sería más útil en la producción y gestión de imágenes, sobre todo en profesiones como el periodismo o incluso la docencia: es necesario seleccionar cuidadosamente las imágenes que establecemos como representativas o modélicas.

A estas competencias se pueden agregar otras, como la literaria, y por supuesto la semiológica, la cual reúne los conocimientos, habilidades y actitudes para analizar textos icónico-verbales, y tiende el puente a las competencias visual y mediática, que se reivindican en este artículo como urgentes de ser tratadas en el aula, para estar capacitados en ámbitos fuera de ella.

De naturaleza integradora de teorías y competencias, el Enfoque Comunicativo aplicado a la didáctica en TLRIID en el Colegio de Ciencias y Humanidades ha permitido responder a las necesidades formativas del alumnado del centro de México en los primeros años del siglo XXI, pues sin descuidar los fundamentos de un código gracias al abordaje de su gramática en textos precisos, se lleva mucho más allá el análisis, hacia la interpretación y la incorporación de saberes al capital cultural del individuo.

Como este enfoque, considerado ecléctico, los Estudios Visuales promueven la construcción de conocimiento entre todos los involucrados y desde diversas disciplinas y formas artísticas, así como en canales variados: diseño, cine, arquitectura, fotografía, dibujo, video, publicidad, televisión e Internet, entre otros. Esta

corriente obtuvo más atención hacia 1990, cuando lo masivo y popular se incorporaron al estudio formal de la imagen. De inmediato se interesó por las formas de mirar:

Además de estudiar qué son las imágenes, cómo se producen y circulan, y las implicancias sociales, culturales, políticas, subjetivas e identitarias de nuestro vínculo con ellas, el campo de los estudios visuales se centra en la cuestión de la mirada, en las prácticas de ver, en cómo se producen visibilidades e invisibilidades. (Abramowski, s.f., párr. 4)

Para lograr sus propósitos, los partidarios de los Estudios Visuales, como los del Enfoque Comunicativo, han considerado fundamentales los contextos de producción y recepción, así como sus trasfondos ideológicos. Ver lo que se muestra e intuir lo que no se muestra libera al espectador del uso de la imagen como mera ilustración dependiente de lo escrito. El “sujeto visual”, que busca a menudo con ansiedad, que reacciona ante lo que ve, le da por fin un sentido a lo mirado.

Se señalan cuatro aspectos por considerar para entender la gran influencia de las imágenes en nuestra era: su poder, su polisemia, la relación que guardan con las palabras (sin ser subordinadas a ellas) y la relación entre ver y saber.

El poder de las imágenes reside en la interpelación a los sentidos y las emociones: “Por eso los estudiosos de la cultura visual insisten con que (...) son poderosos vehículos de transmisión de ideas, valores, emociones. Y cumplen muchas funciones: aportan información y conocimientos, generan adhesión o rechazo, movilizan afectos, proporcionan sensaciones, generan placer o disfrute” (Abramowski, s.f., párr. 10).

La polisemia de las imágenes las acerca a la lengua escrita con tonos creativos. Como con los textos literarios, el docente debe contenerse en su voluntad de imposición de una interpretación; lejos de representar una complicación, los múltiples sentidos de una imagen conducen a descubrimientos sorprendentes que modifican puntos de vista y se suman a un trabajo fructífero en el aula.

La dinámica de las imágenes y las palabras en los textos icónico-verbales y audiovisuales es de complementariedad y compli-

cidad; no es deseable opacar o desdeñar a las unas por las otras: “Se cruzan, se vinculan, se responden, se desafían, pero nunca se confunden. Ambas se exceden y desbordan, y ahí radica la riqueza de su vínculo. Uno de nuestros desafíos es atravesar esta tensión sin reducirla” (Abramowski, s.f., párr. 12).

La relación entre lo que se ve y se sabe es más estrecha e importante de lo que se piensa. No todos vemos lo mismo en una imagen: “...nuestros saberes configuran nuestras miradas” (Abramowski, s.f., párr. 13). ¿Pero hasta dónde se quiere y se puede ver? También es posible que alguien vea más allá de sus expectativas de manera espontánea o con la mediación de una alfabetización previa; de ahí que el recorrido de visionado e interpretación sea quizá sinuoso y se tome su tiempo. Es por ello que la didáctica de la imagen es un reto constante, lejos de ser monótono.

## DIDÁCTICA DE LA LECTURA DE LA IMAGEN

Por razones que ya se han abordado, entre ellas su polisemia y su extraordinario poder de atracción, el trabajo con las imágenes en el aula es un desafío mayor. Pero como generalmente ocurre con empresas que nos exigen salir de lo rutinario y al mismo tiempo aprender y reaprender, los resultados son gratificantes simplemente porque son distintos. La sensibilización tras un diagnóstico, el desarrollo de los aprendizajes, la labor de comprensión, el proceso creativo de un texto icónico, icónico-verbal o audiovisual, la exposición y difusión de dicha obra y su evaluación en términos formativos son diferentes: un bálsamo de novedad para el aprendizaje del estudiantado y para la docencia cotidiana.

Conviene que el alumnado comprenda que una imagen es un texto, porque usa un sistema de signos y constituye, en su integración coherente, una unidad de sentido por sí misma (Martínez et al., 2002). De este modo, habrá un afán de incorporar todos los elementos de la situación comunicativa, de conocer diversos puntos de vista, de intentar explicar efectos de sentido a partir de la combinación de la sintaxis icónica y la experiencia individual de cada espectador.

Desde el diagnóstico, en el que se exploran los conocimientos previos del estudiante, es decir, se ponen en juego sus estructuras cognitivas y afectivas, se establece un primer contacto con la imagen para movilizar las sensaciones y emociones que en el proceso de comprensión se explicarán gracias al análisis del contexto y los elementos sintácticos de la alfabetización visual; progresivamente se afianzarán con el desarrollo de la competencia semiológica. De manera gradual, han de añadirse eslabones al proceso hasta el momento de cuestionarse si lo que se está mirando ya se conocía o será conocido a partir de ese momento: se trata de la relación ver-saber esbozada anteriormente y que se vincula con la competencia metacognitiva, otra de las trazadas por el Enfoque Comunicativo.

Ahondemos un poco citando a John Berger (2000), quien reflexiona sobre la integración de una visión de la realidad mediante las imágenes:

Lo visible no es más que el conjunto de imágenes que el ojo crea al mirar. La realidad se hace visible al ser percibida. Y una vez atrapada, tal vez no pueda renunciar jamás a esa forma de existencia que adquiere en la conciencia de aquel que ha reparado en ella. Lo visible puede permanecer alternativamente iluminado u oculto, pero una vez aprehendido forma parte sustancial de nuestro medio de vida. Lo visible es un invento. Sin duda, uno de los inventos más formidables de los humanos. De ahí el afán por multiplicar los instrumentos de visión y ensanchar así, sus límites (p. 7).

A la percepción visual se suma el anclaje con el contexto, el cual va más allá de una fecha y un lugar de producción. Han de recabarse en la medida de lo posible antecedentes históricos, culturales, políticos o sociales; acontecimientos a menudo de relevancia global; tendencias o modos en las producciones artísticas o culturales; funcionamiento de medios de difusión masiva; reacciones inmediatas, generalmente expresadas con comentarios escritos o con otras imágenes.

Además de habilidades de comprensión y producción como escuchar, hablar, leer y escribir, el diseño de secuencias o estrategias

didácticas puede incorporar las de mirar y crear. Los Programas de Estudio de TLRIID, desde el primer semestre en la Unidad I, Autobiografías literarias. Relato personal, ofrecen la oportunidad de valerse de la imagen fija o en movimiento: una fotografía, un autorretrato, un videoclip musical, un trailer, una escena de película, un cortometraje, en los que se destaque la enunciación en primera persona, la narración y la descripción, son material invaluable. Si bien el punto de llegada de la unidad es un texto escrito, la imagen, de preferencia producida por el propio alumno, es un texto icónico pertinente y deseable. Finalmente, no se olvide que los mecanismos de evaluación formativa -y en términos reales, sumativa- gozan de cierta libertad.

Se podría continuar con la propuesta de textos visuales y audiovisuales para cada unidad de los Talleres, mas es una labor que se prefiere dejar a la vasta experiencia del docente como profesional de la comunicación en algunos casos, y como sujeto visual en una sociedad del conocimiento y del ocio. Las posibilidades de uso de la imagen son amplias, más allá de los géneros icónico-verbales explícitos en los Programas de Estudio: segundo semestre, unidad I (Anuncio publicitario); tercer semestre, unidad I, Texto dramático. Representación teatral. Reseña crítica; y unidad II (Editorial y caricatura política. Comentario analítico).

Una vez en las actividades de desarrollo en el abordaje de cierto aprendizaje, como en la comprensión lectora, los procesos se llevarán su tiempo, pues

Al ser el lector un ente activo en el aprendizaje, pone a funcionar distintas posibilidades de interpretación textual en las cuales conocimientos implícitos, contextos, sentidos, prácticas sociales y culturales, reconocimientos de mundos, gratificación o el tan traído y llevado placer del texto permiten avanzar hacia otras formas de comprensión que hallarán nuevos refuerzos en la discusión oral o en el trabajo con la escritura (Martínez. et al., 2002, p. 87).

Dado que nos proponemos que los estudiantes “hagan cosas” con los textos para identificar su sentido, bajo diferentes modalidades de trabajo (en equipo o individual), involucrando simultá-

neamente varias habilidades, la producción no debe descuidarse. Enfático en los procesos más que en los productos, el Enfoque Comunicativo propone acompañar de cerca al alumno en sus creaciones, de tal suerte que la evaluación sea continua y represente una verdadera fuente de retroalimentación.

Por último, por lo que se refiere a la evaluación, que puede ocurrir por etapas y entre pares, o realizada por el docente, se vuelve necesaria la socialización o difusión de lo producido, no sin antes haber pasado por la mirada autocrítica de su creador. Dar a conocer, regalar a los demás un texto icónico, icónico-verbal o audiovisual para que sea mirado, es contribuir en la construcción de una cultura, más allá de los propósitos escolares: es dialogar para cuestionar o integrarse.

#### PARA CONCLUIR

Alfabetizar en la imagen implica modificar algunos paradigmas y renovarse en la docencia desde las propuestas que cada profesor considere más útiles para sus circunstancias particulares y las de su institución educativa. En este artículo se ha querido demostrar su pertinencia y urgencia, considerando las aportaciones de autores argentinos y españoles. En México, en donde no escapamos de las necesidades expuestas por dichos académicos e investigadores, el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, mediante los Programas de Estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, ha señalado también la oportunidad de enseñar a trabajar con las imágenes, gestionirlas para escudriñar y producir nuevos significados que corresponden a la actualidad.

Por lo que se refiere al recorrido del tratamiento de la imagen en la historia del CCH y de los Talleres involucrados, se ha visto que en tanto producto de la cultura popular y uno de los principales recursos de comunicación de los medios, incluyendo por supuesto las inagotables fuentes de la Red, se ha vuelto imperativo emprender y consolidar procesos de enseñanza aprendizaje relacionados con las alfabetizaciones visual y audiovisual. En el

Colegio se ha tenido la iniciativa de hacerlo, pero se estima que aún falta mucho por hacer, ante la acelerada producción de imágenes, sus diversos propósitos y sus nuevas formas de presentación.

Para contribuir al perfil del egresado, el cual se torna un mayor reto con el paso del tiempo, es necesario en primera instancia pensar en los prejuicios que obstaculizan un abordaje productivo y placentero de la imagen fija y en movimiento.

El alumnado asocia la imagen con los Talleres artísticos; no corresponde al TLRIID usarla como un texto que lleve al aprendizaje. Además, la mayoría de ellos ha tenido la ocasión de producir imágenes con fines lúdicos o para hacerse presentes en redes sociales, de tal suerte que creen que dominan su manejo. Sin embargo, se sabe que no siempre explotan las virtudes ni aprenden de los desaciertos de las imágenes que consumen y difunden.

Algunos docentes, por su parte, se han demorado en el uso de la imagen porque su principal medio de difusión es la Red, a la cual se han negado desde un principio. Si no han considerado Internet como fuente de consulta de información confiable, menos creen necesario detenerse en las imágenes y producciones culturales que ahí aparecen.

No cabe duda de que las imágenes en sus diferentes expresiones y formatos han desviado la atención del alumnado; el profesor desde hace mucho ha dejado de ser el centro de atención, pero es posible recuperar el entusiasmo por el aprendizaje si se enseña otra cara de lo que más parece atractivo: la perspectiva crítica. Se empieza por que el docente acepte que también es un sujeto sometido a ese mismo imperio de lo visual, con la diferencia de que su formación lo ha preparado para analizar e interpretar; en fin, cuenta con herramientas que le permiten participar de manera más activa en la construcción cultural y social de su tiempo. Lo justo sería compartir esa habilidad.

Las instituciones educativas comparten la responsabilidad del proceso de enseñanza aprendizaje. Se explicó anteriormente su resistencia de abordar la imagen más allá de la función ilustrativa, dado el modelo racional, objetivo, distante, centrado en lo verbal y alejado de lo emocional que promovió durante décadas. Y aunque ha habido cambios considerables, parece que en algunos

casos se han producido saltos hacia una alfabetización digital mal comprendida cuando se apuesta todo al uso de la tecnología sin una mirada crítica a los contenidos.

La didáctica en el TLRIID puede verse enriquecida con la diversidad de géneros visuales y audiovisuales, además de los icónico-verbales incluidos en los Programas de Estudio de TLRIID II y III. Hay un gran punto a favor que propicia un inicio triunfal casi asegurado: los jóvenes disfrutaban las imágenes. Sólo se trata de enseñarlos -aprender con ellos si es necesario- a verlas de otra manera, de tal suerte que su poder, su polisemia, su relación con las palabras y la dupla ver-saber sean aprovechados para entender este mundo.

## REFERENCIAS

Abramowski, A. (s.f.). *El lenguaje de las imágenes y la escuela: ¿es posible enseñar y aprender a mirar?* Tramas. Educación, imágenes y ciudadanía. <http://tramas.flacso.org.ar/articulos/el-lenguaje-de-las-imagenes-y-la-escuela-es-posible-ensenar-y-aprender-a-mirar>

Aguaded-Gómez, I. y Pérez-Rodríguez, M. (julio 2012). Estrategias para la alfabetización mediática: competencias audiovisuales y ciudadanía en Andalucía. *New Approaches in Educational Research*, 1 (1), 25-30.

Ambròs, A. y Breu, R. (2011). Educar en comunicación audiovisual significa dotar a la ciudadanía de instrumentos para interpretar los contenidos de los medios. En *Educar en medios de comunicación* (pp. 19-34). Graó.

Berger, J. (2013). *Modos de ver*. Gustavo Gili.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (1996). *Plan de Estudios Actualizado*. CCH-UNAM.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2003). *Programas de Estudio. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-II*. CCH-UNAM.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2003). *Programas de Estudio. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III-IV*. CCH-UNAM.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2006). Orientación y sentido del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. En *Orientación y sentido de las áreas del Plan de Estudios Actualizado* (pp. 73-94). CCH-UNAM.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2016). *Programas de Estudio. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*. CCH-UNAM.

Dussel, I. (abril 2009). Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. *Nómaditas*, (30), 180-193.

González, J. y García, E. (2013). *Documentos y testimonios de la historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*. CCH-UNAM.

Lomas, C. (enero-abril 2018). La imagen. Instrucciones de uso para un itinerario de la mirada. *Poiética*. (12), 12-23.

Martínez Montes, G., López Villalba, A. y Gracida Juárez, Y. (2002). *Del texto y sus contextos*. Edere.

Programa Conectar Igualdad. (2015, 5 de mayo). *Conferencia. Las imágenes y la escuela*. Ana Abramowski [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=9YBGxeWDIVU>

## MATERIAL DE APOYO

Belmonte, J. y Guillamón Valencia, S. (2008). Co-educar la mirada contra los estereotipos de género en TV. *Comunicar*, 16 (31), 115-120.

Dussel, I., Abramowski, A., Igárbabal, B. y Laguzzi, G. (2010). *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos*. <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89762/Pedagog%C3%ADas%20de%20la%20imagen..pdf?sequence=1>

Pujol, A. (enero-marzo 2014). Leemos imágenes. La gramática visual en los trabajos de investigación de bachillerato. *Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura* (65). 46-54.

# Aracne y sus redes: Lectura digital en el Colegio de Ciencias y Humanidades

JUDITH OROZCO ABAD  
REYNA CRISTAL DÍAZ SALGADO

Los días que corren impiden renunciar a la lectura digital, la gran mayoría del alumnado en nuestros días ha utilizado las pantallas para estudiar, comunicarse con sus pares, realizar trámites administrativos o, simplemente, divertirse. Quienes lamentan la escasa comprensión lectora, frecuentemente ven en la lectura de documentos electrónicos la principal causa de ese bajo rendimiento del alumnado.

Hoy enfrentamos en la Red un universo de recursos para resguardar la información de nuestra sociedad, podemos acceder a ella por medio de la lectura, la escucha y el visionado de textos donde se combinan infinidad de posibilidades. Hoy como nunca leer exige que nuestras habilidades y estrategias lectoras se multipliquen. Se habla de literacidad para referirse a las operaciones complejas a enfrentar por cada uno de nosotros y surgen también numerosas propuestas, como la gamificación para incrementar la comprensión lectora del alumnado.

En este artículo exploraremos cómo se ha dado en el Colegio la presencia de la lectura digital, cuáles son sus características y plantearemos una propuesta de cómo realizar una mejor lectura de documentos electrónicos.

## SURGIMIENTO

Al nacer el Colegio, muy pocos hubieran pronosticado que la lectura perdería paulatinamente sus soportes impresos y con ello su materialidad. Al hablar de la revolución digital que hemos tenido la oportunidad de presenciar, Alessandro Baricco (2019) sintetiza atinadamente: "...hemos hecho que el mundo sea modificable, almacenable, reproducible y transferible por las máquinas que hemos inventado: lo hacen sin errores y con un gasto modesto" (p. 30), y siempre para ello lo hemos hecho a través de la lectura.

Es posible fechar el inicio de dicho cambio hacia fines de la década de los años cincuenta. Debido a la Guerra Fría surge el antecedente de esta gran tecnología; durante la década siguiente se crea una red amplia restringida a un uso militar profesional; en los años setenta nace el correo electrónico que inicia intercambios comunicativos dinámicos entre las personas. Sin embargo, dicha relación no permitía una comunicación universal, el año de la caída del muro de Berlín coincide con el surgimiento de la *Word Wide Web* que sí repercute en todo el planeta y viene a modificar sustancialmente y, con gran fuerza, el panorama de la comunicación humana.

Una institución como la nuestra, que pretende ser vanguardia en los bachilleratos nacionales, incursionará en el uso de las posibilidades que brindan las tic. Hacia fines de la década de los años ochenta, se da un impulso para que los docentes adquiramos nuestros propios equipos de cómputo, además se instaura la impartición de cursos dirigidos a capacitar al profesorado en el uso de programas de escritura, así como para programar. Asimismo, se dotó de equipos a cada Área con el fin de emplearse por el colectivo de docentes, para la realización de tareas académicas y administrativas.

Leer en línea se convierte poco a poco en una actividad común y relevante no sólo entre los docentes sino también repercute en la necesaria y urgente formación del alumnado del Colegio de Ciencias y Humanidades. Su huella queda inscrita por vez primera a través de la elaboración de distintos documentos institucionales, a saber, la *Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado* (2006) y el *Programa de Estudios de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV* (2016).

El primer documento la hace evidente en el punto VIII. “Nuevos retos de la enseñanza en el área de talleres para los estudiantes y profesores”, al mencionar la necesaria alfabetización del alumnado en la lectura de la imagen y el uso de las nuevas tecnologías, lo cual es acorde con el objetivo de la alfabetización digital que Cassany (2012) menciona: ‘centrarse en las prácticas de la red’” (p. 122).

También en el citado documento *Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado (Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación)*, realizado bajo la dirección del Dr. José de Jesús Bazán Levy, se señala las líneas generales bajo las cuales debe inscribirse el proceso de enseñanza aprendizaje de sus materias; la lectura digital toma notabilidad cuando se apunta que, en la escuela, la comunicación tiene un carácter estático, mientras que cuando se presenta en línea obedece a formas muy dinámicas de presentar la realidad, por lo que la lectura sigue manteniéndose como la principal fuente de información. (CCH, 2006) No obstante, todavía no se ve la lectura digital como una herramienta con un enorme arsenal de posibilidades para la educación.

Otro documento de gran estima que contempla la enseñanza y el aprendizaje de la lectura digital es el *Programa de Estudios de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*, al mencionar en el apartado “Contribución al perfil del egresado” el lugar relevante de la materia para coadyuvar en las estrategias que le permitirán al alumnado trasladar sus habilidades comunicativas a nuevos géneros digitales (CCH, 2016).

La verificación de las fuentes de información aparece en el Programa desde el Tercer Semestre, cuando se hace hincapié en que es necesario indagar en documentos confiables en la red, mediante guías del docente, para emplear información actual, pertinente y autorizada. En los aprendizajes de Cuarto Semestre, se suma la enseñanza de habilidades lectoras que permitan a quienes estudian validar una fuente de información electrónica, lo cual implica aplicar una serie de estrategias inherentes a la lectura digital: formular objetivos de búsqueda, leer críticamente, contrastar información, discriminarla, valorarla, jerarquizarla (Cassany, 2012). De este modo se deriva que la lectura en línea

conlleva una ruptura con la linealidad a través del hipertexto, ya contemplada por el Programa de Estudios de la materia.

Al respecto, el Seminario de *Lectura en Red* (durante los ciclos 2011-2012 y 2012-2013) elaboró un estudio exploratorio para conocer la situación en torno al desarrollo de dicha habilidad en los diferentes planteles. De esta manera, se identificó que el 86% del alumnado utilizaba Internet para investigar, 58% consultaba una página bajo el criterio de estar ligada a una institución de prestigio, 50% comparaba y valoraba las fuentes de consulta y el 41% optaba por páginas de autores acreditados (Díaz, Flores y López, 2016). Tales datos se han movido de modo exponencial no sólo por la crisis sanitaria que se inició en 2020, sino porque los empleos de las tic, y especialmente de la lectura digital, han crecido a gran velocidad, a medida que se incrementó el uso de dispositivos digitales, entre los que sobresalen los teléfonos inteligentes, cuya capacidad y portabilidad permiten almacenar más información y crear nuevas formas de distribuir contenidos, en los que se combina el texto escrito con el audio y el video.

Una evidencia de ello es la investigación coordinada por Martorell Nieto (2019) que muestra otros datos de interés, al mencionar que las prácticas de lectura en línea están asociadas con factores socioeconómicos. De esta manera, se reporta que 63% del alumnado lee en *teléfonos inteligentes*, 19% en *laptop*, 9% usa tableta y 1%, *Reader*. La preferencia entre usar un dispositivo u otro –se decía– está marcada por aspectos económicos y sociales; en el caso del uso de teléfonos inteligentes, porque ellos y ellas también escriben, principalmente mensajes para comunicarse.

Otra distinción –también marcada por aspectos socioeconómicos– se refiere al tipo de textos que los alumnos prefieren consultar en línea. En formato digital, 72% de los estudiantes prefiere leer noticias; 68%, artículos y blogs; y 49%, reseñas de cine, música o literatura. La poesía se consulta tanto en el formato digital como en el impreso.

En formato impreso, prefieren leer novelas (36%), cómics o mangas (21%) y cuentos (20%); en consonancia compran más libros impresos que digitales. Esto se asocia al costo de Internet y

al costo de los materiales, por lo que también consultan en línea más textos cuya descarga es gratuita.

El documento menciona que los factores socioeconómicos sí son determinantes para elegir entre el formato impreso o digital. Asimismo, se afirma que el segundo no ha desplazado al primero; ambos coexisten y se articulan en las lecturas del alumnado.

Finalmente, se encontró que las razones por las que se elige entre un formato u otro no sólo tienen que ver con los aspectos socioeconómicos, sino también por razones ecológicas y por su portabilidad y acceso.

Delia Crovi (2009) realizó un diagnóstico sobre el uso de las tic en la UNAM donde lamentó la ausencia de un plan general para incorporar de manera organizada el acceso y uso de ellas. Plantea que:

... es importante analizar al estudiante como sujeto social, como joven que responde a los parámetros de una generación que ha desarrollado nuevas estructuras de pensamiento, producto de una cultura digital en la cual, entre otras muchas cosas, se identifican novedosas formas de aprendizaje, de lectura, de creación del conocimiento y de modos de trabajar. Este conocimiento es indispensable para el rediseño y actualización de los planes de estudio y espacios de formación educativa dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México (p. 191).

Lo anterior refleja la necesidad de seguir avanzando en el conocimiento en torno a la lectura digital; también sigue pendiente un espacio más amplio no sólo en TLRIID, sino en cada una de las materias del Plan de Estudios. Sin duda son notables los avances desarrollados por nuestra Universidad: H@bitat Puma, UNAM Digital, Toda la UNAM en Línea, Red Universitaria de Aprendizaje (RUA), RED UNAM, UNAM Global, Mobile, entre otros. Un esfuerzo encaminado a esa meta es la fusión de la Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de la Información y la Comunicación (DGTIC) con la Coordinación de la Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) en la recién creada Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED).

Se observa también que muchas obras culturales, de divulgación científica y de literatura de nuestra institución se ofrecen gratuitamente en formato electrónico, ya sean revistas digitales o repositorios como la Revista de la Universidad de México, la revista *¿Cómo ves?*, Descarga Cultura (con obras clásicas y recientes así como nacionales e internacionales), *Voz viva de México*, *Punto en línea*, *Periódico de poesía*, *Punto de partida* y repositorios digitales de cada facultad, escuela, instituto o centro, así como la amplia variedad de podcast de Radio UNAM. Toda esta riqueza debe ser explotada por el profesorado y el alumnado para nutrir su estudio e incrementar sus conocimientos científicos y de humanidades, de manera gratuita y eficiente.

No obstante, resulta necesaria la elaboración de más propuestas que contribuyan a investigar sus características y las medidas necesarias para una práctica virtuosa, dado que, como afirman Díaz, Flores y López (2016), aún hay mucho trabajo que se puede hacer para optimizarla.

La alfabetización ha rebasado la habilidad para decodificar, hoy se habla de literacidad para aludir al complejo fenómeno de comprensión y producción textuales que debe enfrentar quien pretende conformar una ciudadanía crítica, capaz de leer adecuadamente todo tipo de textos: verbales, icónico verbales e icónicos. En una lectura crítica digital es indispensable la identificación de quién enuncia, desde dónde, para qué, cuál es su propósito comunicativo, a quién se le enuncia, cómo se construye el enunciatario y por qué comunica, entre otras aristas a considerar, pues gracias a la combinación que ofrecen los ecosistemas digitales resulta muy fácil que quien lee realice una interpretación aberrante.

## CREENCIAS Y PREJUICIOS DE LA LECTURA DIGITAL

“Leer no es lo que era”, afirma Francisco Albarello (2019, p. 19). Todos hemos escuchado esta contundente afirmación y, en alguna medida, la hemos corroborado, pero también la hemos negado. Surge reiteradamente la queja de que el alumnado no sabe leer, que cada día lee menos y que lee menos críticamente. También

contemplamos cómo la industria editorial denuncia su adelgazamiento cada día, sobre todo en estos tiempos. Sin embargo, sabemos que nunca se ha leído tanto como ahora, podemos afirmar que no hay algún día de nuestra vida que dejemos de leer. Es obvio que nuestro alumnado no lee las obras que quisiéramos ni como lo hizo la generación anterior de sus maestras y maestros, que no construye sus conocimientos con las mismas obras ni con los mismos autores.

Por añadidura, los resultados de comprensión lectora confirman pobres expectativas alrededor de una lectura vigorosa, robusta, crítica y reflexiva. En diversas pruebas y estudios se corrobora una escasa comprensión lectora de la población; ejemplo de ellas son el “Módulo sobre Lectura” (MOLEC), de 2015, realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía; y la “Encuesta Nacional de lectura y Escritura”, elaborada por El Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), que han desembocado en el surgimiento de programas para fortalecer la lectura como la recién creada “Estrategia Nacional de Lectura”, a cargo de la Secretaría de Educación Pública. El caso más citado tanto en los medios de comunicación y el cotilleo cotidiano son las pruebas estandarizadas del Programa para Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE); los Exámenes de Calidad y Logro Educativo (EXCALE), del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE); y el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA).

Ante un panorama tan poco alentador, se tiende a generalizar para concluir de modo precipitado que la situación es tan agobiante que hay poco qué hacer. Por consecuencia, sin haber resuelto el problema de la lectura en papel, se ofrece un nuevo reto ante la lectura en Red, cuyas características peculiares no habrán de dejar de contemplarse por quienes nos preocupamos por incrementar la habilidad lectora de nuestro alumnado y que estamos firmemente convencidos y convencidos del valor que entraña su desarrollo en un país inmerso en problemas graves de diversa naturaleza.

Por otra parte, enfrentamos la confusión que consiste en pensar que manejar los artilugios digitales equivale a saber leer en línea

y manejarse de manera consciente, crítica y reflexiva ante los peligros que pululan en el mar de la Red.

Otro obstáculo para abordar la lectura digital en el aula se refiere a la formación del profesorado en torno a ambientes digitales. Zuaste (2016) menciona:

Para lograr lo anterior [estrategias didácticas con el uso de la tecnología] se necesita, por un lado, sensibilizar al profesorado para atenuar su resistencia a incursionar en el manejo de las TIC, ya que muchos las ven con reticencia o hasta con enfado; sin embargo, la mayoría de los casos se debe al desconocimiento de lo que son y lo que significan estas tecnologías en el mundo contemporáneo (p. 63).

Resulta evidente que el profesorado debe actualizarse, a fin de ser capaz de enfrentar los nuevos desafíos educativos, los cuales, de acuerdo con Area (2009), tienen que ver con la multialfabetización, que consiste en desarrollar simultáneamente cuatro ámbitos o dimensiones formativas: Instrumental, Cognitiva, Socioactitudinal y Axiológica.

La Dimensión Instrumental se refiere al dominio técnico; es decir, se trata de que el profesor conozca y tenga habilidades prácticas para instalar y desinstalar un equipo y sus aditamentos periféricos, tales como el mouse, las bocinas de una computadora, un proyector, el teclado, un escáner, la impresora, un fax, y no sólo se trata de saber montarlos, sino también de operarlos adecuadamente. Esta dimensión, no obstante, no constituye todo el entramado de la lectura digital, si lo fuera sólo bastaría un adiestramiento en dicho campo.

La Dimensión Cognitiva tiene que ver con la aplicación y el desarrollo de habilidades y conocimientos que permitan buscar, seleccionar y comprender la enorme información que la Red ofrece. Es decir, esta dimensión exige saber usar nuestras habilidades cognitivas para utilizar de forma eficiente y crítica los datos.

Por otro lado, la Dimensión Socioactitudinal tiene que ver con el desarrollo de un conjunto de actitudes hacia la tecnología, de modo que no se caiga ni en un posicionamiento tecnofóbico ni en una actitud de aceptación acrítica y sumisa. Asimismo, supone

adquirir y desarrollar actitudes positivas hacia el trabajo colaborativo, el respeto y la empatía.

La Dimensión Axiológica es relativa a la toma de conciencia de que las tecnologías de la información y comunicación no son asépticas ni neutrales desde un punto de vista social, sino que las mismas inciden significativamente en el entorno cultural y político de nuestra sociedad, así como la adquisición de valores y criterios éticos con relación al uso de la información y de la tecnología evitando conductas de comunicación socialmente negativas.

En definitiva, la multialfabetización de la que habla Area (2009) se entiende como el proceso de adquisición de los recursos intelectuales necesarios para interactuar con la cultura existente y recrearla de un modo crítico y emancipador. En consecuencia, se ve a la multialfabetización como un derecho y una necesidad de los ciudadanos.

El reto en el bachillerato, por tanto, será formar al alumnado como un usuario competente en el tratamiento de la información y cualificarse para interactuar inteligentemente con variadas formas culturales. Para lograrlo, se tiene que iniciar con la multialfabetización del profesorado.

Daniel Cassany también ofrece características de esta forma de leer y propone cuatro aspectos a considerar en el desarrollo de la llamada literacidad: la multiliteracidad, la **literacidad** bilingüe, la literacidad electrónica y la criticidad.

La **multiliteracidad** se refiere a que hoy en día saltamos intermitentemente de texto en texto con diferentes características, propósitos y enunciadore; el lector derrama su lectura alrededor de textos impresos y digitales, correos electrónicos, tuits, blogs y otros que exigen diversos modos de lectura. La **literacidad bilingüe** se refiere a que cada vez se incrementa la comunicación en dos o más lenguas, cuyas características peculiares deben advertirse para identificar plenamente sus propósitos comunicativos. La **literacidad electrónica** se refiere a la gran cantidad de géneros textuales que emergen y se transforman continuamente y que el lector debe saber identificar para hacer lecturas no aberrantes, en ellos no siempre reina el lenguaje verbal. Si hace dos décadas hubiéramos leído un tuit

o un meme, no hubiéramos tenido las herramientas necesarias para poder interpretar su sentido.

En cuanto a la **críticidad**, Daniel Cassany (2005) puntualiza que aun cuando se considere continuamente como un objetivo de la educación, su sentido es muy amplio: implica tener la capacidad para transformar la realidad en la Escuela de Frankfurt; para Freire es una herramienta de lucha del oprimido. En otra perspectiva la lectura se contempla como el logro de un grado superior de comprensión (realizar inferencias, identificar detalles y distinguir la opinión de los hechos), pero también como la posibilidad de emitir juicios personales sobre los planteamientos del texto. Cassany explica que el análisis crítico del discurso propone que toda lectura implique la identificación de la ideología y la posición de quien escribe.

Este autor retoma a William S. Gray, quien distingue comprensión literal, comprensión inferencial e identificación del posicionamiento ideológico del enunciador. Añade que en una lectura crítica es indispensable para la comprensión el conocimiento del contexto; el lector puede tomar elementos de la misma obra leída para colmar los vacíos de información.

Otra arista poco contemplada alrededor de los prejuicios es acerca de la piratería en la Red. Si bien es cierto que hay documentos apócrifos en la nube, también hay obras cuya autenticidad y acceso facilitan el estudio en la academia; sus licencias abiertas posibilitan el crecimiento de la sociedad del conocimiento. Roberto Cruz Arzábal (2019) señala:

En términos generales, la piratería es vista como una forma ilegal, pero no injusta, de la circulación libre de conocimiento —que en el lenguaje de la propiedad intelectual informática se conoce como Creative Commons u Open Access—. Es común entender la piratería como una subversión de los modelos de economía creativa, y con ello, como una liberación de las restricciones de acceso al conocimiento (p. 173).

Además de dichas posibilidades, existen esfuerzos de quienes en la llamada Comunidad #Bibliotuit suben obras en PDF que facilitan el estudio, análisis y avance del conocimiento, gracias a

investigadores como Luján, Mondragón, Irulegi y el mismo Cruz Arzabal (2019).

Así, si bien es necesario permanecer siempre con atención a los peligros de la red y la escasa comprensión lectora, es fundamental reconocer que “leer no es lo que era”. Hoy se exige de quien lee una postura crítica, que habrá que desarrollar en nuestro alumnado, sin despreciar sino aprovechando los múltiples recursos de la nueva realidad lectora, en la que se incorpora la gamificación y la narrativa transmedia, entre otras posibilidades para incrementar la habilidad de comprensión textual.

### NUEVAS TEXTUALIDADES

Entre los rasgos distintivos de la textualidad digital se halla el surgimiento de nuevos géneros que irrumpen en el universo de la Red. Si toman carta de naturalización es debido a que responden a necesidades inmediatas de comunicación de los cibernautas, quienes reproducen y mantienen vivas aquellas manifestaciones verbales, icónico verbales u orales que se caracterizan porque son eficaces, breves, instantáneas y muy cercanas a la oralidad con rasgos informales.

Gracida (2016) señala una clasificación de los textos digitales relacionada con la coincidencia de tiempo entre el usuario y la máquina. De esta manera, menciona los textos sincrónicos (chat, sesión de Skype, juego de rol o Wiki) y los textos asincrónicos (correo, blog, página Web, foro o red social). Cabe señalar que los linderos entre géneros son muy resbaladizos, pues podría considerarse el foro como un género en sí mismo porque tiene fórmulas de saludo y desarrollo, el blog da cabida a varios tipos y géneros textuales: se publican poemas, canciones, reflexiones, cuentos o chistes, es decir es un espacio misceláneo. En las redes sociales ocurre algo semejante, pues se publica también una gran variedad de textos verbales, icónicos y audiovisuales.

Cada uno de ellos ofrece nuevas formas de construir el conocimiento y, por lo tanto, de potencializar una estrategia de lectura que se puede trabajar en el aula. Por ejemplo, el blog se alimenta

con hipertextos, a través de los cuales se puede promover la asociación de ideas, la activación de conocimientos previos, y, sobre todo, fomentar el interés por la lectura.

Sobre este género versa el trabajo de Daniel Cassany (2012) realizado en clase, con estudiantes de educación superior:

Cuando los blogs ya tenían varias entradas, distribuí a mis 50 alumnos en grupos de 8 de manera aleatoria, y pedí a cada estudiante que incluyera en su blog los vínculos de los siete compañeros de su grupo, de manera que cada uno pudiera visitar los blogs de su grupo con un clic. En clase, yo animaba a leer y comentaba los blogs de la propia comunidad... (p. 221).

En dicha experiencia, además de que se evidencia la formación digital se fomenta la lectura digital. El alumnado y el profesorado deben sumar habilidades lectoras digitales a las del uso de las TIC. Gasca (2009), coincide con ese planteamiento, pues deben desarrollarse habilidades cognoscitivas tanto de la asignatura como las digitales, cuya relevancia es irrenunciable en estos días de educación en línea. Hemos visto que las habilidades del alumnado en el presente no han sido suficientes para un uso eficiente de recursos de las tic. Ellas y ellos han tenido que aprender sobre la marcha, al mismo tiempo que el profesorado, y con ello se ha podido romper la línea entre los saberes de unos y otros.

Otro género textual digital son las *Wikis*. Éstas son páginas virtuales que varias personas elaboran en línea para escribir, ampliar y vincular contenidos, se guardan los cambios realizados mediante un historial donde es posible averiguar quién hizo la modificación y seguir aportando información a lo ya escrito (Cassany, 2012). En suma, es un recurso que promueve la construcción del trabajo colaborativo.

Algunas de las estrategias de lectura que este recurso electrónico promueve son, al igual que el blog, la asociación de ideas entre una referencia y otra a través de los hipertextos que las *Wikis* también fomentan; la valoración de la información debido a la multitud y a la facilidad con la que se comparte; la toma de posturas propias sobre una cuestión, lo cual se facilita porque ya

no se tiene que buscar en otros medios, sino que la información se concentra en la *Wiki*.

El *chat* es un texto sincrónico producido entre dos o más personas para intercambiar opiniones en un sitio público o en una *habitación* cerrada. Para Cassany (2012), el *chat* puede tener varias utilidades educativas como el diálogo: “una tarea formal de aprendizaje, un espacio de apoyo, un trabajo por parejas de revisión (...) para comentar lecturas, aclarar dudas, hacer una entrevista...” (p. 226).

Como se observa, el chat es una herramienta electrónica que podría facilitar la aplicación de habilidades cognitivas, tales como la generación de ideas propias, de opiniones a través de la valoración de textos. También podría ser un medio para la adquisición y construcción de datos que nos permitan comprender una realidad a través del intercambio de informaciones que se comparten al mismo tiempo. Asimismo, se fomentan aprendizajes de tipo actitudinal como la honestidad, la tolerancia y la creatividad al trabajar en equipo.

En suma, nos podemos percatar de que los géneros textuales digitales facilitan la optimización de estrategias de lectura tales como la relación de ideas, la valoración de datos, la toma de una postura propia a través de la generación de opiniones. Se trata de habilidades cognitivas que no difieren de las que se realizan en formato impreso, pero que la red potencializa por la velocidad y la facilidad con la que se construyen las ideas sobre un tema o acontecimiento social, cultural, académico. Mediante tal trabajo de colaboración también es posible romper con prejuicios sobre la escritura como una habilidad solitaria e individual, pues las tic ayudan a crear textos colaborativos donde se suman las aptitudes de los diferentes integrantes del equipo. Asimismo, la lectura se beneficia porque al comentarse en grupo es posible llegar a una mejor comprensión, alejada de juicios que llegan a obstaculizar la lectura crítica. Incluso ahora es posible establecer diálogos con quienes escribieron las obras o protagonizaron acciones relevantes. Nuestras interpretaciones se pueden comentar y ajustar con base en ese intercambio, en resumen, se propicia un diálogo robusto de interpretaciones.

## ELEMENTOS A CONSIDERAR EN LA DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR LA LECTURA DIGITAL

Frente a lo anteriormente expuesto, podríamos preguntarnos: ¿cómo orientar la lectura digital de nuestro alumnado para leer de manera crítica y sin perderse en Internet? Francisco Albarello (2019), quien ha dedicado los últimos años a investigar alrededor de la lectura digital, establece una metáfora que ilustra muy bien el fenómeno de leer en la Red: la existencia de un ecosistema de pantallas. Él afirma que hoy, en lugar de realizarse una lectura lineal, se hace una lectura en diálogo, como una conversación donde se transita de pantalla en pantalla, de interfaz en interfaz, y por ello el lector es dinámico (o debe serlo para comprender eficazmente los contenidos que pretende aprehender). Al leer se realizan itinerarios que recorren la pantalla del teléfono inteligente, de la tableta, de la PC, de la televisión libre y la de paga, de los servicios de *streaming*, en un ir y venir frenético. Como consecuencia, Albarello señala que enfrentamos una: “multiplicación de los momentos, las funciones y los tipos de lectura” (p. 158).

En vez de satanizar las lecturas mediadas por pantallas, él propone que ahora el lector o la lectora tiene en sus manos la selección del contenido, la manera y la ocasión de sus recorridos. Su propuesta lo lleva a reconocer que hoy el alfabetismo debe ser transmedia, con base en las ideas de Carlos Scolari.

Ejemplifica el fenómeno de la conversación con el diálogo que establecemos con Google (o cualquier otro buscador) para cerciorarnos de datos que encaminan nuestra comprensión, acudimos a repositorios de imágenes, videos, sonidos y toda suerte de soportes líquidos que mejoran la interpretación. Ello propicia que se dé una hibridización de las interfaces que exige un nuevo pacto de lectura, puesto que no hay que olvidar que cada medio crea un ambiente y repercute en quienes leen: debemos actuar cautelosamente ante medios poco serios o confiar en fuentes con rigor académico.

En una dinámica que atienden creadores, programadores y difusores de contenidos, ellos deben tomar en consideración los gustos e intereses de lectores y lectoras para ofrecer “productos”

ajustados a sus exigencias que atraviesan el tamiz de la democracia, pues la mayoría que abandona la lectura, el visionado o la escucha, determina la desaparición de ; de ahí surge la categoría de prosumidor: alguien capaz de consumir, pero también que interviene en la producción del contenido, en este caso de las textualidades. En tal ecología, resulta obvio que la sobrevivencia de contenidos depende de cómo se adapta a las necesidades del prosumidor y que los más adecuados a cada perfil terminarán desplazando a los más débiles.

## DIDÁCTICA DE LA LECTURA DIGITAL

A continuación, ofrecemos algunas líneas generales para inculcar una lectura digital eficiente entre nuestro alumnado, ya sea mediante la elaboración de estrategias que contemplen estos aspectos y/o incorporando en otras actividades para incrementar la comprensión de la lectura. Cabe señalar que no sólo corresponde al profesorado de la materia de TLRID esta labor, y que esta forma de leer deberá observarse no solamente alrededor del trabajo académico, sino en el ámbito personal y cotidiano, a lo largo de toda la vida.

Es menester desarrollar una **competencia textual** común a las lecturas impresas y las digitales, pues el desarrollo de ella permitirá navegar con cierta red de protección. Para ello, es útil tener como brújula los tipos textuales: descripción, exposición, narración y argumentación.

Atender a la **alfabetización visual**; esto se refiere a la identificación de la composición de las imágenes con fines de persuasión, dado que quienes diseñan tienen como objetivo atraer la atención, especialmente entre la población joven.

Establecer **rutas de lectura** para no perder el objetivo.

Definir con claridad el **objetivo** de lectura, ya sea para cumplir con una investigación o como actividad de entretenimiento. De igual forma que en la lectura en papel, al leer y buscar información en línea es importante establecer los propósitos de búsqueda: saber qué queremos encontrar y para qué. Equiparamos esta ha-

bilidad a lo ya dicho por Isabel Solé (2003), debido a que: “saber por qué hacemos algo es lo que nos permite atribuirle sentido a la realización de una tarea y es una condición necesaria para abordar dicha actuación con mayor seguridad, con garantía de éxito” (p. 35).

Así pues, consideramos que al fijar un objetivo de búsqueda ejercemos habilidades. Por ejemplo, si deseamos encontrar información académica seria, no recurriremos a portales que poco o nada garantizan la validez de la información; en cambio, nos acercaremos a otros cuyo reconocimiento institucional hace valer la calidad de lo que nos presenta.

**Jerarquizar** tareas de lectura para optimizar el tiempo disponible de navegación.

Emplear diferentes **niveles de lectura**, de acuerdo a los propósitos identificados. En algunos casos basta una lectura superficial, de exploración o estructural para determinar la utilidad del texto en el cumplimiento del objetivo principal; en otros, se requiere una lectura analítica, que demande una descomposición de sus contenidos. En un nivel más profundo se empleará la lectura crítica, para ahondar en el conocimiento del tema. Como se ha venido observando, en la lectura digital se anteponen prejuicios y creencias, cuando han de considerarse ventajas y peligros por igual.

## VENTAJAS

**Multimodalidad:** Quien lee puede recorrer escenarios diversos o etapas históricas alejadas de su presente, a través de recursos diferentes al texto plano, como videos, fotografías, mapas, animaciones, líneas de tiempo, infogramas, audios y otros recursos.

Es posible vislumbrar **opiniones diversas** e incluso opuestas sobre cualquier asunto; el lector puede aquilatarlas.

**Hipertextualidad:** Siempre ha existido un diálogo con diferentes textos, ahora la Red posibilita que, a través de Google, Wikipedia y otros recursos se resuelvan inmediatamente dudas, se observan escenarios geográficos ajenos a los propios y se aclaren conceptos complejos.

**Colaboración:** Es muy fácil establecer círculos de lectura donde participen varios estudiantes que comenten obras de cualquier índole para arribar a conclusiones o discutir sobre la pertinencia de las ideas contenidas. La lectura deja de ser una acción solitaria y se puede dar un diálogo.

**Flexibilidad:** Resulta una innovación la ruptura con la linealidad, mediante el uso de hipervínculos incrustados en el texto o al alcance de un clic; por ejemplo, si se menciona una obra musical, quien lee puede estar escuchándola simultáneamente; no obstante, esto puede convertirse en un peligro, pues el lector inexperto es susceptible de perder la ruta con facilidad.

**Actualidad:** A diferencia de las bibliotecas, donde resultaba difícil conocer los descubrimientos nuevos, en la Red es posible ver avances recientes de la investigación prácticamente el mismo día de su publicación.

**Multitarea:** Constituye una ventaja y una desventaja esta capacidad que se da en el trabajo y la lectura en la Red. Suele suceder que el alumnado tenga varios archivos abiertos correspondientes a tareas de diferentes materias, un video silenciado y escuche música simultáneamente, esto propicia que su atención se desvanezca y que sus lecturas sean superficiales. Como señala Carr (2011), Internet atrapa nuestra atención para dispersarla.

**Redes sociales:** Proliferan en Internet grupos que tratan temas de toda índole con retroalimentaciones constantes de vanguardia o clásicas. Mediante este contacto quien lee puede estar al tanto de las opiniones, publicaciones o noticias sobre científicos, artistas e intelectuales. Twitter o Facebook albergan perfiles de sociedades académicas que publican constantemente novedades u orientaciones para los estudiantes o público en general.

## PELIGROS

**Infoxicación:** La información abundante de la Red impide que el lector asimile los contenidos, y esto puede ocasionar que, al actualizar datos con nuevas investigaciones, quien lee se frustre porque es imposible abarcar toda la información.

**Evanescencia:** Dado que los portales constantemente se renuevan, es posible que la información, la obra o el video a analizar desaparezcan después de poco tiempo.

**Falta de confiabilidad de las fuentes de información:** Resulta muy fácil publicar contenidos falsos, imprecisos, dudosos o inventados. Por ello, quien la usa debe vigilar que no esté frente a paparruchas que pueden carecer de veracidad, rigor científico o intelectual y actualidad. Es en la propia Red donde el lector o la lectora pueden y deben verificar constantemente la confiabilidad de las fuentes.

**Almacenamiento:** El lector debe almacenar de manera adecuada textos propios y ajenos, de suerte que los formatos en que lo hace no tengan peligro de desaparecer. Hoy resulta difícil realizar el visionado de una cinta grabada en VHS, por ejemplo, así que la propia nube puede ayudarnos a resguardar todo tipo de textos, obras, videos, audios o datos necesarios para las tareas o investigaciones.

## SOLUCIONES

**Navegación intencional:** Una de las necesidades del alumnado consiste en seleccionar de dónde obtendrá los conocimientos que requiere; por ello, tenemos que invertir esfuerzos para que la información sea confiable. Señalamos dónde es posible encontrarla:

**Servicios de búsqueda:** Se emplea fundamentalmente Google, pero los jóvenes pueden echar mano del Google Académico u otros como Informit, Jurn, O Alster, Ref Seek, Research Channel o TeacherTube.

**Recursos digitales:** La red facilita diccionarios de lengua y especializados, enciclopedias y mapas. También los traductores ofrecen una ayuda al alumnado que no maneja lenguas extranjeras.

Por lo anterior resulta necesaria la enseñanza de bases de datos confiables; se trata de mostrar una variedad de sitios virtuales al alumnado, que conozcan donde más pueden buscar. Por ejemplo, la Dirección General de Bibliotecas de la Universidad Nacional Autónoma de México alberga un sitio enorme para consultar todo

tipo de textos confiables: libros, revistas y tesis, tanto nacionales como internacionales.

La Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe (*Redalyc*), *Scielo*, *Eric*, *Ebsco* son otras bases de datos que se pueden enseñar a usar al alumnado, a fin de que también se amplíe su visión del mundo y se conozca otros sitios académicos, donde puedan encontrar información confiable publicada por autores serios, reconocidos y avalados casi siempre por una universidad de renombre.

Por supuesto que las bases de datos pueden variar, aquí sólo se presentaron algunas que pretenden ejemplificar rigor académico, debido a que no podemos dar por hecho que el alumnado las conoce o que sabe hacer búsquedas en Internet.

## REALIZACIÓN DE BÚSQUEDAS Y EVALUACIÓN DE FUENTES

Cassany (2012) menciona algunas formas para realizar una búsqueda eficiente, que vaya más allá de la que haría cualquier usuario empírico. Se trata de aprovechar los motores de búsqueda en los navegadores más habituales (Google, Yahoo y Bing), que funcionan a través de operadores booleanos (OR, NOT, AND).

Para la evaluación de una fuente ciberográfica, autores como Frogg (2003) y Cassany (2012) proponen: desconfiar de los textos que no tienen autor, revisar que los hipervínculos no estén rotos, verificar que la página no presente errores ortotipográficos, identificar la intención comunicativa de los textos, revisar la terminación URL de los mismos, todo ello para orientar su pertinencia.

## LECTURA DIGITAL CRÍTICA

Hemos realizado todo este recorrido para concluir que el objetivo de la alfabetización digital, y no sólo en el bachillerato, es lograr que el alumnado lea de modo crítico, pues a partir de ello sería posible aplicar el conocimiento para, si no transformar el mundo, sí hacerlo menos conflictivo. Leer críticamente nos permite des-

de leer un instructivo para el uso de un medicamento hasta para saber cómo actuar ante una contingencia sanitaria.

Al leer en línea debemos recordar lo que es un lector crítico: quien aprende a leer todo tipo de textos, los interpreta, genera una opinión personal a partir de lo que lee y de su propio mundo, reconoce y entiende los puntos de vista y las actitudes que se ocultan tras los textos (Cassany, 2009).

Lo anterior resulta relevante para saber discriminar la información que podría ser valiosa de la que no lo es, se enseña a dudar y a cuestionar textos que se muestran como únicas verdades, pero sobre todo se coadyuva al enriquecimiento personal del alumnado.

**Identificación de la Ideología:** Como señalan Cassany (2012) y Albarello (2019), la ideología y su identificación apuntan hacia el logro de una lectura crítica. En la lectura digital es fácil dejarse llevar por “falsos silogismos de colores”. Hoy que debemos educar hacia la conformación de una ciudadanía responsable, debemos ayudar al alumnado a identificar en el ecosistema de la pluralidad de pantallas los prejuicios, creencias y juicios de quienes escriben. Esto en verdad es una exigencia indispensable en los tiempos que corren, pues hemos contemplado cómo afectan, incluso, nuestra sobrevivencia.

#### A MANERA DE CIERRE DE UN TEMA RIZOMÁTICO

En este trabajo se expone la necesidad de abordar la lectura digital en el aula, trabajo que resulta indispensable debido a la rapidez con la que el conocimiento se construye en la Red. Se hace evidente que las estrategias cognitivas que se aplican al leer en formato impreso son las mismas que se requieren en el digital: establecer objetivos de lectura, realizar inferencias, predicciones, valorar la información, confrontarla, generar ideas propias.

La diferencia de leer en línea es que dichas habilidades cognitivas se deben de potencializar, debido a la cantidad de información y a la velocidad con la que ésta se genera en la Red. Por ello, como nunca antes resulta más imprescindible que el alumnado aprenda a establecer, por sí mismo, sus objetivos de lectura y a planear rutas que lo ayuden a no perderse cuando navega.

Asimismo, la criticidad es otra habilidad que toma especial relevancia en la lectura digital, a causa de la vasta información de datos que fácilmente se publican. Por lo que resulta vital haber trabajado previamente estrategias que ayuden a valorar y a distinguir una información falsa de otra que no lo es y, sobre todo, a generar un juicio propio frente a lo que se nos presenta. Éste es un trabajo que ya se hacía en formato impreso, pero que en la Red se exige más.

Unido a la formación de lectores autónomos y críticos, con la lectura digital se suma la necesidad educativa de coadyuvar en la alfabetización digital del alumnado; no basta con la construcción de los aprendizajes propios de cada disciplina, sino que también resulta necesario que aprenda a comunicarse y a construir el conocimiento a través de herramientas y recursos electrónicos: esto se tiene que enseñar en todas las áreas.

Por lo anterior, la formación del docente es una necesidad continua y permanente, ya que se deben generar estrategias con base en las experiencias del salón de clases y el ecosistema de las pantallas que promueven aprendizajes por ser aplicados a lo largo de toda la vida en diferentes contextos y en los ámbitos personales, profesionales y educativos. Dicha labor es un compromiso social, debido a las exigencias de la realidad, pues vivimos en un cambio constante signado por la incertidumbre. Resulta vital la participación de todos; así enfrentaremos una realidad digital donde la tela de la joven Aracne parece derrotar de nuevo la fuerza y la potencia de la diosa Atenea.

## REFERENCIAS

Albarello, F. (2019). *Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar, en el ecosistema de las pantallas*. Ampersand.

Area, M. (2009). *La competencia digital e informacional en la escuela*. Universidad de La Laguna.

Baricco, A. (2019) *The game*. Anagrama.

Carr, N. (2011). *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestra mente?* Taurus.

Cassany, D. (2005). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad*. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Universidad de Concepción Chile. <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>

Cassany, D. (2009). *Para ser letrados*. Paidós.

Cassany, D. (2012). *En Línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2006). *Orientación y sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*. CCH-UNAM.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2016). *Programas de Estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*. CCH-UNAM.

Crovi, D. (2009). *Acceso, uso y apropiación de las TIC en comunidades académicas. Diagnóstico en la UNAM*. UNAM-Plaza y Valdés.

Cruz Arzábal, R. (2019). La piratería como forma imposible: circulación y estratificación de la teoría contemporánea. En J. C. Ángel Reyes y J. Buj. (Coords.). *Exclusión y deriva. Dinámicas fronterizas de la digitalización* (pp.163-185). Taurus-Telefónica-Universidad Iberoamericana. <https://www.fundaciontelefonica.com.mx/publicaciones/pagina-item-publicaciones/itempubli/700/?fbclid=IwAR2RjPRM2rcjyZiHNk3TiQ-PVi8VMrbI2XUqvWWlWko-mwMKG1iktVZEutDI>

Díaz, C. M., Flores, L. R. y López, O. J. (2016). La lectura en Red para la producción de textos escolares. En C.C., Cuan, Alvarado, M. S. y Romero, F. J. (Eds.). *Aristas pedagógicas I. Perspectivas para la enseñanza de la lectura, la escritura y literatura* (pp. 46-54). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Frogg, B. (2003). *Persuasive Technology. Using Computers to Change What We Think and Do*. Morgan Kaufmann.

Gasca, A. (2009). *Desarrollo de la literacidad crítica en Internet en estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. [http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F/7KXHV9H3YE8IKQNJJE7AVAN83KC-MSM2PRN1XP1GY6747RLVC3EN-18465?func=full-set-set&-set\\_number=030723&-set\\_entry=000004&-format=999](http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F/7KXHV9H3YE8IKQNJJE7AVAN83KC-MSM2PRN1XP1GY6747RLVC3EN-18465?func=full-set-set&-set_number=030723&-set_entry=000004&-format=999)

Gracida, M.I. (2016). Valorar la comprensión lectora en línea. ¿Se abren nuevos parámetros para enseñar a leer al alumnado del bachillerato? En C.C., Cuan, Alvarado, M.C. y Romero, F.J. (Eds.). *Aristas pedagógicas I. Perspectivas para la enseñanza de la lectura, la escritura y literatura* (pp. 138-147). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Martoreli Nieto, I. (coord). (2019). *Cuando leo... Cuando escribo: encuesta sobre prácticas de lectura y escritura de la comunidad estudiantil de la UNAM*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Orozco Abad, J. (julio- diciembre 2017). Un viaje por la ruta de la lectura digital en el Bachillerato. *Eutopía* (27), 23-32.

Orozco Abad, J. (2013) Nueva Edad de Oro para la lectura en línea. Textos electrónicos de difícil comprensión [ponencia]. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1976pdf>

Solé, I. (2003). *Estrategias de lectura*. Graò.

Zuaste, R. M. (2016). La navegación y el naufragio en la Red. En C.C., Cuan, Alvarado, M. S. y Romero, F. J. (Eds.). *Aristas pedagógicas I. Perspectivas para la enseñanza de la lectura, la escritura y literatura* (pp. 54-64). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

# El Desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral en el Aula de Lengua\*

AMPARO TUSÓN VALLS

Todas las personas, pertenezcan a la cultura que pertenezcan, conversan. Hablar es quizás uno de los rasgos más importantes que distinguen a la especie humana de otras especies vivas. La conversación es la esencia y la existencia de las lenguas. En los primeros años de nuestras vidas, adquirimos la lengua o las lenguas de nuestro entorno de forma natural, por el simple hecho de vivir en un entorno en que la gente conversa, porque la adquisición lingüística es parte del proceso de socialización. A través de la conversación los seres humanos aprendemos a nombrar el mundo, a relacionarnos con las personas que tenemos alrededor, y así vamos construyendo nuestras identidades sociales. Más tarde, la escuela se encargará de introducirnos —a través de un aprendizaje formal— en otros tipos más elaborados de la oralidad, como debates, exposiciones, y, por supuesto, en el código escrito.

## EMPECEMOS POR LO BÁSICO

Hace ya décadas que los estudios sobre el lenguaje y las lenguas han ampliado considerablemente su centro de interés. Las ciencias

\* Este texto es una versión actualizada de un artículo que apareció en la sección “Aula de Didáctica” de la revista *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, número 56, pp. 66-74, 2011.

del lenguaje han pasado de preocuparse únicamente por el estudio formal de las palabras y las oraciones que forman el código a desentrañar los complejos mecanismos que regulan los usos lingüísticos (A. Tusón, 1996). Disciplinas como la pragmática, la sociolingüística, el análisis del discurso o la etnografía de la comunicación son algunas de las corrientes que, recuperando los trabajos clásicos de la retórica, nos proporcionan más instrumentos para la comprensión de los usos orales de las lenguas. Tanto para la observación como para el análisis resultan especialmente interesantes los planteamientos de la etnografía de la comunicación y, en concreto, la propuesta de Hymes (1972), conocida como el modelo SPEAKING, en el que se detallan los ocho componentes de cualquier evento comunicativo: situación, participantes, finalidades, secuencia de actos, clave, instrumentos, normas y género (Tusón, 1991, 1995, 2017; Calsamiglia y Tusón, 1999).

Si de lo que se trata es de desarrollar la competencia comunicativa oral de adolescentes y jóvenes a través del trabajo en el aula, lo primero y fundamental es concebir y construir el aula como un espacio en el que se habla y se escucha; en el que se habla de lo que se lee, de lo que se escucha, de lo que se hace, de lo que preocupa, de lo que se entiende y de lo que no se entiende; como un espacio en el que hablar y escuchar es algo cotidiano y natural, algo que sirve para adquirir nuevos conocimientos, para mostrar lo que se aprende y lo que se desaprende, para discutir, argumentar, exponer, describir, criticar, narrar... En efecto, así es para lo que utilizamos el habla y la escucha fuera de las aulas, para guiar nuestras actividades cotidianas; pero las aulas son un escenario distinto al del comedor de casa, al del patio o la discoteca y, por lo tanto, parece lógico que las formas de hablar sean también, en el aula, diferentes.

Entender el aula como un escenario peculiar (Cazden, 1998; Tusón y Nussbaum, 1996) implica asumir que el conjunto de actores y actrices que componen el grupo-clase tienen que saber actuar verbal y no verbalmente de manera apropiada a las diferentes escenas que se van produciendo para dar sentido a esa particular obra que tiene como tema la enseñanza y el aprendizaje.

Ahora bien, para los alumnos y las alumnas hablar –y, por

supuesto, escribir- en el aula no siempre es fácil: los temas son, las más de las veces, nuevos, y –como hemos dicho- la forma de tratarlos es diferente a la manera espontánea y coloquial en que se abordan los temas fuera del aula. Los usos lingüísticos que dominan alumnos y alumnas son los propios de registro coloquial, es decir, básicamente la conversación espontánea, propia de la situaciones comunicativas familiares e informales; si bien es cierto que en su aún corta experiencia comunicativa pueden haber estado expuestos a otros usos a través de los medios de comunicación o en su propio entorno familiar si pertenecen a familias en las que, por ejemplo, se acostumbra a debatir o a argumentar sobre temas diversos de la vida social. Pero es evidente que para la mayoría del alumnado es el ámbito académico el único en el que tendrá la oportunidad de ampliar sus competencias en los usos orales de las lenguas.

Así pues, en el aula conviven, por lo menos, dos formas de uso lingüístico. Por una parte, un registro más formal, representado por los usos del profesorado y por el que aparece en los materiales escolares (libros de texto o similares) y, por otra parte, los registros más coloquiales y familiares del alumnado. Para que la interacción entre docentes y aprendices funcione, tiene que haber una negociación constante de formas y significados, de manera que los nuevos objetos de enseñanza puedan engarzarse en lo ya conocido por quienes aprenden, exista intercomprensión y se produzca, como resultado, el aprendizaje. Si, por el contrario, se ignoran o se menosprecian los usos del alumnado y simplemente se imponen los usos lingüísticos más formales, fácilmente se puede llegar a la incomprensión o al malentendido; la interacción desaparece para dejar paso al monólogo que da como resultado el conflicto, la inhibición, el error y la sanción.

Como especialistas en el área de Lengua y responsables de la educación lingüística de nuestro alumnado, deberíamos empezar por intentar dar respuestas a una serie de preguntas que nos hagan conscientes de nuestro entorno sociolingüístico y de nuestro papel en lo que se refiere a la enseñanza de los usos orales de las lenguas. A continuación, presentamos un listado de preguntas a modo de ejemplo:

1. ¿Qué papel desempeñan los usos lingüísticos en la construcción de las identidades socioculturales?
2. ¿En qué manera los usos lingüísticos influyen en la valoración/evaluación de las personas?
3. ¿Qué relación existe entre las lenguas, las variedades lingüísticas y la estructura escolar?
4. ¿Cuál es la composición sociolingüística de la escuela? ¿y del aula?
  - ¿Qué lenguas/variedades utilizan los profesores y las profesoras? ¿y los alumnos y las alumnas?
  - ¿Qué variedades/lenguas se prestigian y cuáles se marginan?
  - ¿Qué papel se otorga a la modalidad oral de la lengua? ¿y a la modalidad escrita?
  - ¿Cuáles son los criterios de evaluación para ambas modalidades?
5. ¿Se tiene en cuenta sólo la “corrección” o también la adecuación de los usos lingüísticos al contexto?
  - ¿Qué papel ocupa la norma en relación a usos no normativos?
  - ¿Se trabajan las variedades sociales y funcionales? ¿De qué manera?
6. ¿Qué relación existe entre la variación lingüística presente en la escuela y en el aula y las características socioculturales del profesorado y del alumnado?
7. ¿En qué manera los usos lingüísticos influyen en la valoración/evaluación del alumnado?
8. ¿Se promueven los prejuicios sociolingüísticos o son objeto de crítica en las aulas?
9. ¿Se trabaja la valoración positiva de la diversidad lingüística?

Como se puede apreciar se trataría de adoptar una actitud crítica que valore positivamente la diversidad lingüística, como parte esencial de la diversidad sociocultural, para promover en el alumnado el conocimiento y el respeto hacia esa diversidad, situando en su lugar justo los usos orales más formales, cuyo aprendizaje es uno de los objetivos de la educación lingüística. Como la lingüística y la sociolingüística han demostrado ampliamente, todas las lenguas y

todas las variedades son iguales desde el punto de vista lingüístico. Sin embargo, como también está claro, socialmente hay variedades o lenguas que tienen más prestigio frente a otras. De tal manera que, como señalara Bourdieu (1982), nos encontramos en una especie de “mercado lingüístico” en el que el uso de determinada lengua o variedad otorga unos “beneficios”, mientras que el uso de otras variedades o lenguas puede marginar a quienes las utilizan, algo que produce una “desigualdad comunicativa” que limita el acceso a muchas personas a determinados puestos de la sociedad, simple y llanamente, por la manera en que hablan. Así pues, si bien todos somos iguales frente a las lenguas, somos desiguales en el uso (Tusón, 1992), según el “capital lingüístico” que poseamos y usemos. Esta desigualdad social frente a los usos lingüísticos es algo que genera estereotipos y prejuicios, no sólo respecto a las variedades o las lenguas, sino también frente a las personas que las usan. Es un papel fundamental de la escuela poner en evidencia estos hechos.

## EL DIAGNÓSTICO

Así como para establecer un diagnóstico sobre la escritura los procedimientos son relativamente fáciles y no se nos ocurriría evaluar el nivel de escritura del alumnado mirando los SMS que escribe o los mensajes de chat, tampoco podemos establecer su grado de competencia oral oyendo cómo hablan los chicos y las chicas por los pasillos o en el patio. Es necesario encontrar la manera de proponerles alguna actividad en la que tengan que utilizar un registro adecuado al ámbito académico, grabar esas producciones orales y escucharlas antes de diagnosticar. Pero, al mismo tiempo, es necesario reconocer —y valorar— todo lo que ya conocen y dominan, que son los usos más espontáneos propios de los ámbitos familiares e informales. Porque se trata de ampliar sus posibilidades a partir de sus habilidades, no de condenar ni de obviar lo que ya saben hacer. Antes bien se trata de valorarlo y, a partir de ahí ampliar horizontes y proponerles nuevas posibilidades comunicativas.

Es necesario buscar instrumentos que permitan establecer

un diagnóstico fiable sobre los usos orales del alumnado. Muy a menudo se dice que los adolescentes y los jóvenes “hablan mal”, que “les falta léxico”, que “todo lo arreglan con cuatro palabras”, que “sólo contestan con monosílabos”, que “no saben hilar un discurso” o, incluso que “no saben hablar”. Lo primero que nos tendríamos que plantear es qué entendemos por “hablar bien” en el ámbito escolar.

Se puede empezar realizando las siguientes actividades que nos permitirán conocer los usos habituales de nuestro alumnado:

1. Inventarios de situaciones en las que participan habitualmente los alumnos y las alumnas.
2. Estudio de situaciones de comunicación oral fuera del aula a partir de grabaciones o de notas de observación, prestando especial atención a:
  - a) las restricciones que impone el contexto
  - b) las características de quienes hablan
  - c) las finalidades
  - d) las formas de participación, la distribución de los turnos de palabra
  - e) los aspectos verbales y no verbales: códigos y registros utilizados
  - f) la negociación de los temas, la cooperación en la construcción del sentido, los aspectos implícitos...
  - g) los malentendidos y las reparaciones.
3. Estudio de las características de diferentes tipos de interacciones fuera del aula: formas de participación, cooperación, finalidades, etc.

A continuación, podemos preparar alguna actividad específica en el aula que nos permita conocer el grado de dominio de los usos más formales, propios del ámbito académico. Por ejemplo, se puede realizar una puesta en común a partir de un trabajo por grupos y grabar las intervenciones de quienes hagan de portavoces. De esta manera, en quince o veinte minutos podemos tener muestras del habla “formal” de un grupo de estudiantes, que más tarde se puede escuchar, e incluso transcribir, para analizar. También se

puede iniciar las clases cada día con una breve exposición oral por parte de una o dos personas y, del mismo modo, grabarla para su posterior análisis. En todos estos casos, algún alumno puede actuar de observador, a partir de alguna ficha sencilla –como la que proponemos a continuación, que, por supuesto, debe adaptarse a las características y al nivel del grupo- que tenga en cuenta los aspectos verbales y no verbales de la comunicación oral.

## FICHA PARA LA OBSERVACIÓN DE EXPOSICIONES ORALES

### 1. ACTITUD GENERAL:

- a. Gesto y postura del cuerpo: natural / rígida / ...
- b. Articulación: clara / poco clara / ...
- c. Ritmo: adecuado / demasiado lento / demasiado rápido / ...
- d. Volumen de la voz: adecuado / ligeramente alto / bajo / ...
- e. Entonación: se ajusta a las pausas lógicas / marca énfasis / desigual / monótona/...
- f. Expresión: ágil y fluida / poco fluida / tropiezos (titubeos, cortes, muletillas...) / lee siempre / ...
- g. Relación con el auditorio: busca el contacto constante (mirada, gestos, preguntas...) / desigual / habla solo para sí...

### 2. CONTENIDO:

- a. Tema elegido: sugerente / poco sugerente / ...
- b. Presentación: atractiva / poco atractiva / ...
- c. Exposición de las ideas: ordenada / desordenada / ...
- d. Precisión: lenguaje preciso / mezcla de niveles / lenguaje impreciso / ...

### 3. AUDITORIO:

Atento / distraído

### 4. CONCLUSIONES:

También es importante proporcionar fichas de autoevaluación,

de manera que el chico o la chica que habla en clase, ante el grupo, pueda oír su grabación posteriormente y sea consciente de sus capacidades y de lo que necesita mejorar. Un ejemplo de ficha podría ser el siguiente:

## FICHA DE AUTOEVALUACIÓN PARA LAS EXPOSICIONES ORALES

1. En general, me he sentido nerviosa / tranquila / un poco tensa.
2. ¿Mi estado de ánimo ha variado a lo largo de la intervención?
3. Mi exposición ha sido fluida/he necesitado consultar mis notas / he leído todo el rato/...
4. He hablado sentada / de pie / apoyada en la mesa / ...
5. Los oyentes estaban atentos / distraídos.
6. ¿Ha influido la actitud de los oyentes en mi exposición?
7. ¿El esquema que había preparado me ha sido útil?
8. He dicho todo lo que había previsto / he olvidado fragmentos / he olvidado aspectos importantes / ...
9. ¿He tenido momentos de lapsus?
10. ¿He improvisado?
11. ¿He gesticulado de forma apropiada?
12. Otras observaciones:

## DE LA CONVERSACIÓN ESPONTÁNEA A LOS USOS FORMALES

Una vez establecido el diagnóstico, que debería llevarse a cabo en las primeras semanas de clase, se trataría de no perder nunca la posibilidad de hablar y escuchar en el aula. Convendría pensar en actividades diversas que exijan que, ya sea por parejas o en pequeños grupos, alumnos y alumnas tengan que hablar y escuchar para aprender y para dar cuenta de sus aprendizajes. Además, se puede pensar en actividades específicas donde se vayan poniendo

a prueba los avances que se van produciendo respecto a los usos orales. Veamos algunas posibilidades:

1. Actividades de transcodificación:
  - a) De una conversación telefónica a una carta
  - b) De un artículo periodístico o de divulgación a una exposición oral
  - c) De una entrevista a una descripción de un personaje o viceversa
  - d) De un catálogo o prospecto de un producto a un anuncio de radio o TV o viceversa.
  - e) De una conversación a un relato.
2. Transcripción de una secuencia de algún intercambio grabado.
3. Análisis de textos orales dialectales.
4. Inventarios de situaciones de comunicación en clase.
5. Construcción de fichas de observación y (auto) evaluación de la expresión oral.
6. (Auto) observación del comportamiento verbal de alumnos y profesores en clase en situaciones diferentes:
  - a) intercambios con el profesor o profesora
  - b) trabajo en grupos
  - c) trabajo por parejas,...
7. Inventarios de dificultades expresivas a partir de la observación de grabaciones (fluidez, léxico, construcciones morfosintácticas, aspectos fonéticos y prosódicos, etc.)
8. Realización y observación de simulaciones (*role play*)
9. Realización, grabación, observación, transcripción y análisis de exposiciones orales.

Es muy conveniente –o incluso necesario- contar con un conjunto de materiales orales y audiovisuales que puedan servir para analizar usos diversos de diferentes procedencia: cine, radio, televisión, Youtube... Podemos así construir una “sonoteca” o “videoteca” que nos permita observar y analizar diferentes producciones orales, tanto las consideradas más formales como otras

que se pueden alejar de la norma estándar o culta, pero que son adecuadas para la situación en que se dan.

En todas las tareas que tengan que ver con el desarrollo de la competencia comunicativa oral del alumnado es fundamental promover la autorregulación a través de la propia evaluación de las producciones orales que van realizando; para ello pueden ser de utilidad algún tipo de ficha como las que hemos presentado más arriba.

Como decíamos al principio de este artículo, la mayoría de los libros de texto ofrecen pocos recursos para el trabajo de lengua oral, por lo que es necesario recurrir a otros materiales que nos ayuden a plantear de forma coherente y con sentido algo tan fundamental para el desarrollo de las personas como es la competencia comunicativa oral. Afortunadamente, existen algunos trabajos que pueden cumplir este objetivo (Abascal, Beneito y Valero, 1997; Jover y García, 2009; Lomas, 1999; Martínez, 2004; Sánchez-Cano, 2009; Unamuno, 2003; Vila et al., 2005).

#### PARA TERMINAR

Durante muchos años, la atención sistemática al desarrollo de las capacidades expresivas y comprensivas orales de adolescentes y jóvenes se podría calificar como “la historia de un olvido”. La enseñanza de la lengua se ha visto restringida casi completamente al trabajo sobre la escritura y sobre la reflexión gramatical. Hora es ya de que en las escuelas y en los institutos se dé paso al trabajo sobre la oralidad y a la reflexión metacomunicativa –y no sólo metalingüística– que sitúe en un lugar importante de la educación lingüística las prácticas discursivas orales y la reflexión sobre la manera en que esos discursos conforman una buena parte de nuestras identidades y de la vida social y cultural de los pueblos.

## REFERENCIAS

Abascal, M. D., Beneito, J. M. y Valero, F. (1997). *Una propuesta para la expresión oral en la Enseñanza Secundaria*. Octaedro.

Bourdieu, P. (1982). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios verbales*. Akal.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.

Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Paidós-MEC.

Hymes, D. (1985). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera Cànaves. (coord.). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-46). Edelsa.

Jover, G. y García, J. (2009). *Hablar, escuchar, conversar. Teoría y práctica de la conversación en las aulas*. Octaedro.

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Paidós.

Lomas, C. y Tusón, A. (2009). *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica*. Edere.

Martínez Mongay, A. (2004). *Cómo preparar una exposición oral en todas las áreas de secundaria*. Gobierno de Navarra-Blitz.

Sánchez Cano, M. (coord.). (2009). *La conversación en pequeños grupos en el aula*. Graó.

Tusón, A. (abril-junio 1994). Iguales ante la lengua - Desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo. *Signos. Teoría y práctica de la educación* (12). 30-39.

Tusón, A. (1995). *Análisis de la conversación*. Ariel, 1997.

Tusón, A. (1996). El estudio del uso lingüístico. En C. Lomas. (coord.). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 67-108). Universidad de Barcelona.

Tusón, A. (2017). La fuerza de las palabras. En F. Jurado, C. Lomas y A. Tusón. *Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje* (pp.121-146). Castellanos Editores.

Tusón, A. y Nussbaum, L. (enero 1996). El aula como espacio cultural y discursivo. *Signos. Teoría y práctica de la educación* (12). 40-47.

Unamuno, V. (2003). *Lenguas, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. Graó.

# La Escritura: Etapas y Enfoque Actual

ANA BERTHA RUBIO HERMOSILLO Y  
ROSA MARÍA ZUASTE LUGO

## LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN LOS PRIMEROS AÑOS

Este texto aborda de manera sucinta, pero formal, parte del desarrollo de la enseñanza de la escritura en el Colegio de Ciencias y Humanidades en el casi medio siglo que tiene esta institución educativa. Igualmente, plantea algunas líneas para su abordaje didáctico tanto en el presente como en el futuro en este sistema de bachillerato. En términos curriculares, se toma como base el *Plan de Estudios Actualizado de 1996 y los Programas del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV* de 2016.

Para su elaboración, se consultaron diversas fuentes de información documental y se consideró una cantidad muy variada de experiencias tanto de docentes como de estudiantes que han sido parte del Colegio a lo largo de su historia. Además, se contempló el trabajo realizado en las clases de Español en primaria y secundaria sobre la producción de textos, con la idea de reflexionar alrededor de la continuidad que exige el dominio de esta habilidad.

La estructura que conforma este escrito contempla una muy breve alusión a la historia de la didáctica de esta habilidad en el CCH, la presentación de algunos prejuicios, obstáculos o creencias

que han dificultado la actividad con la escritura en las aulas, los tipos y géneros textuales que han sido abordados en los actuales Programas, el trabajo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje desde el enfoque comunicativo y, por último, se exponen las conclusiones.

## INICIOS DE LA ESCRITURA EN EL COLEGIO

En los inicios del Colegio, la mayoría de los profesores no contaban con una formación pedagógica orientada hacia la enseñanza de la materia que habrían de impartir en esta institución. Sin embargo, ante la expectativa de realizar lo mejor posible su actividad docente, sus esfuerzos como cuerpo colegiado se concentraron, además de la atención de los grupos, en producir temarios, antologías, guías y otros materiales que los orientaran, puesto que se carecía de programas oficiales formales.

Para la elaboración, en particular, de las antologías que apoyaran los cursos a impartir, se contó con especialistas de las diversas facultades de la UNAM, quienes no tenían experiencia en el nivel de bachillerato, por lo que en el momento de integrar los textos que habrían de concentrar las antologías de éstas, dichas lecturas se caracterizaron por ser especializadas y por un contenido conceptual complejo para el trabajo concreto en las aulas.

Ante este panorama, cada profesor desempeñó su labor en el aula sólo con los recursos académicos que había adquirido como estudiante. Incluso, cabe señalar que muchos de los primeros docentes no habían redactado sus propios trabajos recepcionales de licenciatura, no contaban con experiencia laboral en la docencia, ni tampoco con una formación orientada hacia la nueva modalidad del bachillerato. Por ello, tendían a utilizar como materiales de apoyo manuales de escritura (como el Curso de Redacción de Gonzalo Martín Vivaldi) que ya conocían, en los que se asignaba un fuerte peso a la gramática, especialmente a la morfología y a la sintaxis, dejando de lado aspectos más precisos relacionados con una didáctica de la escritura.

Justo es mencionar que hubo un grupo de profesores del CCH

que se encargó de diseñar manuales con el fin de introducir una perspectiva novedosa en relación con la didáctica de la redacción. Algunos de los materiales producidos por estos docentes, publicados por la ANUIES fueron: *De la oración al párrafo*, Martínez Lira, L. (1980); *La lengua y los hablantes*, Ávila. R. (1979). Y *El signo lingüístico*, Millán Orozco, Antonio. (1973). Estos materiales se distribuyeron en pequeños cuadernillos a una gran parte de los maestros, ya que el propósito de esta entrega era promover su uso entre el profesorado del Colegio.

Los textos producidos por los alumnos, a solicitud de los profesores en el Taller de Redacción, correspondiente al Plan de Estudios Original, eran primordialmente las evidencias que se utilizaban para evaluar cada curso, pero no se atendía de manera sistemática el desarrollo de habilidades necesarias para la escritura. En la mayoría de los casos, no se concebía la redacción como un proceso que conlleva un método para construir un texto con los requerimientos necesarios, por lo que la evaluación se centraba solamente en el producto y dejaba de lado su proceso de elaboración.

Muchos años más tarde, la institución promovió la formación docente mediante la impartición de cursos y diplomados articulados adecuadamente, hasta llegar a una perspectiva más sólida en la que la formación se abordó ya desde dos ámbitos específicos: la disciplinaria y la pedagógica.

De todo ello se puede concluir que, si bien en sus inicios el CCH no contaba con un rubro especialmente dedicado al desarrollo de la formación de sus docentes, en este caso, de acuerdo con la enseñanza de la escritura, al paso de los años se fue consolidando esta necesidad de formación, la cual se materializó en diversos programas de preparación continua o permanente dirigidos tanto a los profesores que ejercían su labor en las aulas, como a los de reciente ingreso en la carrera docente.

## LO QUE DIFICULTA LA HABILIDAD ESCRITA

Los obstáculos para un eficiente desarrollo de la escritura en los estudiantes del Colegio pueden agruparse de diferentes maneras:

las relacionadas con los estudiantes, las vinculadas con los docentes que imparten la asignatura y las referentes a la institución.

En cuanto a los estudiantes, de acuerdo con la experiencia docente, se observa que subestiman la materia Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) I a IV. Una de las razones se debe a que consideran que las pautas para su acreditación no requieren una atención mayor al tiempo dedicado en la clase. Otra razón es porque posiblemente, durante la secundaria así fue su experiencia en la materia de Español y piensan que se enfrentan a condiciones similares. Otra más es que se les hace fácil aprobar la asignatura en un examen extraordinario, o por desconocimiento, en un curso Programa de Apoyo al Egreso (PAE). En el mejor de los casos, asignan una mayor consideración en el desempeño que tienen para cursar otras materias del Plan de Estudios; por todo ello, en la actualidad el TLRIID es la tercera materia con mayor índice de reprobación, como se puede ver a manera de ejemplo en los siguientes cuadros:

Evaluaciones de los estudiantes de los cinco planteles del CCH, semestre 2020-1

| Asignatura                                   | % reprobación | % aprobación |
|----------------------------------------------|---------------|--------------|
| Matemáticas I                                | 25.5          | 74.5         |
| Química I                                    | 18.1          | 81.9         |
| TLRIID I                                     | 15.2          | 84.8         |
| Historia Universal Moderna y Contemporánea I | 15.1          | 84.9         |
| Taller de cómputo                            | 12.9          | 87.1         |
| Inglés I                                     | 13.0          | 87           |

### Tercer semestre

| Asignatura        | % reprobación | % aprobación |
|-------------------|---------------|--------------|
| Matemáticas III   | 31.6          | 68.4         |
| Física I          | 19.8          | 80.2         |
| TLRIID III        | 17            | 83           |
| Biología I        | 16.7          | 83.3         |
| Inglés III        | 16.5          | 83.5         |
| Historia México I | 16.1          | 83.9         |

Fuente: UNAM. DGCCH (2020)

De manera particular, en el siguiente cuadro se observan los índices de reprobación en la materia de TLRIID en sus cuatro semestres, donde se puede identificar que la menor reprobación se tiene en el primer semestre en contraposición a TLRIID IV en donde el porcentaje no acreditado es mucho mayor, estos datos muestran la gran necesidad de atender la problemática que se presenta en el abordaje de la metodología de la investigación, tema central de esta asignatura.

### Índice de reprobación de TLRIID

| Asignatura | % Reprobación | % Aprobación/<br>semestre |
|------------|---------------|---------------------------|
| TLRIID I   | 15.2          | 84.8 (2020-1)             |
| TLRIID II  | 17.7          | 82.3 (2019-2)             |
| TLRIID III | 17            | 83 (2020-1)               |
| TLRIID IV  | 22.6          | 77.4 (2019-2)             |

Fuente: UNAM. DGCCH (2020)

Respecto a los profesores que imparten la materia, se advierte que varios colegas no conocen lo suficiente los programas correspondientes. Otros docentes, aunque los conocen, no los ponen en práctica en el aula, lo cual lleva a que se centren en los aprendizajes y temáticas que más les interesan, en detrimento de otros.

Lo anterior se sustenta en el hecho de que, son pocos docentes interesados en estos cursos de actualización de los programas actuales, pero desconocemos las razones; el número de inscritos y acreditados ha sido muy bajo, si se considera que aproximadamente 400 docentes imparten alguna de las cuatro asignaturas de TLRIID.

Por ejemplo, de acuerdo con los resultados registrados en documentos internos del Departamento de Formación de Profesores, en el curso “Nuevos Programas de TLRIID I”, que se ofreció en el periodo interanual 2017-2018, se inscribieron 13 profesores (8 del Plantel Naucalpan y 5 en el Plantel Sur) y acreditaron 12, es decir sólo el 3% de la plantilla docente.

En dicho periodo también se llevó a cabo el curso “Nuevos programas de TLRIID IV”, que contó con la asistencia de solamente 55 profesores.

En el mismo ciclo escolar, se impartió el curso “Nuevo Programa de Lectura III del TLRIID”, acreditado por 143 docentes, poco más del 30% del total de profesores, convirtiéndose en el curso de mayor aceptación por parte de los docentes.

Un panorama más alarmante se observó en el curso “Orientaciones para el análisis e interpretación de los programas de estudio de TLRIID”, impartido en el periodo interanual 2018-2019, al que se inscribieron únicamente 17 profesores, de los cuales acreditaron 15. Este curso se ofreció sólo en el Plantel Oriente.

Finalmente, en el periodo interanual 2019-2020, se llevaron a cabo los cursos “Reflexión y análisis de la asignatura de TLRIID I a partir de materiales didácticos” con 48 profesores y el correspondiente al TLRIID III con 30 inscritos, es decir, en promedio se inscribieron el 10% del total de profesores.

Es importante mencionar que otra de las dificultades que se observa es que algunos docentes no practican con frecuencia la expresión escrita, lo cual muestra que existe una limitación en

los colegas, lo que les dificulta hacer señalamientos en torno a algunos aspectos que se requieren para llevar a cabo la redacción de diversos tipos de textos.

Además, varios profesores no suelen trabajar la enseñanza de la redacción como un proceso sistemático de escritura en la que se contemple sus tres etapas: planificación, textualización y revisión. En consecuencia, se les dificulta abordarlas como temas de aprendizaje en el aula. Esto se evidencia a partir de la escasa participación en eventos académicos y la poca publicación de artículos en medios oficiales, provenientes del mismo Colegio. Los profesores, y la población en general, consideran como sinónimo de la “buena redacción” el manejo de la ortografía sin incluir la morfosintaxis, la variedad léxica, la adecuación, la coherencia, la cohesión, la cabalidad textual e incluso la disposición espacial. En efecto, algunos docentes cubren la cuestión ortográfica, mediante cuadernillos de ejercicios ortográficos que ya se venían utilizando desde el siglo pasado y en el mejor caso, recomiendan páginas en línea con ejercicios destinados sólo a la ortografía.

Aunado a lo anterior, se observa que determinados docentes no contemplan la utilidad los diversos apoyos disponibles en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), por lo cual no los integran en las actividades a realizar dentro de las clases; creen que los procesadores de textos, como Word y OneNote, que se encuentran integrados en el teléfono celular, en la tableta o en el equipo de cómputo de los estudiantes son suficientes para resolver los problemas de escritura. Por otra parte, reflexionan acerca de los jóvenes que manejan a la perfección la tecnología y, por lo tanto, no necesitan que los profesores favorezcan su formación sobre el empleo de estos recursos.

En cuanto a la formación docente en el “Primer coloquio sobre los resultados del seguimiento y aplicación de los programas de estudio actualizados 2019”, el Seminario Central de Apoyo al Seguimiento, Instrumentación y Ajuste de los Programas de Estudio del TLRIID I y II mencionó como hallazgos: las necesidades de formación de los profesores de TLRIID, la capacitación de los profesores de la asignatura en los campos de didáctica, conocimiento de la disciplina, desarrollo de las habilidades transversales,

conocimiento y aplicación del Modelo Educativo y revisión del documento *Orientación y Sentido* del Área de Talleres en el marco de los nuevos programas de estudio.

Otros hallazgos compartidos por este grupo de trabajo fueron los referidos a los cursos más solicitados por los profesores: “Análisis del texto literario (en particular poesía): ensayo, artículo académico, debate, metodología de la investigación documental, Artículo académico expositivo y Reseña crítica” (Seminario Central de Apoyo al Seguimiento, Instrumentación y ajuste de los Programas de Estudio del TLRIID I y II, 2019) [sic.].

Con respecto a la Institución, como Colegio existen determinadas situaciones que dificultan la labor del docente de la materia Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental. Por ejemplo, varios profesores de otras materias sostienen que el aprendizaje de la redacción es un asunto exclusivo de TLRIID, por lo que no orientan a los jóvenes en la escritura de los textos que les solicitan, lo cual implica una falta de responsabilidad en la revisión de los mismos.

Además, el principio “aprender a aprender” en el cual se sustenta el modelo del CCH, dada su polisemia, se interpreta de diversas maneras, lo que genera múltiples prácticas, algunas de las cuales están lejos de favorecer el desarrollo de la escritura, pues varios docentes no suelen asumir el trabajo de quienes coordinan un Taller, como está caracterizado en los programas oficiales.

De la misma manera, otro obstáculo que dificulta enormemente el trabajo en el Taller, así como el seguimiento personalizado a los escritos de cada uno de ellos, es la presencia de grupos con una matrícula muy amplia de alumnos: más de medio centenar.

Otro problema que implica la participación de la institución, los docentes y el alumnado, radica en la existencia de diversos programas remediales o compensatorios para la atención del rezago académico y la promoción de la acreditación de las materias reprobadas (recursamientos, cursos sabatinos, Programa de Acreditación en Línea y exámenes extraordinarios). Esta oferta educativa suele fomentar que el estudiantado no se preocupe demasiado por desarrollar sus procesos de escritura, debido a la variedad de los programas de acreditación que induce a los alum-

nos a pensar en la “facilidad” para aprobar las materias que van reprobando. Los estudiantes, al saber que pueden acreditar una asignatura de varias formas, se confían y dejan de esforzarse por realizar todo lo que solicita el docente: leer, investigar, escribir, entre otras actividades.

Lo anterior se debe, entre otros factores, a que en los cursos ordinarios, un alumno destina 96 horas formales de trabajo en clase, más el tiempo extraclase, en tanto que en los programas de acreditación remediales el nivel de exigencia puede llegar a ser considerablemente menor.

Para concluir, pese a que se advierten determinadas dificultades referentes al alumnado, a los docentes y a la institución, algunas de las cuales son muy difíciles de superar, no hay duda de que en el CCH existen profesores responsables y comprometidos que han hecho un enorme esfuerzo por erradicarlas, mediante la organización de, entre otros, cursos de actualización, diplomados, seminarios internos, foros, coloquios, encuentros, congresos, investigación educativa, investigación-acción y, principalmente, con su trabajo congruente en las aulas.

### ¿QUÉ Y CÓMO SE ESCRIBE EN EL CCH?

Es necesario aclarar que, para la elaboración de este artículo, se partió de un análisis de los Programas de Estudio (CCH, 2016) en el cual se consideró, en la mayoría de los casos, los productos solicitados (tipo de texto) al término de cada unidad de trabajo, de acuerdo con el género textual que predomina en cada uno de ellos.

| <b>Tipo y género textual solicitado por semestre y unidad</b> |                                           |                                             |                                               |                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|---------------------------------------------|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                               | Primer semestre                           | Segundo semestre                            | Tercer semestre                               | Cuarto semestre                                                                                                                                                 |
| Unidad I                                                      | <b>Narración/</b><br>Relato personal      | <b>Descripción/</b><br>Anuncio publicitario | <b>Argumentación/</b><br>Reseña crítica       | <b>Argumentación/</b><br>Ensayo académico                                                                                                                       |
| Unidad II                                                     | <b>Narración/</b><br>Variación creativa   | <b>Descripción/</b><br>Paráfrasis           | <b>Argumentación/</b><br>Comentario analítico | <b>Exposición/</b><br>Proyecto de investigación                                                                                                                 |
| Unidad III                                                    | <b>Argumentación/</b><br>Comentario libre | <b>Argumentación/</b><br>Comentario libre   | <b>Argumentación/</b><br>Debate académico     | <b>Exposición/</b><br><b>Argumentación</b><br>Fichas trabajo                                                                                                    |
| Unidad IV                                                     | <b>Descripción/</b><br>Reseña descriptiva | <b>Argumentación/</b><br>Reseña crítica     | <b>Argumentación/</b><br>Ensayo académico     | <b>Exposición/</b><br>Monografía/<br>Artículo de divulgación científica<br><b>Argumentación/</b><br>Ensayo<br><b>Argumentación/</b><br>Informe de investigación |

Cabe aclarar que el número de horas asignadas a trabajar con cada tipo y género textual alude al establecido para las distintas unidades, las cuales suman un total de 96 por semestre. No menos pertinente es precisar que en las diversas unidades que conforman el programa, se trabaja en mayor o menor grado no sólo la escritura, sino la lectura, el habla, la escucha, la lectura de la imagen y el conjunto de habilidades iniciales que, junto con dos de las ya mencionadas, da lugar al nombre de la materia: Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental.

Tampoco conviene olvidar que, en la práctica, los tipos textuales solicitados como productos terminales de una unidad incorporan otros modos discursivos además del predominante en ellos. Por ejemplo, textos como el relato personal, la variación creativa, la reseña crítica, el comentario analítico y la monografía

incorporan las secuencias descriptivas. El ensayo y el proyecto de investigación son textos argumentativos, pero incluyen secuencias descriptivas, narrativas y expositivas. El ensayo (literario, académico, filosófico, por ejemplo) es un texto argumentativo. La descripción, la narración y la exposición funcionan como partes del mismo (ya sea como premisas o como argumentos); el proyecto de investigación está constituido por una secuencia argumentativa que utiliza la descripción y la exposición, principalmente para integrar su fundamento.

Como puede observarse, el TLRIID comienza con el tipo narrativo, que corresponde con distintos géneros: autobiografía, relato personal, cuento y novela; con los que ya se encuentran familiarizados los estudiantes, pues los han abordado en los niveles educativos anteriores al bachillerato.

Asimismo, los primeros textos solicitados son narrativos, dado que se parte del supuesto de que el ser humano tiene una habilidad natural, desarrollada desde la niñez, para contar acontecimientos, la cual, a su vez, representa una ayuda significativa, puesto que le permite acceder a diferentes conocimientos de manera más clara. Sumado a ello, durante la juventud el alumnado tiene una enorme necesidad de narrar, en parte para avanzar en la construcción de sí como sujetos. El tiempo explícito dedicado, en los programas actuales, a la producción de textos narrativos es de 50 horas, del total de 96 que considera cada curso. Las unidades en las que se estudian estos textos y los géneros que se retoman son: I Autobiografías literarias. Relato personal; II Cuento y novela. Variación creativa; III Nota informativa y artículo de opinión. Comentario libre, correspondientes al Programa de Estudio del primer semestre.

Conviene recordar que la descripción es un tipo textual ancilar, es decir, siempre se presenta como parte de otros tipos textuales, salvo en las entradas de diccionarios, enciclopedias, cuando crece es exposición o explicación. Por lo tanto, la descripción es un tipo textual revisado a lo largo de la educación básica y, de manera general, se trabaja dentro de los escritos poéticos y los narrativos. En los programas del CCH, se aborda durante los dos primeros semestres, aunque también se incorpora de forma transversal con

la narración. De manera explícita, se destinan alrededor de 57 horas del programa a la escritura de textos descriptivos: Unidad IV Reseña descriptiva, del primer semestre, y Unidades I y II Anuncio publicitario y paráfrasis, del segundo semestre.

La exposición es también un tipo textual que se aborda constantemente en educación básica, especialmente en primaria y secundaria, donde suelen producirse diversos textos, entre los cuales destacan los monográficos. En los programas del CCH, este tipo suele, igualmente, ser trabajado de manera paralela o muy próxima a la argumentación.

En términos rigurosos, la producción de textos expositivos se concentra en el cuarto semestre de la asignatura de TLRIID, donde se le dedican 24 horas obligatorias y la posibilidad de otras 24 horas en caso de seleccionar algunas de las opciones propuestas para la producción del trabajo de investigación final: Unidad II en el primer caso, proyecto de investigación, y Unidad IV, Presentación de los resultados de la investigación. Versión escrita y elaboración del guion para la exposición.

Por último, la argumentación, pese a que no es tratada a profundidad a lo largo de la primaria, ya ha sido abordada durante la educación básica, particularmente en el último grado de secundaria, donde el tema del ensayo resulta fundamental. En los programas del CCH, es el modo discursivo en torno al cual gira gran parte de los escritos solicitados.

Por otra parte, el ensayo es uno de los productos académicos altamente requeridos como requisito para conseguir becas, inscripciones en posgrado e incluso para obtener algunos empleos, de ahí la trascendencia de ser abordado suficientemente en el bachillerato.

Aunado a lo anterior, los escritos de carácter argumentativo son una de las exigencias académicas a las que se enfrenta el alumnao en el CCH, tanto a nivel horizontal con otras materias que se cursan al mismo tiempo durante cada uno de los semestres, como de manera vertical con las asignaturas del mismo Taller y otras materias que se estudian simultáneamente durante cada uno de los semestres. Así, se comprende que a la argumentación, en sus diversos géneros textuales, se dediquen entre 203 y 233 horas a lo

largo de los cuatro semestres de la asignatura de TLRIID: Unidad III del Primer semestre, Comentario libre; Unidades I, III y IV del segundo, Anuncio publicitario, Comentario analítico y Reseña crítica; Unidades I, II, III y IV del tercero, Reseña crítica, Comentario analítico, Debate académico y Ensayo académico; Unidades I y IV del cuarto, Ensayo académico y Presentación de los resultados de la investigación (ensayo o reporte de investigación).

Esta relación de los géneros y los tipos textuales revela la preocupación en el diseño de los programas por el planteamiento de un proceso de escritura de textos que recorre un camino que va de lo simple a lo complejo, y que no se trata de un paso fácil. En cuanto a la narración, se escribe inicialmente un texto con una fuerte carga subjetiva (relato personal), donde el alumnado relata parte de sus experiencias en tono autobiográfico, para después producir un texto creativo a partir de un texto narrativo tutor de un autor reconocido (variación creativa), lo que implica la reformulación imaginativa de éste desde la perspectiva estudiantil.

Para la producción de secuencias descriptivas, la ruta es parecida, puesto que se parte de la lectura de un texto expositivo, como el artículo de divulgación científica, para la elaboración de la reseña descriptiva donde se da cuenta de los componentes del texto escrito por un divulgador científico; se continúa con el diseño de un texto icónico-verbal (anuncio publicitario), al que se incorporan elementos descriptivos originales o creativos; y se concluye con la escritura de una paráfrasis que pretende recuperar la lectura de la poesía de autores destacados (poema lírico), para ser presentada en voz alta, trabajo complejo que exige la selección adecuada del léxico o vocabulario acorde con el uso creativo empleado por el poeta, así como el reconocimiento de recursos verbales (retóricos) empleados por el “yo” lírico para producir un efecto de sentido estético.

La producción de textos expositivos es, quizá, la mayor muestra de la necesidad de construir gradualmente los escritos requeridos para la formación del alumnado en el Taller. Se inicia con la elaboración del proyecto de investigación, del cual se derivará la escritura de dos textos expositivos posibles, la monografía o el artículo de divulgación y subsecuentemente el guion de exposi-

ción. Es decir, no podrá existir éste, sin la escritura del trabajo de investigación seleccionado y sin la elaboración del proyecto de investigación.

Por último, la escritura de textos argumentativos, predominante como se ha visto, igualmente plantea la necesidad de recorrer la ruta general de lo simple a lo complejo. Se empieza con la elaboración de un comentario libre, para continuar con la justificación requerida por el anuncio publicitario, se vuelve al comentario libre y se avanza con la producción de una reseña crítica; se insiste en la escritura de otra reseña crítica y de un comentario analítico, después se centra en la recuperación y concentración de argumentos útiles para los debates a realizar, prosigue de manera explícita con dos ensayos académicos y se culmina con la posibilidad de elegir para el trabajo final de investigación documental entre el ensayo y el reporte de investigación, que por su estructura y por el proceso de indagación realizado exigen un nivel mayor tanto de extensión como de complejidad.

En conclusión, los programas muestran una gran variedad de tipos y géneros textuales que deben ser producidos a lo largo de los cuatro semestres del Taller: para los narrativos, el Relato personal y la Variación creativa; para los descriptivos, la Reseña, el Anuncio publicitario y la paráfrasis; para los expositivos, el Proyecto de investigación, la monografía, el Artículo de divulgación y el guion de exposición; así como para los argumentativos, el Comentario libre, el Anuncio publicitario, la Reseña crítica, el Comentario analítico, el Debate académico, el Ensayo académico, el Ensayo o el reporte de investigación. Esta producción se rige, en general, por el principio de la escritura de textos que proyecta recorrer el camino de lo simple a lo complejo.

## LA ESCRITURA DESDE EL ENFOQUE COMUNICATIVO

Los Programas de Estudio, los libros de texto, las pláticas con docentes y estudiantes muestran que la escritura es la segunda habilidad lingüística a la que se dedica mayor tiempo durante la primaria y la secundaria en la clase de Español. La mayoría de las

actividades de producción de escritos suele provenir de la lectura previa de otros textos, muchos de los cuales son utilizados como ejemplos o modelos.

Tanto en primaria como en secundaria, las actividades realizadas en la materia de Español giran en torno a la elaboración de diversos proyectos basados en el tratamiento de las diferentes prácticas sociales del lenguaje que se plantean, lo cual exige la producción de una gran variedad de escritos, cuya naturaleza, en relación a su carácter individual o colectivo, con frecuencia queda indefinida, dentro del mismo Programa de Estudio. Es decir, se solicita la escritura de diversos textos, pero suele no quedar claro cuándo deben ser producidos en forma individual y cuándo de manera colectiva.

A esto habría que añadir que, alrededor de 55 estudiantes son asignados a cada grupo (sobre todo en secundaria), por lo que una gran parte de los textos escritos son producto del trabajo colectivo en equipos. Todo ello implica la dificultad de lograr un desarrollo adecuado de la escritura en cada uno de los estudiantes durante los periodos previos al bachillerato. Éste es, por lo tanto, el perfil general, en cuanto a la habilidad de escribir, que presentan los estudiantes cuando ingresan a nuestras aulas. Esto explica las dificultades que tienen algunos alumnos al realizar escritos de forma individual.

Todo lo anterior, demuestra la importancia que tiene el Perfil Profesiográfico de los docentes candidatos a impartir esta materia, así como, el conocimiento integral de los Programas de Estudio, de la disciplina y el manejo teórico metodológico del enfoque comunicativo.

De manera complementaria, es indispensable que el docente pueda escribir los textos, solicitados a sus alumnos; no sólo para presentarlos como ejemplos a sus estudiantes, sino para que reflexione sobre su proceso de escritura y pueda identificar las posibles dificultades que enfrentará el estudiantado. De no hacerlo, es necesario que al menos se muestre como un productor constante de escritos, los cuales podrá poner al alcance de sus alumnos. Por consiguiente, su capacidad para ser el redactor de los textos trabajados en clase proporcionará un criterio de credibilidad ante

ellos y será más empático, así como más asertivo en la orientación que les brinde.

Una invaluable aportación a la labor del docente del TLRIID son las estrategias sugeridas planteadas en los programas, las cuales se enmarcan dentro del enfoque comunicativo, así como los productos realizados por los seminarios de trabajo, en los que se ha generado una gran cantidad de materiales encaminados a mejorar la didáctica de la materia. Los docentes interesados en optimizar la producción de textos de su alumnado podrán acudir a ambas vías, a fin de apoyarse en ellas para el diseño de sus materiales.

Las estrategias para el desarrollo de las habilidades de escritura deberán considerar diferentes aspectos, que se concentran en dos grandes rubros: las propiedades textuales y las fases de la escritura. Estas últimas son mencionadas reiteradamente en los programas de nuestro bachillerato. Estos rubros aparecen explícitamente en los programas de primaria y secundaria, así como en los libros de texto oficiales aprobados por la Secretaría de Educación Pública; sin embargo, su tratamiento en los textos y en el aula está sujeto a la influencia de diversos factores, entre los cuales cabría destacar la formación del docente, sus hábitos en cuanto a la propia producción escrita, la incertidumbre entre lo individual y lo colectivo de los productos solicitados, la cantidad de estudiantes por grupo, su diferente proceso cognitivo, así como las distintas maneras en que han desarrollado la habilidad de escribir.

De las propiedades textuales propuestas por los especialistas, conviene retomar cuatro en especial, que contribuyen a guiar la producción de escritos en contextos académicos: la coherencia, la cohesión, la adecuación y la disposición espacial.

La coherencia es, tal vez, la propiedad más mencionada por la mayoría de los docentes cuando se refieren a la legibilidad de un texto. Aunque muchos profesores aluden a ella de manera amplia para valorar la pertinencia de un texto, esta propiedad se basa en la consideración de:

- La estructura específica del texto en cuanto al tipo al que se adscribe: narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo.

- La estructura general del texto académico en términos de introducción, desarrollo y conclusiones.
- El empleo de información relevante.
- La estructura de los párrafos.
- La progresión de la información a lo largo de la construcción del texto
- El mantenimiento de la unidad temática mediante la presencia de un “hilo conductor” que atraviesa todo el texto.
- La relación razonable entre sus partes, donde cada una de ellas adquiere sentido respecto del todo.
- El uso adecuado de imágenes en correspondencia con la temática.

Por su parte, la cohesión según Cassany, Luna y Sanz, (2003), contempla el empleo pertinente de:

- los conectores o nexos,
- las concordancias,
- los sinónimos,
- los pronombres,
- las elipsis,
- las anáforas o reiteraciones,
- los gerundios,
- las reglas ortográficas generales y, específicamente,
- los signos de puntuación.

La adecuación es una propiedad complementaria a las anteriores, con las cuales conforma la base propiamente de la estructura global del texto, en cuanto a su contenido. Para Cassany, Luna y Sanz (2003) un texto es adecuado cuando toma en cuenta:

- la atención al destinatario,
- los propósitos comunicativos,
- el empleo de los registros: formal/informal, estándar/regional, coloquial/académico,
- el uso de las equivalencias semánticas,
- las fórmulas y giros estilísticos propios de cada tipo de escrito.

La disposición espacial permite integrar en términos formales las propiedades anteriores. Ésta se refiere a la producción de escritos de acuerdo con la necesidad de, entre otros aspectos, el empleo de:

- la legibilidad en el caso de textos manuscritos (caligrafía),
- la letra Arial u otra fuente permitida,
- el interlineado 1.5,
- la justificación de párrafos,
- las sangrías o espacio mayor entre párrafos,
- los márgenes adecuados,
- las hojas blancas tamaño carta,
- la tinta negra,
- las mayúsculas y las minúsculas,
- las negritas, las cursivas y los subrayados,
- la portada,
- la numeración de páginas,
- el índice,
- los títulos y subtítulos,
- los párrafos,
- las fuentes de información y,
- la citación apropiada de fuentes (DLLAP, 2018).

Además, las estrategias para el desarrollo de las habilidades de escritura han de considerar sus tres fases: la planificación, la textualización y la revisión. La primera fase, la planificación, incluye los siguientes aspectos:

- la consideración del tiempo disponible,
- los papeles del enunciador y el enunciatario a quien se dirigirá el texto,
- la finalidad del escrito,
- el género textual seleccionado,
- la extensión del escrito,
- los criterios de evaluación posibles;
- además de la recopilación de la información en términos de la búsqueda inicial de textos de apoyo,

- así como un proceso que podría incluir la asociación o “lluvia de ideas”,
- su clasificación u ordenamiento por bloques,
- su jerarquización por nivel de importancia y
- la generalización (para textos argumentativos) (Serafini, 1993).

La fase de textualización debe contemplar, entre otros, los siguientes criterios:

- la recuperación del género textual y tipo textual predominantes,
- la redacción de párrafos,
- la vinculación entre párrafos,
- la estructura de apertura, desarrollo y cierre,
- los enlaces o conectores entre los enunciados de cada párrafo,
- la dosificación de la información recopilada,
- la presencia de la idea eje o directriz a lo largo del texto,
- la escritura de la introducción,
- el empleo adecuado del aparato crítico,
- la redacción de las conclusiones o cierre,
- la correspondencia entre el uso de imágenes y la temática abordada,
- la producción del título acorde con el escrito y,
- la presentación del borrador (Serafini, 1993).

La última fase, la revisión, comprende la corrección del borrador de acuerdo con los siguientes aspectos:

- la consideración de los criterios de coherencia,
- la cohesión,
- la adecuación,
- la disposición espacial;
- la recuperación de la idea eje o directriz en el escrito,
- la presentación en general de una idea por párrafo,

- la presentación en la estructura de apertura, desarrollo y cierre,
- la reescritura y
- la entrega de la versión final del texto (Serafini, 1993).

Ha de considerarse como soporte del desarrollo de la escritura en cuanto a sus propiedades y sus tres fases, el apoyo procedente de las herramientas digitales, las cuales podrían facilitarse si se emplean pertinentemente. De esta manera, por ejemplo, la “Ortografía y gramática” se utilizaría para la cohesión, así como para la segunda y tercera fases; los “Sinónimos”, para la cohesión y la adecuación, así como para la segunda y tercera fases; múltiples “Ventanas”, para la disposición espacial y las tres fases.

Del mismo modo, convendría incorporar en la medida de lo posible actividades que contribuyan a la producción de escritos, vinculadas con algunos de los tipos textuales originados o impulsados por la escritura en línea: foros, wikis, blogs, chats, tweets, fanfics, entre otros (Cassany, 2012).

A manera de conclusión, la enseñanza de la escritura en nuestro bachillerato no pretende negar o subvalorar las prácticas de esta habilidad adquiridas en la educación básica, sino desarrollar con el conocimiento de la gramática textual la escritura en diferentes contextos, enunciadores, enunciatarios, propósitos y, en fin, en situaciones comunicativas variadas que enfrentará el alumnado en su vida académica, profesional y cotidiana. Para ello, resulta relevante el trabajo del docente, quien además de conocer su disciplina, los programas de la materia y el enfoque, deberá ser él mismo o ella misma un constante productor de textos, lo cual revelará a su estudiantado que se trata de alguien creíble de acuerdo con el desarrollo de esta habilidad. Además, ante la conveniencia de que diseñe sus estrategias, deberá considerar el trabajo con las propiedades textuales, las fases de la escritura y aquellos apoyos procedentes de las tic que contribuyan de la mejor manera al desarrollo de la misma.

## SOBRE LA ESCRITURA

Como bachillerato propedéutico, el Colegio de Ciencias y Humanidades ofrece un amplio espacio de formación para el desarrollo de la escritura del estudiantado en su Plan de Estudios, con cuatro semestres dedicados al Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, donde se aborda de manera sistemática esta habilidad dentro de un enfoque específico: el comunicativo. La práctica de la escritura dentro del enfoque requiere de un docente en formación continua o permanente, abierto a los constantes cambios que ofrece la sociedad digital, para la cual nuestro Colegio ha ofrecido muy diversos cursos, diplomados y maestrías, que han atendido la demanda de los profesores del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación.

Es indudable la existencia de una gran cantidad de prejuicios, creencias y obstáculos que limitan, aunque no impiden, el desarrollo de la escritura de nuestros estudiantes. A pesar de esta presencia notoria, se ha sabido salir adelante de la contribución de profesores que han asumido la responsabilidad del trabajo en clase de calidad, para lograr cambios significativos en la producción de escritos de nuestros estudiantes. El compromiso no sólo ha correspondido a la propia formación continua o permanente y a la organización de distintas actividades, sino a la producción y difusión de estrategias centradas en la escritura, las cuales han sido avaladas por instancias académicas y con las que suelen trabajar en sus clases.

La escritura, como habilidad clave a desarrollar en nuestro alumnado del Colegio de Ciencias y Humanidades, encuentra un amplio espacio para su tratamiento en los programas actuales de nuestro bachillerato, pues plantean un proceso cuidadoso en cuanto a la producción de diversos tipos textuales académicos, los cuales se encuentran, a su vez, integrados por diferentes géneros textuales. Este tratamiento sistemático abarca los cuatro semestres del TLRIID y se enmarca en términos generales dentro del principio que insta a realizar las actividades correspondientes en un recorrido que va de lo más simple a lo más complejo.

Por último, a fin de fortalecer la enseñanza de la escri-

tura en nuestro bachillerato, los docentes deberán ser capaces de diseñar sus estrategias dentro del enfoque vigente en los programas. Para ello, se les sugiere continuar su formación y apoyarse en materiales ya existentes, producidos por distintos equipos de trabajo de nuestro Colegio. Este diseño deberá tomar en cuenta, particularmente, el tratamiento de las propiedades textuales, las fases de la escritura y las contribuciones insoslayables emanadas de las TAC y TIC.

## REFERENCIAS

- Ávila, R. (1979). *La lengua y los hablantes*. Trillas.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cassany, D. (2012). *En\_línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Graó.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2020). *Evaluaciones 2019-20*. <https://plataforma.cch.unam.mx/aprobacion.php>
- Martínez Lira, L. (1980). *De la oración al párrafo*. Trillas.
- Millán Orozco, Antonio. (1973). *El signo lingüístico*. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior.
- Seminario Central de Apoyo al Seguimiento, Instrumentación y Ajuste de los Programas de Estudio del TLRID I y II. (2019). TLRID I y II. Situación actual y propuestas de mejora del ciclo escolar 2018-2019 [ponencia]. *Primer Coloquio sobre los resultados del seguimiento y aplicación de los Programas de Estudio Actualizados del Colegio de Ciencias y Humanidades*, Ciudad de México.
- Serafini, M. T. (1993). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Paidós.

## MATERIALES DE APOYO

- Díaz Esqueda, C. M. y López Camacho, O. J. (2018). Poema lírico. Lectura de poemas en voz alta y exposición oral de una paráfrasis. En R.M. Zuaste Lugo, (coord.). *Seminario de Comprensión de Textos*

*e Hipertextos. Paquete didáctico para el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II correspondiente al Programas de Estudio del TLRIID II* (2016) (pp. 77-123). Universidad Nacional Autónoma de México.

Díaz Esqueda, C. M. y Orozco Abad, J., (2018). Cuento y novela. Comentario analítico. En R.M. Zuaste Lugo, (coord.). *Seminario de Comprensión y Producción de Textos e Hipertextos. Paquete didáctico para el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II correspondiente al Programas de Estudio del TLRIID II* (2016) (pp.169-206). Universidad Nacional Autónoma de México.

Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. (2016). *Programas de estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Gúrpide, C., Falcó, N. y Bernad, A. (2007). *La carta. Taller de escritura. La infancia, el amor, el viaje, la muerte*. Pamiela.

Gúrpide, C., Falcó, N. y Bernad, A. (2000). *El diario personal*. Pamiela.

López Camacho, O. J. y Pérez Pérez, M. del C. (2018). Cuento y novela. Comentario analítico. En R. M. Zuaste Lugo, (coord.). *Seminario de Comprensión y Producción de Textos e Hipertextos. Paquete didáctico para el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II correspondiente al Programas de Estudio del TLRIID II* (2016) (pp.125-168). Universidad Nacional Autónoma de México.

Martínez Montes, G. T. (2007). La evaluación de la escritura. En M. I. Gracida Juárez, y Martínez Montes, G. T. (coords). *El quehacer de la escritura. Propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Moreno, V. (2005). *Diccionario de la escritura*. Pamiela.

Orozco Abad, J. (2007). El ensayo. En M. I. Gracida Juárez, y G. T., Martínez Montes. (coords). *El quehacer de la escritura. Propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario* (pp. 191-219). Universidad Nacional Autónoma de México.

Orozco Abad, J. (2010). El ensayo. En J. Orozco Abad. (coord.).

*En Escribe mejor para aprender bien en el bachillerato* (pp. 99-116). Universidad Nacional Autónoma de México.

Orozco Abad, J. y Pérez Pérez, M. del C. (2018). Anuncio publicitario. En R. M. Zuaste Lugo, *Seminario de Comprensión y Producción de Textos e Hipertextos. Paquete didáctico para el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II correspondiente al Programas de Estudio del TLRIID II* (2016) (pp. 11-76). Universidad Nacional Autónoma de México.

Seminario de Comprensión y Producción de Textos e Hipertextos. (2017-2019). *Diplomado en Lengua y Literatura para la Actualización del Profesorado en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades*. Primera y Segunda Emisión. Instituto de Investigaciones Filológicas-Colegio de Ciencias y Humanidades.

Rubio Hermosillo, A. B. y R. M. Zuaste Lugo, (2018). Cuento y novela. Comentario analítico. En R. M., Zuaste Lugo.

*Seminario de Comprensión y Producción de Textos e Hipertextos. Paquete didáctico para el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II correspondiente a los Programas de Estudio del TLRIID II* (2016) (pp. 207-280). Universidad Nacional Autónoma de México.

Zuaste Lugo, R. M. (2007). La reseña académica. En M. I., Gracida Juárez, y G. T., Martínez Montes. (coords). *El quehacer de la escritura. Propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario* (pp. 55-85). Universidad Nacional Autónoma de México.

Zuaste Lugo, R. M. (2010). La reseña. En J. Orozco Abad, (coord.). *Escribe mejor para aprender bien en el bachillerato* (pp. 47-60). Universidad Nacional Autónoma de México.

# En Busca del Recorrido de la Enseñanza de la Literatura en el CCH

JUDITH OROZCO ABAD

## BREVÍSIMA HISTORIA

**E**l inicio del Colegio de Ciencias y Humanidades en 1971 tuvo un gran impulso, como respuesta no sólo al incremento de la población joven de ese momento, sino también como resultado de las exigencias del movimiento de 1968 cuyas heridas exigían respuestas. Gracias al impulso del Dr. Pablo González Casanova, surge el apoyo para crear un bachillerato nuevo, ajeno a las inercias educativas de viejo cuño. Junto al surgimiento de nuestra institución, se inauguran el Colegio de Bachilleres y la Universidad Autónoma Metropolitana. La sangre joven demandaba una nueva forma de aprender para ajustarse a exigencias sociales urgentes y es en ese momento cuando la frase de Simón Rodríguez se convierte en consigna general para la educación: “O innovamos o fracasamos”.

Como lo señaló en el primer artículo de este libro José de Jesús Levy, los inicios del CCH fueron construyéndose paulatinamente, en 1971 se seguían líneas generales de cómo debía de organizarse la docencia y cómo se articulaban los cursos. Los inicios del rectorado de González Casanova arrancaron con la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia, ambos proyectos

fueron innovadores puesto que respondían a una nueva realidad con una profunda voluntad de cambio. Este apresurado inicio se consolida años más tarde con el Plan de Estudios del Colegio y en 1976 por vez primera se realiza un esfuerzo conjunto, a través de la Secretaría Académica, para contar con los primeros Programas de las materias y asignaturas. Debe quedar muy claro por añadidura que el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación nació bajo la idea de que no se debía impartir la clase magistral y la Cátedra, por lo que se ofreció la nueva modalidad de Taller donde los docentes ya se perfilaban como conductores o guías del proceso de enseñanza aprendizaje. La amplia matrícula del Colegio se organizó en cuatro turnos e incluso la disposición de las mesas y sillas de las aulas ofrecía una nueva interacción entre docentes y alumnado, ellos y ellas podían verse cara a cara y el profesor bajaba de su pedestal para interactuar de tú a tú.

Cabe apuntar que la actual materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) no apareció en el surgimiento de nuestro bachillerato, existían dos materias abocadas al desarrollo del lenguaje: una encaminada hacia la escritura y la investigación, mientras que la otra se volcaba hacia la literatura. El TLRIID es el resultado de conjuntar los talleres de Redacción e Investigación Documental con los de Lectura. En cuanto a la literatura, en el primer año las asignaturas eran Taller de Lectura de Autores Clásicos Universales y el Taller de Lectura de Autores Clásicos Españoles e Hispanoamericanos; para el segundo año había dos asignaturas: Taller de Lectura de Autores Modernos Universales y Taller de Lectura de Autores Modernos Españoles e Hispanoamericanos.

Es fácil advertir que tanto el eje temporal como el autoral subyacían, pero en esos primeros programas ya existía la preocupación por establecer un diálogo con los autores, a través de la recuperación de ideas universales presentes en todas las latitudes y contextos, así también se advertía la irrenunciable práctica de la escritura por el alumnado como elemento inseparable del estudio literario, pues se recomendaba realizar “entrevistas” con autores o personajes, escrituras lúdicas, ensayos así como nuevas posibilidades para dialogar con la obra literaria; dichas novedades

incorporaban las inquietudes creativas de los jóvenes docentes que incursionaban por vez primera en ese papel educativo, ellos y ellas provenían asimismo de diversos contextos sociales y culturales, por lo que la práctica docente resultaba plural, renovadora e intentaba inculcar el gusto por la lectura literaria entre los jóvenes.

Es hasta 1996, a fines del rectorado de José Sarukhán Kermez, cuando desde la Secretaría Académica, coordinada con atino por José de Jesús Bazán Levy, después de un largo proceso (ya comentado al inicio de este libro) mediante la participación de un gran número de docentes, se consolida tanto la fusión de las dos materias en una como la elaboración de los Programas de la materia, en cuatro asignaturas, organizadas en tres sesiones semanales de dos horas continuas, por lo que cristalizó una idea perfilada desde años atrás, continuó el trabajo en forma de taller, a través de sesiones extensas que solucionaban la fragmentación de las clases, puesto que en la primera fase del CCH la materia de Taller de Lectura contaba sólo con dos horas y la de Taller de Redacción con tres horas semanales.

Como hoy en día, a cincuenta años de la creación del CCH, la matrícula era numerosa y resultaba difícil realizar actividades complejas con poco tiempo en el aula para desarrollar los aprendizajes; sin embargo, el ímpetu de los jóvenes docentes lograba realizar maravillas, e incluso milagros didácticos, como montar obras clásicas. No obstante, tampoco hay que olvidar que para que los docentes pudieran trabajar 30 horas de clase semanales, debían atender quince grupos, esto quiere decir que como resultado atendían a alrededor de 750 estudiantes, en el caso de la literatura.

## TRANSFORMACIONES INICIALES

Entre las innovaciones sobresalientes alrededor de la didáctica de la literatura y en consonancia con la organización en el aula, el trabajo en forma de taller privilegió desde sus inicios el aprendizaje cooperativo, la oralidad sobre la escritura, la redacción creativa y colectiva, el diálogo de interpretaciones entre el alumnado y el profesorado, el trabajo colegiado docente y, sobre todo, la lectura

literaria a ras de piso, es mejor decir, a ras de las líneas literarias clásicas y contemporáneas. Resultaba económico y productivo entablar debates donde el docente incluía su voz con la de los jóvenes lectores y lectoras, al margen de opiniones acartonadas sobre el teatro, la poesía y la narrativa.

Otra necesidad que emanó fue que aun cuando en el ciclo debían incluirse autores de los periodos señalados, al diseñar el curso los docentes escogían lecturas completas de cuentos, novelas, comedias, tragedias o poemas; cuando eso no era posible, se seleccionaban fragmentos que se leían con detenimiento y muchas ocasiones en voz alta y dentro del aula. El resultado fue un abandono del eje diacrónico historicista para conocer la literatura, mediante rutas para descubrir sentidos plurales donde el presente efervescente se nutría con un pasado glorioso.

Para resumir: la constante felizmente abordada fue el trabajo directo con la lectura del texto, la problematización de los temas tratados en él, las preguntas a la obra, sin la repetición docta de opiniones sobre la calidad del autor, la corriente literaria o el periodo glorioso de las letras. Aunado a ello se ofreció al alumnado actividades lúdicas que enriquecían la experiencia estética y brindaban vías para hallar el Sentido subyacente en toda la literatura. De facto se dio una unión subterránea entre las dos materias, materializada años después con la fusión ya mencionada arriba.

Aun cuando mayoritariamente quienes impartían los Talleres de Lectura eran egresados de la carrera de licenciaturas de Letras (Hispanicas, Clásicas o Modernas), Literatura Dramática y Teatro o Estudios Latinoamericanos (creada a fines de los años setenta), proliferaron docentes cuyas licenciaturas eran Pedagogía, Relaciones Internacionales, Sociología y otras carreras alejadas de la disciplina. Hubo docentes comprometidos en subsanar su formación diferente estudiando una segunda licenciatura en la Facultad de Filosofía y Letras.

La nueva perspectiva docente requirió la publicación de antologías de la propia UNAM en la Colección Lecturas Universitarias o cuadernillos de análisis de la literatura, con bajo costo a cargo de ANUIES. En esta colección destacaron temas como el ensayo, la poesía, la poesía contemporánea, la comunicación humana y la

literatura, la obra literaria y su contexto, así como la narración. En otra línea correspondiente a la historia de la literatura que era en ese momento irrenunciable por algunos docentes, cabe mencionarlo, se editaron folletos sobre la Edad Media literaria, los Siglos de Oro, el Renacimiento, el romanticismo, el realismo, el modernismo, la novela y el cuento en el siglo XX; sus autores fueron jóvenes ya reconocidos cuya obra hoy sigue resplandeciendo como Luis Rius, Arturo Souto, María Andueza, Huberto Batis, Alicia Correa e incluso jóvenes docentes como José Bazán y Cristina Carmona, cuyas trayectorias alimentaron los estudios literarios del siglo pasado. También los profesores y profesoras preparaban de forma colegiada o individual sus propias antologías de obras literarias de manera casera ya fuera con mimeógrafo o con fotocopias; se realizaban guías de lectura para acompañar a los estudiantes en el desarrollo de su competencia literaria o se escuchaban grabaciones de la serie *Voz viva de México* de nuestra propia Universidad para mostrar el universo de la oralidad.

Desde otra arista, no debe dejar de mencionarse que durante el siglo pasado el campo literario mexicano sufrió una transformación que impactó entre otros ámbitos el de la docencia, éste no puede considerarse al margen, debido a la estrecha relación entre la educación literaria del profesorado y los acontecimientos sociales del entorno. Roberto Cruz Arzabal (2019) señala que hubo una consolidación, aun con la tensión entre la tendencia hacia una literatura nacionalista y una autónoma. Añade que “Las disputas, alianzas y estrategias que dan forma [al campo literario, intelectual académico y artístico] suceden en espacios reales; los primeros existen en la sociabilidad y las prácticas de producción y recepción de los objetos de arte, mientras que los segundos, en los registros y ámbitos materiales” (p. 21).

La circulación literaria en los años setenta tuvo un tremendo impacto, en ella están implicados tanto la publicación como los cambios en la producción y recepción de la obra literaria, así como la distribución social e ideológica (Cruz Arzabal, 2019 p. 46), así resulta imposible separar los cambios gestados en el CCH y su relación con la implosión literaria que generó el Boom latinoamericano.

En consonancia con el campo cultural y el *habitus* propuesto por Bourdieu (2019), la institución literaria giró en torno a una nueva situación de distribución de libros donde se involucraron editoriales como Sudamericana, Emecé, Losada, Joaquín Mortiz, Siglo XXI, y el propio FCE para dar un énfasis no sólo en la edición de los nuevos escritores latinoamericanos así como las luminarias de la generación de Medio Siglo, sino también en torno a la traducción de novelistas, poetas, ensayistas y filósofos que vinieron a renovar nuestro panorama cultural al mismo tiempo que sembraron aires de renovación en los lectores mexicanos, ávidos de renovación literaria.

La devoción por los nuevos autores fue compartida tanto por los docentes como por el alumnado. Fue muy significativo que muchos latinoamericanos de primera línea eran leídos casi al mismo tiempo en que escribían y eran publicados. En el ámbito mexicano se leía tanto a autores del Medio Siglo como a los nuevos: Rosario Castellanos, Elena Poniatovska, Margo Glantz, María Luisa Puga, Amparo Dávila, Juan Rulfo, Juan José Arreola, José Agustín, Jorge Ibargüengoitia, Carlos Fuentes, José Revueltas, Vicente Leñero, Jaime Sabines, Armando Ramírez, Ricardo Garibay, Carlos Monsiváis, Jesús Gardea, Heraclio Zepeda, Luis Zapata quien inauguró la vertiente de la literatura gay. También la estela latinoamericana dejó su huella a través de autores como Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Alejo Carpentier, Gabriel García Márquez, Mario Vargas Llosa, José Luis González, Ernesto Cardenal, José Donoso, Juan Carlos Onetti, Augusto Monterroso, Manuel Puig, Mario Benedetti, César Vallejo, Vicente Huidobro y muchos más cuya obra sembraba inquietudes entre los jóvenes lectores en la década del nacimiento del Colegio.

En cuanto a poesía, hubo una implosión en la musicalización de poetas clásicos y reconocidos como el Arcipreste de Hita, Francisco de Quevedo, Rafael Alberti, Miguel Hernández, Antonio Machado, Gabriel Celaya, Federico García Lorca, Mario Benedetti, Pablo Neruda, entre los más socorridos; tal fenómeno apoyó la perspectiva de que la poesía era de todos y que era legítimo acarrear al panorama cotidiano mediante versiones innovadoras cantadas entre otros por Juan Manuel Serrat, Víctor Manuel o

Paco Ibáñez; por supuesto también tanto el alumnado como el profesorado entonaba las adaptaciones musicales.

Tampoco puede ignorarse en el renglón de la distribución, la emergencia de una librería como Gandhi en el sur de la Ciudad de México, que difundió y distribuyó libros de editoriales tanto mexicanas como sudamericanas con precios accesibles, ediciones de bolsillo y un gran catálogo; la clientela podía hojear y ojear, sin la presión de un dependiente. El Juglar fue otra nueva librería frecuentada por público plural con una variedad de editoriales, ediciones y autores.

1971, año de la fundación del CCH, coincidió con el surgimiento del trascendente suplemento cultural *Plural*, del periódico *Excelsior* donde bajo la dirección de Julio Scherer colaboraron Octavio Paz, Carlos Fuentes, Juan García Ponce, Marco Antonio Montes de Oca, Sergio Pitol, Gustavo Sainz y Tomás Segovia. Otro evento generacional innegable en el campo cultural (y de la llamada contracultura) fue la realización del festival musical de Avándaro, que alimentó la ruta y las esperanzas de miles de jóvenes mexicanos. Sin embargo, tampoco puede olvidarse que en ese mismo año se volvió a ensombrecer el panorama estudiantil debido al llamado halconazo.

La suma de los factores anteriores, emanados como consecuencia del movimiento del 68, propició el surgimiento de lectores y lectoras sedientos de encontrar nuevas rutas para explicar situaciones inéditas como el impulso al reconocimiento de la fuerza de la mujer en todos los ámbitos, la práctica de una sexualidad libre gracias a la píldora anticonceptiva y al inicio de la ruptura de prejuicios alrededor de la homosexualidad, el amor libre, el acceso a la educación superior de clases sociales desfavorecidas, el reconocimiento de derechos humanos fundamentales; todos esos temas fueron ganando espacios en la discusión y actuación públicas para transformar el panorama cultural.

Fue así que tanto docentes como alumnado encontraron respuestas a las preguntas efervescentes de los años setenta y ochenta, se añadieron las circunstancias en que la literatura latinoamericana reinó como una de las vertientes más novedosas, creativas, disruptivas y, sobre todo, reconocidas en el panorama mundial.

La gran mayoría de las obras fueron traducidas y conquistaron al público extranjero, por lo que no se dudó en afirmar que se vivía un “retorno de las carabelas”.

Toda historia gloriosa tiene zonas oscuras y es menester mencionar aquí algunas, no tanto como una denuncia a destiempo, sino como advertencia para que no vuelvan a ocurrir. Uno de los aspectos neurálgicos, sobrevivientes aún, es la simulación de la docencia en aras de la libertad de cátedra que se presentó desde los inicios del CCH, otro es aquel de quienes bajo el manto de ser ellos mismos “creadores”, disfrazaban sus cursos para leer obras con el enaltecimiento al culto a su personalidad. Algunos optaban por vender libros propios o de amigos como actividades obligatorias para aprobar los cursos. Ha habido también quienes han leído novelas autores carentes de estatura literaria que confunden al alumnado alrededor del reconocimiento de valores estéticos. En esa misma línea se daba una evaluación ordinaria y extraordinaria sin directrices, en tanto que cada quien o cada grupo de docentes elaboraba estándares diversos para evaluar los aprendizajes, no faltaron quienes, para calificar, que no evaluar contaban el número de intervenciones orales en clase, los boletos de asistencia a obras de teatro o la ejecución de algún bailable frente al grupo.

Fue precisamente esta disgregación de objetivos y estrategias la que persiguió resolver la elaboración de los Programas de 1996, bajo la coordinación del Dr. José de Jesús Bazán.

### CREENCIAS, PREJUICIOS U OBSTÁCULOS

Paulatinamente el profesorado ha ido adoptando las modificaciones a dichos Programas. La primera de ellas se dio en 2006 y la segunda en 2016. A pesar del esfuerzo emprendido, subsisten obstáculos para conseguir los propósitos planteados tanto en estos documentos como el titulado Orientación y sentido de las Áreas. A continuación, se abordan las que, en el seno del Seminario de Comprensión y Producción de Textos, hemos identificado.

Desde los primeros trabajos para proponer la unificación de programas dispersos (ya fueran colegiados por plantel o por

turno o de cuño individual) antes de 1996, quienes estuvieron trabajando, analizando y estudiando el problema a través de la recuperación de prácticas docentes concretas del CCH para enseñar lengua y literatura, descubrieron que había grandes coincidencias con teóricos, docentes y especialistas españoles que también tomaban como centro el texto, su totalidad y no fragmentos, así como el trabajo en forma de taller, el diálogo de interpretaciones para hallar sentidos además de otros puntos de contacto. Poco a poco fue reconociéndose que los docentes habíamos estado recorriendo el mismo itinerario en diferentes latitudes iberoamericanas, bajo el marco del llamado Enfoque Comunicativo que, como ya se ha dicho, contempla diversas competencias comunicativas.

Sin embargo, hoy tanto fuera como dentro del Colegio se confunde en nuestras aulas dicho enfoque con el sistema nacional de educación basado en competencias y se considera que no hay una distinción. Es sabido que el nacimiento de este término se dio en torno a la gramática performativa, postulada por Noam Chomsky (1965) quien distingue entre *competence* y *performance*, desde la lingüística. La primera alude a la capacidad humana para comprender y producir enunciados mientras que la segunda se refiere a la actuación concreta de los hablantes.

Esta propuesta ha ido evolucionando, D. Hymes la retoma y define que la competencia comunicativa se refiere a saber “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma”; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados” (*Diccionario ELE*).

Dada su eficacia para la enseñanza de segundas lenguas, esta propuesta es retomada en la didáctica de la lengua materna con el Enfoque Comunicativo que engloba varias competencias: lingüística, semiótica, estratégica, sociolingüística, textual y literaria. Por supuesto, la competencia textual directamente relacionada con el aprendizaje de la literatura es la literaria, aunque cada competencia no puede ser diseccionada o abordada de manera autónoma en tanto que forman una unidad dinámica.

Otro prejuicio o falsa creencia es que a partir de la adopción del Enfoque Comunicativo y la propuesta de los sucesivos

programas de TLRIID, la Literatura (con mayúscula) ha perdido su preeminencia frente a otro tipo de textos y que se aborda superficialmente, sin reconocer su lugar específico. Es desde ese punto que todos los docentes deberíamos involucrarnos, pues es necesario subrayar que los géneros literarios poseen características propias que encaminan al alumnado a alcanzar aprendizajes no sólo de tipo conceptual, sino procedimental y actitudinal. Quien escribe estas líneas se atreve a pensar que este adelgazamiento tiene que ver con la escasa presencia de la literatura en el Bachillerato General (Secretaría de Educación Pública), puesto que bajo el esquema de competencias, ha sido desplazada, en tanto que aparece sólo así en el apartado de competencias disciplinarias titulado “Comunicación”: “Valora y describe el papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros” (Acuerdo 444, 2008, p. 14). Por supuesto que su presencia subyace en otros aprendizajes, pero al no explicitarse, existe una tendencia a abordarse superficialmente y sólo como un contenido que puede cubrirse con la lectura de algunos cuentos y escasos poemas, en el mejor de los casos, porque al revisar libros de texto se observa que únicamente se emplean fragmentos de algunas obras.

Derivado de la concepción de que la literatura es una más de las manifestaciones textuales con las cuales interactúa el ser humano, se intenta encasillarla bajo la misma situación comunicativa de otros géneros textuales. Ahí surgen muchos problemas, entre los que destaca la confusión entre “narrador” o “yo lírico”, cuya consistencia rebasa la categoría del enunciador, puesto que parte del trabajo complejo realizado por quien crea literatura es el planteamiento de varias voces que enuncian desde varias instancias discursivas.

Asimismo, encontramos que se explica constantemente que la causa por la cual se lee menos, y con menor comprensión, es la implementación del Enfoque Comunicativo en los programas de literatura del sistema educativo nacional. Obviamente esta afirmación dista de ser verdadera porque, por el contrario, hoy se lee más que nunca a través de dispositivos electrónicos y otros aditamentos. Si se lee menos literatura, es porque se consume a

través de otros medios: cine, televisión, series, juegos o minificación, por poner ejemplos inmediatos. En cuanto a la comprensión lectora, cualquier paseo por las redes sociales demuestra que es superficial y dista mucho de haberse incrementado, en todos los niveles sociales y etarios.

En el trabajo cotidiano del aula, los docentes tienden a privilegiar la narrativa frente a otras manifestaciones literarias, ya sea porque hay una mayor facilidad para narrar y leer o escuchar relatos. Es loable el desarrollo de la competencia literaria, a través del abordaje de cuentos y novelas, aunque es necesario lograr que el alumnado conozca las peculiaridades del teatro, el ensayo y la poesía, con el fin de incrementar la competencia literaria y ampliar el abanico de posibilidades existentes. En una nueva revisión del Programa queda pendiente trabajar con manifestaciones nuevas de la narrativa como el fanfic, la narrativa transmedia, los juegos de rol o la gamificación que son expresiones nuevas con calidad literaria y que son frecuentadas –y disfrutadas– por una gran parte del alumnado.

No hay que olvidar una práctica muy común por quienes no exploran rutas para la educación literaria y sustituyen el trabajo con la narrativa (y también el teatro) mediante adaptaciones filmicas. Aun cuando nadie puede negar la calidad de las adaptaciones cinematográficas, no siempre es productivo propiciar dicha sustitución porque es poco frecuente que se dé un análisis del lenguaje cinematográfico y se incurre en el predominio del comentario alrededor de la Historia (anécdota) y no del Discurso, ya se trate del discurso fílmico o el narrativo; sin reconocer o identificar que en el traspaso a la pantalla, se usa un sinfín de recursos que privilegian el sentido que encontró en la obra el director y su equipo de creativos. Tampoco se trata de satanizar el empleo del cine, pues podría constituir una asignatura pendiente donde el alumnado puede abreviar saberes.

En cuanto a los géneros no frecuentados en el proceso de enseñanza, se lleva las palmas la poesía; algunos docentes señalan en los corrillos que no es abordada porque es muy difícil comprenderla, así como disfrutarla, y aún más su tratamiento didáctico por el profesorado, incluso se habla de que el Sentido de la poesía es

tan sublime e inasible que resulta imposible abordar esa perspectiva etérea. El riesgo de la subjetividad que entraña la literatura por supuesto no es exclusiva de la poesía y es posible convertir ese obstáculo en una ventaja, pues es precisamente en la adolescencia donde se descubre la emergencia de emociones, sentimientos y sensaciones que recorren una rica gama, además de enriquecer la formación del ser humano por medio de los valores subyacentes.

Otro de los géneros literarios desatendidos es el ensayo, que sólo se contempla como una manifestación textual argumentativa, sin el reconocimiento de que su forma produce Sentido. Si acudimos con detenimiento, por ejemplo, a los ensayos de Octavio Paz, encontramos que sus ideas ya aparecían en la literatura latina o en obra de Samuel Ramos, pero la forma en que articulan tales ideas en sus obras es la que los hace ser más leídos e incluso vigentes en todas las latitudes.

Uno más de los prejuicios que se repite hasta parecer verdad es que sólo leyendo literatura, se puede escribir mejor, y es necesario señalar que muchas veces únicamente se alude a la ortografía y no a las propiedades textuales, al incremento del léxico, la complejidad de las construcciones sintácticas y otros elementos que acrecientan la eficacia de la producción de textos del alumnado.

Hay que recordar que los mundos posibles generados por la vía de la lectura literaria incrementan el horizonte de experiencias del alumnado en escenarios alejados espacial, temporal e ideológicamente. Es innegable que genera conocimiento nuevo en varios planos, así como que las problemáticas del ser humano planteadas son universales; no obstante, convertir la literatura en una herramienta sólo para llegar a conseguir otros aprendizajes en torno a la historia, la geografía, la ideología y cualquier otro asunto abordado, propicia una reducción que devalúa su potencia y la convierte sólo en una herramienta. Por ende, trabajar alrededor de la educación literaria se convierte en una vía transitable que propicia un enriquecimiento del ser humano a lo largo de toda la vida y no sólo en un escalón para conocer otras disciplinas.

Entre las falsas creencias, se halla la de que, para ser una buena guía docente con el fin de incrementar la competencia literaria, se debe contar con una formación en alguna de las licenciaturas

de Letras. Sin embargo, día a día observamos la existencia de docentes egresados de Letras (e incluso con posgrados) con dificultades para enganchar al alumnado en el gusto por la lectura de la obra literaria.

Por contraste, también se afirma que quienes tienen una formación en Comunicación y otras carreras no son capaces de trabajar con la literatura o conducen el incremento de la competencia literaria hacia una interpretación sociológica y política únicamente. Esto es una falacia más, puesto que hay docentes con formaciones diversas a la literaria que tienen estrategias muy eficaces y productivas, para que su alumnado pueda acercarse a los textos literarios. La consideración más relevante es que quien lee literatura como una forma de extender su horizonte de expectativas, disfruta con ello y es incapaz de renunciar a su lectura por causas como falta de tiempo, costo excesivo de los libros y otras razones semejantes. Los docentes lectores tendrán, en general, más oportunidades de contagiar hacia su alumnado sus propias actitudes positivas frente a la obra literaria.

Una vertiente más que se convierte en un obstáculo para formar lectores literarios competentes radica en que el profesorado puede estar demasiado anclado al Programa, especialmente hacia las temáticas y los conocimientos conceptuales, sin su identificación directa en la obra literaria leída. El centro de la enseñanza se convierte así sólo en la memorización de conceptos (ficción, narrador y otras categorías) sin observar cómo el empleo de tales herramientas teóricas por el creador o la creadora están definitivamente encaminadas para propiciar un efecto de sentido en quienes leen la obra.

Junto a dicha vertiente se da el prejuicio de que es necesario aplicar todas las herramientas que brinda la teoría literaria para analizar, comprender, interpretar y aquilatar las obras. Luz Aurora Pimentel en sus cursos afirma que en ocasiones basta el uso de sólo pocas herramientas para interpretar y develar el sentido del texto literario, no necesariamente realizar un inventario exhaustivo de los recursos literarios utilizados o las categorías teóricas presentes en la obra, propiciarán que quienes leen o estudian hallen las avenidas de sentido para transitar en ella.

Entre diversos obstáculos hallados alrededor de la manera en que los aprendizajes de la obra literaria se abordan en el Programa de la materia de TLRIID se afirma que se privilegia sólo la vertiente teórica del estructuralismo, esta generalización como veremos más adelante no procede. Si bien es cierto que el arribo de esta vía de estudio propició una serie de enfoques para describir, analizar y enseñar la literatura, en los años setenta en México en todos los niveles educativos y en los enfoques para enseñar lengua materna, no resulta ser dicha vertiente la única ruta existente hoy en día.

Otro peligro, que suele contemplarse por medio de las quejas del alumnado, consiste en que el o la docente privilegia la interpretación personal que encuentra en la obra y menosprecian las interpretaciones divergentes del alumnado, aun cuando ellos y ellas justifiquen con solidez sus argumentos. En este caso se olvida que es muy diferente el horizonte de experiencias y expectativas del profesorado, ya sea por la edad, las vivencias personales, los itinerarios educativos, el contexto, la o las ideologías compartidas generacionalmente y un sinnúmero de elementos que repercuten en el fenómeno de la interpretación y evaluación de la calidad de los textos literarios.

Un punto común en muchos espacios donde se estudia la literatura (en educación básica, bachillerato, licenciaturas y también posgrados) es el del impresionismo, emparentado con la imposición del docente de “su” interpretación. Si bien es cierto que resulta muy productivo en el aula recuperar la primera reacción frente al contacto con la obra literaria, también lo es que, al aplicar alguna herramienta de análisis, se incrementa la comprensión, interpretación y valoración de la obra.

Una de las grandes ventajas de la gran ruptura entre la enseñanza de la literatura en los Talleres de Lectura en los inicios del CCH fue la implementación de actividades lúdicas, como se afirmó al principio de este texto; sin embargo, hoy ello se convierte en un problema al privilegiar actividades de tal tipo, sin detenerse a reflexionar sobre ellas. Resulta muy humorístico cambiar el registro de lenguaje de un Hamlet o un Quijote, pero si no se analiza en el aula por qué se propició un efecto diverso al del texto original,

el alumnado no incursionará en el conocimiento del uso del lenguaje o de los recursos empleados para reflexionar alrededor de una problemática similar u opuesta a la que se presenta en la obra literaria. El uso exclusivo o intensivo de actividades lúdicas no siempre conduce a que quienes estudian hallen interpretaciones virtuosas que enriquezcan su propio horizonte, se puede zozobrar y hacer que el único objetivo sea la diversión e incluso la divagación, y no un medio para profundizar en el conocimiento del uso del lenguaje en la literatura.

Las inercias también conforman otro obstáculo: algunos profesores, como en los programas de 1996, siguen privilegiando las funciones del lenguaje como sostén teórico exclusivo de su docencia. Este fenómeno conduce a pensar que el empleo del lenguaje, y específicamente del lenguaje literario, es mecánico, reducible al almacenamiento en compartimentos estancos, práctica que hace renunciar al reconocimiento de la complejidad del fenómeno literario, es decir, del entrecruzamiento de los hilos de su tejido.

En esta veta de las inercias, también se halla el trabajo con la literatura a través de un libro de texto, se piensa equivocadamente que éste cubre todas las necesidades del proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado. Esta perspectiva equivale a una reducción asombrosa del amplio espectro de posibilidades que ofrece una pluralidad de enfoques.

Un punto que afortunadamente no sobresale es el trabajo exclusivo con obras clásicas y/o alejadas del contexto del alumnado, pero con el reconocimiento de la República de las letras. Generalmente es más fácil enganchar al alumnado en la lectura literaria de obras recientes que abordan contextos próximos porque su horizonte de experiencias no es tan vasto como el del profesorado que ha recorrido un camino largo. No obstante, es frecuente que al leer buscando interpretaciones de la obra, se indague en la biografía del autor los lazos que expliquen los temas abordados, las formas seleccionadas para vehicular el contenido e importe más la vida del autor o autora, por ejemplo, explicar un cuento por el alcoholismo, la esquizofrenia o los traumas de quien lo escribió.

En una línea similar persiste la idea de que montar una obra de teatro durante todo el semestre y como única estrategia, sustituye

el trabajo para desarrollar la competencia comunicativa, especialmente, la literaria. Existen algunos docentes que incluso propician una gran inversión económica del alumnado y que exigen trabajo extraclase en espacios ajenos al Colegio aun cuando en el programa de la asignatura no aparezca tal trabajo en los aprendizajes.

Si bien es cierto que leer literatura propicia un placer para sus adictos, tampoco es posible generalizar con obras contemporáneas especialmente, es menester acotar los límites del placer ante obras que abordan, entre otros temas, la violencia presente en muchas esferas de nuestra realidad. El disfrute literario migra hacia otras dimensiones donde se da un conocimiento de los alcances de la conducta del ser humano y también sobre el uso de lenguajes con articulaciones discursivas complejas que enganchan a quien lee, resulta frecuente que el alumnado declare que no le gustó alguna obra porque encontró conductas nocivas, nefastas o amorales, sin deslindar que son parte de la historia y que ellas no constituyen la calidad literaria exclusivamente.

Hasta aquí fundamentalmente se han señalado prejuicios, creencias y obstáculos para el desarrollo de la competencia literaria alrededor de la perspectiva del profesorado, sobra decir que entre el alumnado también hay una serie de elementos que frenan un incremento de la competencia literaria. El más frecuente es la falsa creencia de que es aburrido leer literatura, que la ficción impide enfrentar el aquí y el ahora, por lo que la imaginación obstaculiza la acción inmediata. Además de que no se entiende porque posee muchos obstáculos léxicos, es “enredada” o es tan sencilla que no tiene caso invertir tiempo y esfuerzo en su análisis.

Al heredarse rutinas de la escuela secundaria, ellos y ellas experimentan un gran agobio al tener que leer obras enteras, es decir, en el ciclo anterior han trabajado con fragmentos de novelas, cuadros de obras dramáticas, poemas breves y enfrentar la tarea de leer obras de 200 páginas equivale a una tarea extenuante. Pero, también hay que reconocer que no siempre se tiene una educación literaria deficiente y hay que celebrarlo, pues ingresan al CCH alumnos y alumnas con trayectorias lectoras muy robustas.

Producto de malas prácticas lectoras es el hecho de que todo texto de la literatura se lee de la misma forma y esto dificulta la

construcción de la figura de lector que exige la obra, entre otros obstáculos, especialmente en el caso de la poesía donde la velocidad de lectura se distiende, resulta imposible leer apresuradamente para captar el Sentido.

Pese a todas las ideas anteriores, se ha abandonado un enfoque historicista que predomina en otros sistemas de bachillerato y aún de licenciatura, esto es un elemento que como se vio al inicio de este artículo, diferenció nuestro abordaje didáctico, puesto que se trataba de encontrar valores humanos universales, dialogar con el texto, reescribirlo, preguntar a la obra y cuestionarla, sin tomar en cuenta exclusivamente la opinión sacralizada de los grandes estudiosos de las letras.

La pretensión hasta aquí ha sido identificar los prejuicios, creencias y obstáculos que subyacen en la didáctica de la literatura. Considero que su reconocimiento establece un primer acercamiento para enfrentar vigorosamente una forma más adecuada y productiva para enfrentar el reto de su abordaje en el aula. Es obvio que seguirán faltando cursos, seminarios, talleres, diplomados e incluso especializaciones para mejorar la formación del profesorado, pero lo más inmediato y sano es reconocer que si los docentes leemos literatura, disfrutamos su lectura, hallamos un goce intelectual al analizarla e interpretarla, contamos ya con una vía robusta para contagiar al alumnado, sin vacunarlos en contra de ella.

## TEORÍAS CONVERGENTES EN EL PROGRAMA

Resulta innegable que las nuevas propuestas teóricas para explicar el fenómeno de la literatura, dejó tras de sí repercusiones en la didáctica de la disciplina en todas las geografías. Hoy no faltan los cuestionamientos sobre el hecho de enseñar literatura bajo la mirada de categorías teóricas, entre los que resaltan los de Jean-Marie Schaeffer (2013) quien a través de la alegoría de la ecología apunta que parte del problema radica en la parcelación de los estudios literarios y la pretensión científica de contemplar la obra como una oportunidad de aplicar herramientas teóricas.

En el siguiente espacio se identificarán algunos aspectos teóricos presentes en el Programa de la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, donde se halla la huella de teorías, conceptos y herramientas que nutren al enfoque comunicativo en la didáctica de la literatura. Es necesario recordar que dicha perspectiva es el resultado de una amalgama de elementos teóricos de diversas disciplinas lingüísticas, literarias y de teorías del aprendizaje que al sumarse brindan un camino para orientar el incremento de las competencias comunicativas del alumnado. Si bien es cierto que el enfoque se centra en la mejora de la comprensión y la producción textual, no necesariamente se trata de convertir al alumnado en un ejército de creadores literarios, sino en brindar una red teórica mínima que permita apreciar la configuración literaria.

En la competencia literaria hay, por supuesto, elementos de las propuestas teóricas de la lingüística, pero se incorporan otras que son exclusivas del campo de la literatura. No hay que olvidar, por ejemplo, el camino inverso de Teun Van Dijk quien inició como especialista en Teoría Literaria y emigró posteriormente a la lingüística. Vale recordar que los docentes que inauguraron el Colegio habían recibido una formación teórica alrededor del formalismo y el estructuralismo próximo a la semiótica. Cabe señalar aquí la impronta del Dr. Bazán quien conoció y aplicó tales herramientas teóricas en sus cursos tanto para el alumnado como para el profesorado de la institución, a lo largo de décadas.

El siglo pasado inicia con la irrupción del Formalismo. Es éste el primer intento por estudiar “científicamente” la literatura y romper con los enfoques anteriores donde tenía preeminencia la explicación de la obra a través del conocimiento de la vida del autor y su repercusión estética.

Se ha tachado a los formalistas de ser teóricos que sólo se preocuparon por los aspectos formales, pero ellos mismos advirtieron que lo más inmediato era la forma en que se plasmaban las ideas; afirman además que el inicio del estudio es el cómo, para pasar posteriormente a un estadio superior donde se ocuparían del contenido. La propuesta pues arranca de la identificación de aquellos elementos que convierten a un texto en Literatura, por

ello su objetivo es definir qué es la literatureidad o literariedad, este paso es sumamente productivo en el momento de explicar el fenómeno, desde una nueva perspectiva. Ellos se centran en la habilidad técnica del autor y las artes del oficio, pretenden ofrecer un estudio científico de la literatura a través de un enfoque lingüístico, por lo cual es necesario identificar y analizar los principios constructivos de los textos literarios.

Una gran aportación, muy útil en la docencia, son las categorías ofrecidas para el estudio de cualquier obra literaria: el extrañamiento y desvío o desviación. Mediante el **extrañamiento**, quien crea debe propiciar en su lector o lectora una ruptura con lo cotidiano, ofrecer una perspectiva nueva que rompa con los marcos de referencia existentes (automatización), puede consistir en la adopción de la perspectiva de un ataúd o de una ciudad para narrar una historia o la adopción de géneros vernáculos para hablar de problemas solemnes, entre una gran variedad de posibilidades.

En el caso del **desvío** o **desviación** se parte de la distinción entre la lengua literaria frente a la lengua cotidiana cuyas fronteras difusas permiten distinguir cuándo se hace un uso distinto de la lengua. Es especialmente útil en la comprensión y análisis de la poesía, aunque también brinda orientación para analizar otros géneros. Shklovsky en su clásico texto “El arte como artificio” señala que el carácter estético de una obra, “está creado conscientemente para liberar la percepción del automatismo”. (*cit.* en Selden, 2000 p. 57) Aun cuando los formalistas se centraron más en el uso de los recursos fónicos, y por ende en la poesía, su contribución fue muy válida, a pesar de declaraciones como la siguiente: “El discurso poético es un discurso elaborado. La prosa permanece como un discurso ordinario, económico, fácil, correcto” (p. 70).

Shklovsky afirma: “La técnica del arte consiste en hacer extraños los objetos, crear formas complicadas, incrementar la dificultad y la extensión de la percepción, ya que, en estética, el proceso de percepción es un fin en sí mismo, y por lo tanto debe prolongarse” (*cit.* en Selden, 2000, p. 48). En el aula el docente puede retomar este aspecto no sólo para analizar poesía, sino todos los géneros literarios y hacer consciente al alumnado que esos obstáculos exigen una decodificación que enriquece el sentido de

la obra (y que incluso es posible extender a todas las artes para su estudio).

Surge en el seno del formalismo una distinción propia de la narrativa que será retomada posteriormente y que ayuda a delimitar sus características, me refiero a los conceptos de *fabula* y *sjuzet*; el primero alude a la combinación de los acontecimientos (*mythos* para Aristóteles) mientras que el segundo al orden de su combinación para “hacer rara la realidad”. Esta pareja de conceptos resulta sumamente útil al analizar narraciones, va a derivar posteriormente en la delimitación mucho más fina ofrecida en 1966, por Roland Barthes en “Análisis estructural del relato”, con la distinción entre *Historia* y *Discurso*. Otras aportaciones teóricas de la escuela de los formalistas fueron la trama, el ritmo, la serie literaria y las funciones del cuento folclórico ruso.

Si bien es cierto que la duración del formalismo fue breve (de 1914 a 1930), cuando Trotski publica *Literatura y revolución* firma su certificado de defunción), el movimiento teórico dio inicio a la posibilidad de estudiar la literatura bajo una perspectiva lingüística y científica. Los formalistas destacados fueron Sklovski, Jakobson, Tinianov, Tomachevski, Brik, Todorov y Tinianov. Posteriormente Jakobson emigra a Estados Unidos y colabora con René Wellek y Austin Warren, quienes abren la vía del llamado *New criticism* (nueva crítica o formalismo norteamericano).

Como consecuencia de la disgregación del formalismo, se inicia la Escuela de Praga o Círculo lingüístico de Praga que a través del funcionalismo propone categorías como función dominante, género, sistema y las series (histórica, cultural y literaria) así como la complementariedad del estudio sincrónico y diacrónico, con clara influencia de la obra de Saussure, Bühler y Husserl. Resalta asimismo que se contempla la función estética no como categoría hermética, sino como movimiento constante puesto que “La circunferencia de la esfera del ‘arte’ está en perpetuo cambio y en relación dinámica con la sociedad” (Selden, p. 54).

En la literatura, se observa que subyacen sistemas dinámicos donde sobresale una *dominante* que brinda a la obra un centro de gravedad y su unidad u orden total, por lo que a lo largo de la historia de la literatura existe una “revolución permanente en

la que cada nuevo desarrollo era un intento de rechazar la mano muerta de la familiaridad y la respuesta habitual” (Selden, p. 55-6). Se agrega que la dominante en la obra literaria va desplazándose a lo largo de distintas corrientes literarias.

Así la preocupación por el funcionamiento del sistema literario, sus mecanismos o principios constructivos que lo convierten en una unidad organizada conducirá a la noción de estructura (Fokkema, Ibsch, 1984 *Teorías de la literatura del siglo XX*).

Una de las ideas planteadas por Jakobson en 1959 en su famosa conferencia en Indiana titulada “Estilo del lenguaje” y publicada como “Lingüística y poética” propone las funciones del lenguaje que se retomó en los *Programas* del CCH de 1996.

Dichas funciones ponen el acento en alguno de los elementos de la comunicación: hablante oyente, contexto, contacto y código, organizados alrededor de un centro de gravedad: el mensaje. Así la imantación hacia alguno de cada polo determina una función lingüística diferente. A saber, el hablante determina la función emotiva, el oyente la conativa, el contexto la referencial, el contacto la fática, el código la metalingüística y finalmente la poética se refiere hacia el propio mensaje. Esta clasificación fue compartida en análisis, programas y estrategias didácticas no sólo en el ámbito universitario, sino en varios niveles educativos básicos.

La simplificación del tejido textual ha llevado a mecanizaciones que si bien es cierto facilitan la adquisición de conocimientos procedimentales, al ser trasladados al análisis de textos literarios en el aula no siempre recuperan la riqueza del entramado textual, especialmente al abordar la literatura. Aun cuando el propio Jakobson señaló: “La diversidad no se encuentra en el monopolio de una de estas funciones varias, sino en un orden jerárquico diferente. La estructura verbal del mensaje depende, básicamente, de la función predominante” (1959), advierte además que el resto de las funciones subyacen en el mensaje, aun cuando predomina la función referencial y que el lingüista debe atender a ello.

Las figuras de Bajtín, Voloshinov y Medvedev (1929), abren una nueva puerta al estudio de la obra literaria, aunque sus propuestas fueron conocidas en Occidente posteriormente, ellos contemplan que el lenguaje y la ideología son inseparables. Las

palabras constituyen signos sociales activos, con dinamismo cuyos significados y connotaciones se revisten constantemente, revolucionadas ante situaciones sociales e históricas diversas (Citado en Selden, p. 57). Bajtín ha sido traducido, estudiado y empleado en numerosos trabajos de análisis literarios, sus aportaciones como la polifonía, el cronotopo, el carnaval y los géneros han permitido realizar exploraciones e interpretaciones robustas en el panorama de la crítica literaria mundial. Incluso su propuesta ha emigrado y contagiado el campo de la historia.

Una aportación relevante de esta primera etapa es su señalamiento de que en literatura la forma brinda significado a la obra. Esta afirmación tiene repercusión en la didáctica de la literatura, pues si al estudiar categorías teóricas en obras concretas el sentido cambia, quien lee puede identificar el valor de los procedimientos verbales empleados. Lo material es posible de asir y, por lo tanto, es posible de estudiar.

El **estructuralismo**, cuyo surgimiento data de la década de los años cincuenta del siglo pasado, ha tenido una gran repercusión no sólo en la lingüística y la literatura, sino también en los estudios de antropología, psicología, filosofía, economía, sociología, computación, el estudio de la imagen y también en la moda y la publicidad. Su embrión data de 1916 con la obra de Saussure, *Curso de lingüística general*, obra que revolucionó el campo de la lingüística y propició el llamado giro lingüístico, no se puede negar la potencia de esta perspectiva teórica cuyo objetivo es extender el sistema de reglas de la lengua (gramática) a otros sistemas de signos.

Roland Barthes proclama la muerte del autor, del genio creador (y el nacimiento del lector) y con ello da pie a la identificación de los elementos que conforman el relato. Inicia afirmando que al ser “Innumerables los relatos del mundo”, es menester hallar las reglas que subyacen en ellos para conocerlos. La distinción entre Historia y Discurso acota elementos fundamentales, la primera es inmaterial e incommunicable a menos que se vehicule a través de un soporte material, en el caso de la literatura: las palabras. El discurso es lo material y por ello la parte posible de analizar, el lenguaje articulado, ya sea oral o escrito; el teórico apunta que el lenguaje no es el soporte exclusivo para expresar una historia, pues

pueden ser una imagen fija o móvil, gestos o bien una mezcla de los recursos anteriores.

Al mismo tiempo señala que existen diferentes géneros del relato (pantomima, cuadro pintado, vidriera de un aparador, cine, cómic, noticias periodísticas y otras expresiones). Afirma que el relato es transhistórico y transcultural, en él subyace un sistema con reglas y unidades implícitas, de manera semejante a la lengua. Al ser imposible analizar todos los relatos propone un procedimiento deductivo, un modelo hipotético de descripción con el objetivo de encontrar sus primeros términos y principios. Sin embargo, advierte que la gramática del relato trasciende la oración y con ello subraya la complejidad de su análisis.

Para el estructuralismo el sentido es algo diferente al significado. El primero sólo puede ser interpretado a partir del todo y sólo si se puede integrar a un nivel superior. En ello coincide las palabras del poeta y ensayista Tomás Segovia (2011):

El sentido es lo que está implícito en el lenguaje y no puede nunca hacerse explícito, porque entonces pasa a ser significado, información, y no sentido, comunicación. El sentido es por eso eternamente inapropiable, y toda tentativa de apropiárselo lleva a detener su flujo, a coagularlo, a ahogarlo, a matarlo. La única manera, claro que ilusoria de apropiarse del sentido de cualquier cosa que tenga sentido es vaciarla de su contenido, del sentido que se contiene en ella y no sale nunca afuera, al escenario de la información, para dejarse cazar, sino que provoca desde dentro, choca con el entorno para estremecerlo, y es por lo tanto siempre intercambio, diálogo, pregunta y respuesta nunca clausurada (2011, p. 141).

La extensión de la cita anterior se justifica por la relevancia que implica en el estudio de la obra literaria este elemento fundamental, su explicación confirma que atraviesa todos los intersticios del tejido del relato, puesto que éste no se halla en la orilla final. Asimismo, además es retomado en los Programas como uno de los centros de gravedad al analizar el texto literario, puesto que la búsqueda del sentido y, por consecuencia, la pluralidad de sentidos, tienen un lugar prominente al estudiar lo literario.

El estructuralismo propone la retórica de los niveles del relato que pueden ser distribucionales e integrativos. Mientras que los primeros no repercuten en el sentido, los segundos sí lo hacen. Lo que distingue Barthes y que será esencial en su propuesta, además de útil en el estudio de la narrativa es la diferenciación entre Historia y Discurso. La historia es insustancial, sin soporte material, ella se vehicula a través del discurso en la acción narrativa con una doble articulación: el presente de la acción y el presente de la narración (es decir, de la enunciación).

Se debe a Todorov la particularización de la historia que incluye la lógica de las acciones y la sintaxis, mientras que el discurso ofrece el tiempo, los aspectos y los modos del relato.

Las relaciones que establece el relato pueden ser horizontales o verticales y se ofrecen tres niveles de descripción: las *Funciones* (Propp y Bremond), las *Acciones* (Greimas: personajes actantes) y la *Narración* (Todorov: discurso). Las unidades mínimas del relato (lexias) corresponden a todo segmento de la Historia que se presente como elemento de correlación.

En el relato todo está constituido por funciones y cada elemento en él es significativo, puesto que “Una unidad funcional es lo que quiere decir”, no la forma en la que se dice; sus unidades no corresponden necesariamente con las unidades lingüísticas (palabra, oración o cláusula).

Ahora bien, las unidades son clasificadas como distribucionales (*relata metonímico*) e integrativas (*relata metafórico*). Se ofrece la categoría de funciones que pueden ser cardinales (núcleos) con gran carga de significación y las catálisis (pausas, digresiones y/o velocidad) que despiertan la tensión del relato y mantienen el contacto entre el lector y el narrador.

Es por medio de la conjugación de dichas reglas que Barthes justifica el abandono del estudio de la biografía del autor para explicar la obra literaria y propone que quien lee o analiza busca “las avenidas del sentido”, por lo que se parte de hechos empíricos, de la materialidad del texto.

La propuesta se enriquece con las aportaciones de Roman Jakobson: Leyes de equivalencia, selección, desigualdad, antonimia y sinonimia así como la función poética anteriormente abordada.

Dada la inauguración de una nueva forma de abordar el texto literario, se sembraron inquietudes en todas las geografías para estudiar desde esa nueva mirada. La didáctica de la literatura no permaneció al margen y algunas de las categorías, como ya se ha señalado, fueron incorporadas no sólo al estudio de la lengua sino también al de la creación literaria, no obstante, en ocasiones el conocimiento conceptual de dichas categorías tomó un lugar protagónico en la forma de enseñar literatura, olvidando su carácter ancilar para profundizar en la búsqueda del sentido.

Al proponer que el ser humano tiene el poder de crear sistemas secundarios multiplicadores, utensilios que crean otros, se abre la puerta a la semiología (semiótica en EU) que abrirá una gran perspectiva para explicar otros sistemas simbólicos como la imagen, la moda o la computación. Se parte de la idea de que el lenguaje verbal propicia la creación de otros sistemas artificiales para comunicar. También resulta frecuente contemplar como vías paralelas al estructuralismo y a la semiología.

La semiótica, cercana al estructuralismo, reconoce en la obra literaria un sistema muy complejo, puesto que en ella se articula no sólo el de la lengua sino también se conjugan múltiples sistemas que, al tiempo de enriquecerla, la tornan muy compleja. Por lo tanto, en ella se entretajan el nivel sintáctico, el semántico y el pragmático, para su análisis es menester conocer los códigos y subcódigos culturales para llegar a la connotación y arribar a su comprensión. La lengua sólo permite acceder a la denotación. En la semiótica será menester analizar todas las relaciones existentes entre los elementos del circuito de la comunicación: emisor, código, mensaje, referente, canal, receptor y contexto. Barthes propone la unidad mínima de análisis y la denomina *lexia* (que no se refieren a partículas de la palabra, sino a enunciados, párrafos, etc.) y cinco códigos involucrados en la obra literaria: cultural, de la comunicación, simbólico, de las acciones y del enigma o hermenéutico.

Una aportación cercana a la semiótica es la de *isotopía*, muy útil en la descripción, comprensión y análisis de la obra, fue propuesta por Algirdas Julien Greimas (*Semántica estructural*, 1966) quien la define como “un conjunto redundante de categorías semánticas que hacen posible la lectura uniforme del relato”, puede aplicarse

a cualquier tipo de texto literario o no, pero especialmente útil en el análisis de la poesía.

Puede caracterizarse como un eje que atraviesa el tejido del texto para brindar coherencia y otorgar significado. Viñas Piquer extiende la definición y señala que la isotopía es: “Un conjunto o haz isotópico puede estar integrado por palabras, por frases enteras, por párrafos, etc. El contexto mínimo que se requiere para señalar una isotopía es un sintagma formado por dos unidades léxicas (o dos figuras sémicas). Hay isotopía cuando se da reiteración de contenido semántico. Es decir: la isotopía en una redundancia sémica” (Viñas Piquer, 2002, p. 456).

Hay que señalar que es la participación del lector la que conecta las relaciones existentes. A pesar de la cercanía con el campo semántico, no debe confundirse con el término porque no se refiere a una familia de palabras, sino a una reunión de términos alrededor de una idea eje, pues es en el texto donde cobran significado. Por ejemplo, una red semántica podría ser: emociones, tristeza, depresión, dolor y suicidio. Pero en una isotopía encontraríamos: panorama gris, tristeza, dolor, psicoanálisis, tratamiento, terapia conductual, alegría, drogas, abandono, ideación suicida, siquiatría, rapelear en el vacío y fondo del abismo. En un texto (literario o no) todas estas palabras o frases pueden hallarse diseminadas, pero brindan una unidad de sentido que orienta a quien lee.

Justamente aun cuando las aportaciones del estructuralismo sobresalieron, tanto en el panorama del estudio y análisis literario como en las orientaciones didácticas, hoy no encontramos una fuerte presencia en el *Programa de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental*. La narratología tendrá una fuerte presencia en la didáctica no sólo en la Educación Media Superior sino también en la educación básica. Algunas de las categorías del estructuralismo dieron pie a desarrollos posteriores, el centro de ellos se da a través de Gérard Genette (1930-1981) quien publica en el mismo número 8 de la revista *Communications* su propuesta “Fronteras del relato”. Ahí retoma las ideas de Barthes. Inicia señalando que es una representación del acontecimiento (o de una serie de acontecimientos) reales o ficticios, por medio del lenguaje, especialmente del escrito.

La fórmula sencilla que plantea en su obra es la siguiente: “Alguien cuenta algo a alguien”, cada elemento será detalladamente caracterizado, también señaló que es necesario considerar que el acto narrativo no es cosa simple, sino que es singular, artificial y problemático. Así el objetivo de la narratología se convierte en la búsqueda de las formas de la existencia del relato, frente al no relato. Se debe contrastar en primer lugar la mimesis frente a la diégesis, en la primera hay una representación directa de actores para un público mientras que en la segunda existe un modo de la mimesis que se opone a la poesía dramática. Platón advierte que la mimesis es una imitación perfecta opuesta a la diégesis (relato) donde hay una imitación imperfecta porque hay un poeta que enuncia en su propio nombre, con el disfraz de que hay otra persona que habla, por consecuencia éste es un modo atenuado, artificial de la representación literaria. Si en la mimesis además de las palabras y los gestos hay una representación, por contraste, en la diégesis sólo hay palabras (un contenido verbal) que no requiere la representación.

Se sigue así que este lenguaje verbal no puede imitar perfectamente la realidad, sólo puede imitar al propio lenguaje, por lo tanto, la literatura siempre es relato que representa tanto acontecimientos verbales como no verbales. No hay imitación perfecta, si ésta existiera sería la cosa misma, por consecuencia la única imitación es la imperfecta: Mimesis es diégesis.

La narración para Genette es una representación de acciones y acontecimientos (procesos), bajo una vestidura temporal y dramática, es decir, se mueve o comunica a través del eje del tiempo, por lo que encontramos en ella secuencias y acciones. Además, restituye la sucesión temporal de acontecimientos en una naturaleza sucesiva que le es sustancial. Con ello resalta una limitación del relato, puesto que, si los acontecimientos de la vida corren de manera simultánea en un mismo o en diferentes espacios, en la literatura están condenados a ser sucesivos, a seguir el encadenamiento de palabras de la línea del discurso escrito u oral.

Dado que se caracteriza la narración por lo que no es, Genette (1982) se detiene en señalar que en la descripción se representan objetos o personajes, simultáneos y yuxtapuestos en el espacio,

matiza diciendo que “es más fácil describir sin contar que contar sin describir (p. 201) y que “La descripción es, naturalmente, *ancilla narrationis*, esclava siempre necesaria pero siempre sometida, nunca emancipada” (p. 203), apoya su afirmación agregando que no existen géneros descriptivos, sí narrativos (cuento, epopeya, novela y otros). Cuando hay descripción en la narración parece que el tiempo se suspende y ello contribuye a ubicar el relato en el espacio, al mismo tiempo hay una pausa en su velocidad, tal recurso tiene una naturaleza explicativa y simbólica que “perdió en autonomía lo que ganó en importancia dramática”.

Una contribución de la narratología es que deslinda con claridad las categorías de Historia y Discurso donde se ofrecen las vertientes de discurso directo, discurso indirecto libre, discurso indirecto y discurso narrativizado.

En el discurso directo (escena) el tiempo de la historia es igual al tiempo del discurso, hay una enunciación no mediada y dramática, aparecen preguntas, exclamaciones, deícticos y verbos de movimientos que revelan la deixis de referencia. La variación del discurso indirecto libre estriba en que es un discurso mediado con un modo de enunciación narrativo, donde aparecen preguntas, exclamaciones, deícticos, verbos de movimiento y, si bien hay dos voces como en el discurso directo, éstas sólo permanecen como un esqueleto al combinarse la primera, la segunda y la tercera personas, los deícticos que aparecen se refieren a la deixis del personaje, pero también a la del narrador y es ésta la que predomina.

En el discurso indirecto, además de desaparecer el diálogo, las exclamaciones, las interrogaciones, así como la primera y la segunda personas, se mantiene la deixis de los personajes, sin que se advierta la del narrador.

Finalmente, en el discurso narrativizado desaparecen todos esos aspectos y no hay alguna certeza de que el discurso haya sido pronunciado por el personaje, la voz imperante es la del narrador.

En la narratología ha sobresalido en sus análisis la focalización que constituye un sistema de inclusiones, exclusiones y restricciones. Esta categoría brinda ricas posibilidades para apreciar la hechura del relato, funciona como el lente de una cámara o el filtro a través del cual se percibe la información del relato, las

perspectivas se jerarquizan a través de la persona gramatical empleada, ya sea en singular o en plural, la focalización y el grado de participación.

La primera forma es muy fácil de identificar, proporciona sentido al relato, puesto que no significa lo mismo un relato en primera persona que en tercera. En segundo lugar, la focalización se decanta en tres categorías: focalización cero, interna y externa.

En cuanto a la focalización cero, puede advertirse que en esencia es un relato no focalizado. El narrador sale y entra del relato, ofrece analepsis y prolepsis, transita con toda libertad, va por todos los personajes a su antojo; no sólo es omnisciente, sino también omnipresente, posee un mínimo de restricciones, conoce pasado, presente y futuro de sus personajes.

La focalización interna puede ser fija, variable y múltiple, generalmente está en tercera persona, el narrador renuncia a sus privilegios cognitivos, sólo ve al personaje, a partir de la conciencia focal de éste, desde donde se filtra la información. La focalización interna fija puede ser consonante o disonante, es decir, el narrador puede hallarse en la misma frecuencia del personaje o puede discrepar. En lo que respecta a la variable, este rasgo se combina y brinda cierta sensación de objetividad. En cuanto a la focalización interna múltiple, el lector puede entrar a la conciencia no sólo de un personaje, puede ver la percepción sobre un mismo hecho de diferentes personajes, la novela epistolar ofrece un ejemplo de cómo un acontecimiento semejante se narra en varias ocasiones (paralepsis). Finalmente, en la focalización externa, el narrador no puede penetrar en la conciencia de nadie, sólo especula a partir de gestos, palabras del otro y son frecuentes las modalizaciones, esta perspectiva permite provocar suspenso.

En la narración en primera persona es menester tomar en cuenta que se presenta una prefocalización, sólo un “yo” puede penetrar en la propia conciencia individual, y ese “yo narrado” puede focalizar en varios “yoes” (niñez, adolescencia, edad madura y vejez, por ejemplo.) A diferencia de la tercera persona, donde no interesa el contexto del narrador, en el de la primera persona interesa saber cuál es su deixis de referencia, el *hic et nunc*. Este tipo de narración hace focalización externa para los

otros personajes, puesto que resulta inverosímil penetrar en la conciencia de los otros, por añadidura se debe considerar que ese “yo” que narra tiene por objeto de su narración la construcción de un “yo” narrado.

No deja de tener relevancia en el relato la participación del narrador: podemos ver que cuando hay participación de la figura discursiva, se puede presentar como autodiegético (cuenta su propia historia, es protagonista); otra posibilidad es el narrador homodiegético (cuenta una historia donde es participante). Cuando el narrador se halla fuera de la diégesis, éste es extradiegético. Los juegos y combinaciones de tales instancias narrativas abren un gran abanico de posibilidades donde se presenta la fiabilidad o no fiabilidad pactada por el lector.

Finalmente debemos a la narratología la especificación alrededor del tiempo del relato. Se establecen cuatro tipos de velocidad: la escena corresponde al discurso directo donde el tiempo de la historia coincide con el tiempo del discurso, en las pausas el discurso es mayor a la historia y pueden estar constituidas por descripciones, digresiones o discurso gnómico. En el resumen el discurso es menor que la historia y en la elipsis, hay una ausencia de discurso.

Como se puede advertir, la presencia de la narratología en las temáticas del Programa es fuerte en tanto que brinda herramientas potentes para describir, comprender e interpretar el sentido de la obra literaria al conjuntar características formales con las ideas contenidas en ella.

Otra impronta fuerte en el estudio de la literatura fue ofrecida por la Teoría o Estética de la recepción: en ella se plantean elementos como la hipótesis de lectura, el contrato de ficción, la fusión de horizontes y los espacios de indeterminación. Ante todo, en ella se debe subrayar el lugar preeminente que cobra el lector (o lectora) para el estudio del texto literario en esta propuesta.

La persona que lee deja de ser receptora o consumidora y se convierte en la figura central de la evolución y conservación de la obra literaria. Las figuras que destacan en esta perspectiva son las de Robert Hans Jauss y Wolfgang Iser, posteriormente continúan Karlheinz Stierle, Rainer Warning, Umberto Eco, y Wolf-Dieter.

No deben olvidarse aquí la influencia filosófica de la fenomenología a través de Roman Ingarden y la hermenéutica de Gadamer. El primero de ellos señala que la obra de arte es un objeto intencional, con estructura esquematizada que deberá ser completada por el lector, por lo que se convierte en un participante fundamental cuya ausencia, negaría la propia existencia de la obra.

En 1967 Robert Hans Jauss marca un hito con la conferencia titulada “Historia de la literatura como una provocación...”, propone que la obra literaria no es arte hasta el momento en que tiene contacto con el lector o el público. Los paradigmas cuestionados son el clásico humanista o renacentista, el historicista positivista donde el texto tiene una única interpretación y el estilístico formalista cuyo centro es la forma al margen de factores históricos y sociales. Él propone así una nueva visión sobre el estudio de la literatura, a través de un diálogo entre lector y el texto, cuya mutabilidad se inicia al entrar en contacto con el lector. También pone en relieve el proceso de la producción y de la recepción de la obra, tanto del autor como del lector, las distintas épocas por las que ha pasado el texto, que se suman al horizonte de expectativas de diversos momentos históricos.

Otro elemento a considerar es el del horizonte de expectativas del lector, las leyes poéticas del género, las referencias de la obra que se añaden al horizonte histórico de la obra.

A diferencia de las propuestas formalistas, considera el entorno social de la obra y la manera en que repercute o repercutió en el público lector (carácter estético), donde interesan las reacciones del público y la crítica. Cuando se lee hay una fusión de horizontes entre el receptor y la obra, al tiempo que la persona lectora reconstruye el horizonte del pasado, para así poder comprender la obra, pero al mismo tiempo puede hacer una crítica a la tradición, en tal proceso se incluye novedosamente, tanto el aspecto diacrónico como el sincrónico.

La interacción entre quien lee y el crítico propiciará nuevos planteamientos donde se involucran la ideología y la moral, con nuevas problematizaciones dinámicas de acuerdo a las distintas épocas de sus lecturas.

Otro aspecto considerado gira en torno a la historia de la li-

teratura, al considerar lo diacrónico y lo sincrónico con el fin de obtener la comprensión de los fenómenos literarios, puesto que en el proceso de la lectura se suma el pasado y el presente, para abatir la consideración de que lo clásico siempre es lo mejor.

Jauss (1967) considera la función social de la literatura provocada a partir de una relación entre la sociedad y las letras, se puede coincidir o disentir con los prejuicios del horizonte del lector; en ocasiones, se consigue un cambio en la recepción de la obra, dado que ésta siempre genera preguntas nuevas y diferentes cuyas respuestas se dan a través de una forma estética.

La estética de la recepción ofrece una relación dinámica entre autor y lector por medio de la obra literaria, el diálogo del lector dota de sentido y verdad al texto, por medio de representaciones de la estructura de la obra y así éste reconstruye su particular contexto. Cada lectura constituye una nueva reinterpretación, a partir de las disposiciones personales del nuevo horizonte del lector, distinto al horizonte del creador. La concreción se llevará a cabo con la participación de la época, los movimientos sociales y la historia; tal interacción dota al texto de una significación social.

Como se ha visto, la noción de horizonte es fundamental para esta teoría y Jauss considera en 1967 que:

El horizonte de expectativas de una obra [...] permite determinar su carácter artístico por medio de la forma y del grado de su efecto en un público determinado.

[La reconstrucción de dicho horizonte] ante el que la obra fue creada y recibida en el pasado, hace posible, por otro lado, postular preguntas a las que el texto ya daba una respuesta y deducir con ello cómo pudo haber visto y entendido la obra el lector antiguo. (Jauss, 1987, p. 57)

El texto, de este modo, es una respuesta a un cuestionamiento del lector, si no lo satisface realiza otras preguntas y dicha interacción presenta la fusión del pasado con el presente. Tales planteamientos propician el horizonte de expectativas, en él se presentan criterios personales o sociales para evaluar textos literarios en diferentes momentos históricos.

En el horizonte de expectativas del lector se suma el horizonte

del momento de producción de la obra con los conocimientos del receptor en relación al género, la forma y el tema, por lo que la percepción no es sólo individual sino también social, así como las experiencias lingüísticas. En las expectativas asimismo confluyen las experiencias personales y las particularidades de obra literaria. El lector puede sufrir frustración cuando tiene que reconstruir sus expectativas y sus planteamientos iniciales no fueron corroborados por la obra, como consecuencia, toma conciencia del hecho literario y se ve obligado a reelaborar nuevas expectativas. Se debe considerar que el horizonte de lector y autor son distintos, a pesar de que en un momento dado coinciden, puesto que el horizonte del autor permanece fijo y el del lector obedece a otra dinámica histórica y social.

No debe olvidarse tampoco el horizonte del mundo de la vida, es decir, de experiencias personales constituido por intereses, necesidades y experiencias tanto literarias como biográficas del lector.

El papel activo del lector, la obra y su consideración sociocultural renuevan cómo abordar el estudio de lo literario. Jauss con la estética de la recepción, plantea que la cooperación de quien lee, desemboca en una pluralidad de interpretaciones, sin que esto reste valor a la obra literaria, sino que se incrementa.

Dado que un centro de gravedad es el lector, se aportan diferentes tipos de lector (o lectora). Wolfgang Iser (1987) propone la figura de un lector implícito que subyace en los textos literarios. A pesar de tales posibilidades, la libertad del lector se acota para no provocar un caos, para ello propone limitar al texto respecto de otros textos, analizar las condiciones del texto y sus técnicas de elaboración, sumado a sus niveles de indeterminación. Plantea dos polos en cuyos extremos se sitúan el autor y el punto donde el lector lleva a cabo la concreción de la obra literaria, como consecuencia ambos polos deben establecer un equilibrio, su condición de obra de arte conlleva una intención y posee varios espacios de indeterminación.

Quien lee debe colmar esos vacíos de acuerdo a sus propias experiencias y las propuestas inscritas en la obra, así estos huecos y la indeterminación son conceptos clave de la propuesta de la estética de la recepción.

Es tarea del lector entonces llenar dichos espacios vacíos que estimularán su imaginación y marcarán rutas de lectura, sin que se afecte el nivel semántico de la obra, todas las concretizaciones que realice serán válidas y aceptables, siempre y cuando se respeten los límites del texto.

Los múltiples recursos cognitivos y personales que pone en marcha el lector demuestran que es muy activo, su proceso de lectura desemboca en una interpretación que lo obliga a pensar y repensar, plantear y negar, proyectar y borrar. El lector se mueve en dos direcciones: una centrífuga, es decir hacia el mundo que está afuera de la lectura y otra centrípeta hacia adentro.

Corresponde al autor depositar en el lector implícito las normas sociales e históricas, el contexto socio-cultural, sus referencias intertextuales y su disposición hacia el texto, también le otorga una ruta para que pueda reconstruir las imágenes y la obra. Esta construcción es una ficción, puesto que debe compartir un código donde coinciden los mismos objetivos y la gran capacidad para decodificar todo el sentido. En el caso de la sátira y la ironía se exige un lector que sea capaz de identificar todas las alusiones que subyacen en la obra. Para este tipo de lector resulta indispensable aceptar el pacto de ficción, pues dicho lector se convierte en otro, para Genette éste es virtual (Viñas Piquer, 2002, p. 511).

A lo largo de este recorrido al hablar del aprendizaje de la literatura, se ha visto cómo se retoman en el enfoque comunicativo certezas para utilizar categorías teóricas para apuntalar una mirada enfocada al uso de categorías para profundizar el conocimiento del texto literario cuya complejidad es irrenunciable. Asimismo, se ha visto el necesario desplazamiento hacia la educación literaria, en ella el objetivo consiste en que el alumnado sea capaz de interpretar y evaluar la literatura, así como el gozo estético que ella genera. Un lector de literatura competente maneja saberes y habilidades textuales sembradas desde la infancia, sumados a los saberes escolarizados y aquellos que brindan, no habrá que negarlo, los medios masivos de comunicación.

La competencia literaria, comprendida dentro del conjunto de competencias que conforman la competencia comunicativa constituye asimismo una brújula que orienta cómo se ha conce-

bido el trabajo docente con la literatura. Es difícil escapar de la interacción social y cultural que brinda al ser humano una serie de conocimientos, experiencias, creencias, e incluso prejuicios, que nacen en la infancia y que fija su centro dentro de intercambios comunicativos. Corresponde a Teun A. Van Dijk en 1972 definir la competencia literaria como “the ability of humans to produce and to interpret literary texts”, (cit. Viñas Piquer, 2002, p. 443) definición cuya aparente simpleza es acotada por otros autores como J. Culler quien la define como las “convenciones reunidas de quienes han interiorizado conocimientos para familiarizarse con lo que llamamos literatura” (Cit. en Viñas Piquer, 2002, p. 443).

Dichas convenciones han sido consecuencia del manejo de ciertas reglas, su lector (figura protagónica del fenómeno) reconoce una estructura y su significado, conoce las convenciones de géneros y subgéneros, además se depende del dominio de un sistema para la comprensión adecuada (cuya interpretación se multiplica frente a la pluralidad de sentidos que subyace en lo literario). Además de las convenciones propiamente literarias, es menester conocer la tradición literaria, si no se conocen las líneas generales de, por ejemplo, el barroco será más fácil perderse en sus artilugios.

Otros autores como Vitor Manuel de Aguiar e Silva o Brioschi Franco y Di Girolamo (cit. en Viñas Piquer, 2002), también han estudiado dicha competencia para agregar que cada ser humano al leer va tomando conciencia de manera intuitiva e inconsciente que existen ciertas reglas para interiorizar el hecho literario, pero que también es necesario poseer un conjunto de conocimientos teóricos e históricos para profundizar los saberes sobre lo que es la literatura. La manera de conocer lo literario se va incrementando de manera individual, a partir de las nuevas experiencias de cada lector quien asimila reglas que confronta con cada una de sus nuevas lecturas, las convenciones literarias alrededor de la ficción, los diversos géneros literarios y moviliza constantemente sus saberes entre sus propias experiencias y las que se hallan inscritas en la obra.

En el campo de la didáctica de la disciplina, Mendoza (2004) declara que la competencia literaria es “un conjunto de conoci-

mientos que se activan ante los estímulos textuales, de modo que intervienen en la actividad cognitiva de identificar componentes y de reconocer valores y funciones en el texto literario” (2004, p. 139).

Colomer retoma la idea de Bierwisch, quien afirma que tal “competencia no sólo se refiere a la comprensión de la literatura, sino también del conocimiento de las estructuras que la conforman para abordar la arista de la producción y poder percibir sus efectos estéticos” (cit. en Colomer (1995), p. 8).

La persona que lee literatura debe poseer conocimientos lingüísticos, enciclopédicos, pragmáticos, retóricos, textuales y otros más especializados alrededor del manejo de la lengua. Asimismo, pone en juego valores, aptitudes y actitudes para la comprensión y producción literaria que le permiten interpretar la obra literaria.

Por consecuencia, se ponen en juego todas las competencias: la lingüística, la textual, la estratégica, la semiótica y la sociolingüística; por ello resultan involucradas la semiótica, la pragmática y la retórica.

Para convertirse en un lector o lectora de literatura, en suma, se exigen saberes lingüísticos (elementos gramaticales, morfológicos y léxico semánticos); saberes pragmáticos que posibilitan la identificación de la situación comunicativa de la obra, sus claves e indicios; también convenciones literarias del presente y el pasado (la tradición), los recursos genéricos literarios y no literarios así como conocimientos metaliterarios e intertextuales debido a que en la obra literaria proliferan las referencias a otros géneros, obras, corrientes literarias y artísticas o autores con los cuales se dialoga o se establece un contraste encaminado a identificar el efecto de sentido de la obra.

Otros conocimientos necesarios son los semióticos que posibilitan la identificación de otros códigos culturales (música, cultura, moda y otros lenguajes como la cultura popular o la contracultura), puestos en marcha para propiciar el significado y la interpretación del texto. Sumados a estos saberes se presentan otros de historia, geografía, códigos culturales, lugares comunes y un sinnúmero de elementos incluidos en cada obra, para propiciar diferentes sentidos. Asimismo, el pacto de ficción implica que es

necesario incorporar elementos de fantasía, ficción, verosimilitud y/o lógica subyacentes para activar diversas interpretaciones.

Se puede concluir que la competencia literaria nace de la interacción del ser humano en los intercambios lingüísticos, quien lee literatura maneja convenciones comunicativas y un amplio horizonte de saberes.

Lomas y Colomer señalan que la persona no nace con dicha competencia, sino que es aprendida, que se modifica a través de sus experiencias personales y lectoras, a través de los años, y cuya única vía es la lectura. No basta con saber descifrar palabras, para la creación de lectores y lectoras competentes, el contacto con la comunicación oral, visual y estratégica posibilita, como Colomer menciona, que “la adquisición del esquema narrativo se [produzca] en los cuatro o cinco años de vida” (Colomer, 1995, p.15).

Hay tres niveles para la adquisición de la competencia literaria, de acuerdo con Francisco Mendoza Figliola: en el primero el lector reconoce de manera global la naturaleza diversa de la obra literaria sin identificar sus causas; en el segundo nivel es posible analizar y conceptualizar la obra y en el tercer nivel se suman los dos anteriores junto a la experiencia receptora y lectora que lo convierte en un lector competente.

Este breve recorrido ha tratado de recuperar los puntos sobresalientes que ha preocupado a diversas perspectivas teóricas del siglo pasado, han sido retomadas en la educación literaria caracterizando una nueva forma de apropiarse de aprendizajes sobre la literatura bajo la consideración de que el centro es el alumno y, por ende, el lector. El objetivo a cumplir es que el alumnado halle un goce estético en la lectura, una comprensión y una interpretación de la obra literaria para incrementar su horizonte de conocimientos, que halle en la lectura no sólo una forma de ver el presente y el pasado, sino que también sea capaz de aprender sobre sí mismo, por lo cual encontrar las avenidas de sentido de un poema, un drama, un ensayo o un relato permitan potenciar sus habilidades no sólo como estudiante que lee, sino también como un ser humano íntegro, capaz de abreviar en la obra un sentido de su propia existencia, por lo que se amplía su horizonte.

Finalmente, conviene subrayar que un conocimiento de lo literario desemboca en un conocimiento de sí mismo que consigue el sujeto, como dice Paul Ricoeur (2016):

El poder que tenemos de aplicarnos a nosotros mismos las tramas que recibimos de nuestra cultura y de experimentar así los distintos papeles asumidos por los personajes favoritos de las historias que nos son más queridas. De esta manera, es a través de las variaciones imaginativas sobre nuestro propio ego que intentamos alcanzar una comprensión narrativa de nosotros mismos, la única que escapa a la alternativa aparente entre cambio puro e identidad absoluta. Entre las dos se sitúa la identidad narrativa (p. 22).

Las puertas y ventanas que ha abierto la didáctica de lo literario en nuestro bachillerato, apuestan precisamente a la formación del sujeto en la adolescencia, es decir, cuando el alumnado se halla ávido de descubrir nuevas rutas, diferentes geografías en distintas épocas y colmar con ideas las preguntas que atosigan sus mentes. Habrá nuevas constelaciones que modifiquen, rectifiquen e inauguren nuevos senderos, éstas son indispensables e irrenunciables siempre, pero no podemos negar que el conocimiento de algunas herramientas nos ayudará a hallar sentido no sólo en el texto literario, sino también en la vida misma.

## REFERENCIAS

Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato (21 de octubre de 2008). *Diario oficial de la Federación*. [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5064951&fecha=21/10/2008](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5064951&fecha=21/10/2008)

Barthes, R. (1982). Introducción al análisis estructural de los relatos. En *Análisis estructural del relato* (pp. 7-38). Premiá.

Bourdieu, P. (2019). *Curso de sociología general 1. Conceptos fundamentales*. Siglo XXI.

Colomer, T. (1995) La adquisición de la competencia literaria. *Didáctica de la lengua y la literatura* (4) (pp. 8-20). Graó.

Cruz Arzabal, R. (2019). Entre espacios y formas: trayectoria del campo literario mexicano. En M. G. Rodríguez y R. Cruz Arzabal (coords.). *Historia de las literaturas en México. Siglos XX y XXI. 3. Hacia un nuevo siglo (1968-2012). Tensiones y formas de un campo literario en movimiento* (pp. 21-48). UNAM.

*Diccionario de términos clave de ELE*. Centro virtual Cervantes, Instituto Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/)

Jauss, H. R. (1987) Historia de la literatura como una provocación a la ciencia literaria en Rall, D. (comp.) *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria* (pp. 55-71). UNAM.

Eagleton, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. FCE.

García Berrio, A. y Hernández Fernández, T. (2008). *Crítica literaria. Iniciación al estudio de la literatura*. Cátedra.

Genette, G. (1982). Fronteras del relato. En *Análisis estructural del relato literario*. Premiá.

Maingueneau, D. (1980). *Introducción a los métodos de análisis del discurso. Problemas y perspectivas*. Hachette.

Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.

Pimentel, L. A. (1998). *El relato en perspectiva. Estudio de teoría narrativa*. Siglo XXI.

Pimentel, L. A. (2001). *El espacio en la ficción. Ficciones espaciales. La representación del espacio en los textos narrativos*. Siglo XXI.

Pozuelo Yvancos, J. M. (1994). *Teoría del lenguaje literario*. Cátedra.

Rall, D. (comp.). (1987). *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*. UNAM.

Ricoeur, P. (2006). La vida, un relato en busca de narrador. *Ágora* 25 (2). 9-22.

Rodríguez, A. A. (2016). *Las teorías literarias y el análisis de textos*. UNAM.

Selden, R. (2000). *La teoría literaria contemporánea*. Ariel.

Schaeffer, J. M. (2013). *Pequeña ecología de los estudios literarios. ¿Por qué y cómo estudiar literatura?* Fondo de Cultura Económica.

- Segovia, T. (2011). *Digo yo*. Fondo de Cultura Económica.
- Todorov, T. (1982). Las categorías del relato literario. En *Análisis estructural del relato* (pp. 159-95). Premiá.
- Van Dijk, T. A. (2000). El estudio del discurso. En *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso* (pp. 21-65). Gedisa.
- Viñas Piquer, D. (2002). *Historia de la crítica literaria*. Ariel.

# La gradación de conocimientos como un proceso de construcción para la Enseñanza y Aprendizaje del Género Dramático en la Materia del TLRIID

REMEDIOS CAMPILLO HERRERA

TERESA PACHECO MORENO

CARLOS GUERRERO ÁVILA

## EL TEATRO Y LOS ALUMNOS EN EL COMIENZO DEL COLEGIO

El nacimiento del CCH es peculiar. El planear una escuela donde se albergaría un gran número de estudiantes a quienes hasta entonces se les impedía acceder a la enseñanza media superior, implicaba la realización de un proyecto enorme, que iba desde la infraestructura hasta el Plan de Estudios y Programas que debían revolucionar lo que hasta entonces era la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la UNAM, único bachillerato perteneciente a la Universidad.

El proyecto se consolidó con la creación de cinco planteles de grandes dimensiones ubicados en puntos estratégicos de la ciudad, las escuelas atenderían al alumnado en cuatro turnos, con materias que propondrían trabajo presencial en equipos, preferentemente para que pudieran extender el aprendizaje autónomo fuera del aula, en bibliotecas y otros espacios, a fin de sufragar el tiempo en el salón de clases. Con esto se pretendía que hubiera una cobertura educativa para el nivel de enseñanza media superior que venía incrementándose notablemente en los inicios de la década de los años setenta, por lo que una amplia población (constituida por jóvenes en su mayoría) podría acceder a dicho nivel educa-

tivo, con la característica de que sería la primera generación con posibilidad de ampliar sus años de estudio.

El reto mayor era la formación de profesores y estudiantes para el sistema novedoso que significaba la nueva propuesta: profesores coordinadores de actividades que no habían estudiado para este menester y que habían egresado de carreras diversas en las universidades, se admitirían no sólo licenciados sin título sino también estudiantes con el 75% de créditos aprobados en las diversas licenciaturas, los alumnos debían aceptar trabajar en el aula, pero también fuera de ella. El Plan y los Programas de estudios poseían un único referente hasta entonces conocido: la ENP.

El Área de Talleres de Lenguaje se inscribe en los programas de estudio del “nuevo” Bachillerato creado bajo la idea de Pablo González Casanova. Nuestra Área, junto con el Área de Matemáticas, vendría a ser uno de los pilares del bachillerato recién creado, pues son el lenguaje español y el matemático bases del conocimiento fundamental en esta conceptualización del recién nacido CCH, un bachillerato integral donde la práctica y la teoría se combinarían para construir una escuela innovadora en respuesta a una sociedad cambiante en la que deberían integrarse docentes y estudiantes sin discriminación de origen étnico, sexo, edad y condición social.

Son cuatro las Áreas de conocimiento en que se enfoca el nuevo modelo: Talleres de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Histórico-Social y Ciencias Experimentales; en todas ellas se debía integrar práctica y teoría, de ahí la necesidad de laboratorios para el Área de Ciencias Experimentales y un taller para la Lenguaje y la Comunicación.

Esta Área correspondía a lo que era la enseñanza del español en primaria, secundaria e incluso preparatoria, sólo que esta última se refería a la literatura. El Taller implicaba en la misma palabra hacer-elaborar, algo difícil de relacionar con una “cátedra tradicional”; por consecuencia quienes emprendimos nuestra carrera docente entendimos que se debía fomentar el trabajo en equipo y la práctica de la palabra, así como la elaboración del conocimiento.

El profesor debía ser el guía, quien desarrollaría lectores y redactores que pudieran enfrentarse a la vida diaria con armas que los ayudaran a hacerlo. El docente ahora se convierte en coordina-

dor y cabe decir que generalmente improvisaban, dado que la gran mayoría eran estudiantes recién graduados de una licenciatura, por lo que no estaban preparados para conducir o dirigir una clase. Alumnos y coordinadores se enfrentaban a una escuela muy diferente a lo que estaban acostumbrados, pues uno de los principios en los que se basaba el nuevo bachillerato era la libertad.

El Plan de Estudios y los Programas fueron diseñados originalmente como un modelo integral cuya estructura curricular buscaba interrelacionar teoría y práctica, con una fundamentación teórica, principios y filosofía innovadores; sin embargo, dejó pendientes algunos problemas teóricos y operativos que se multiplicarían y serían un obstáculo para el desarrollo posterior del Colegio.

Uno de tantos problemas fue el diseño y desarrollo de los Programas del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación que cubrieran con eficacia los principios básicos del Colegio, vertidos en dos materias organizadas en forma de taller: uno de lectura y otro de redacción; el primero de los cuales contaba con dos horas a la semana y el segundo con tres. Con tan pocas horas de clase el profesor debía organizar el trabajo del taller con un grupo muy numeroso y un programa extenso que, a pesar de desechar la historia de la literatura, la teoría y el enciclopedismo, poseía abundancia de contenidos y métodos de enseñanza similares a los tradicionales.

El Taller de Lectura, donde se abordaba el género teatral, planteaba un amplio espectro de contenidos de Literatura, como se enlista a continuación:

Primer semestre: Taller de Lectura de Autores Clásicos Universales (3005);

Segundo semestre: Taller de Lectura de Autores Clásicos Españoles e Hispanoamericanos (3012);

Tercer semestre: Taller de Lectura de Autores Modernos Universales (3019);

Cuarto semestre: Taller de Lectura de Autores Modernos Españoles e Hispanoamericanos (3026).

Como podemos observar tan sólo con sus títulos, el Taller proponía enseñar la Literatura con base en una línea cronológica, iniciando el estudio con los clásicos, donde se pretendía abarcar narrativa, poesía y dramática; e incluso regional, puesto que los semestres segundo y cuarto giraban en torno a la literatura prehispánica e hispánica, en tanto que el primero y el tercero abordaban la literatura del resto de mundo.

El enfrentar a alumnos egresados de secundaria a autores que están lejos de su contexto, implicaba interesarlos mediante una introducción que, por breve que fuera, se apoyara en investigaciones de los mismos alumnos, lo que significaba necesariamente mucho tiempo, sobre todo con el requerimiento que señalaba el programa: “Escoger autores clásicos permite el planteamiento de problemas que siempre resultan actuales y la discusión de conceptos cuyo origen invita a adoptar posiciones críticas, al examen fundamentado y a la reflexión de aquellos valores que pueden o no adaptarse como propios” (Programa, 1979).

Pensar en que un alumno identificara e incluso interpretara valores contenidos en una obra clásica no es descabellado y resulta ideal conseguirlo, sin embargo, el tiempo y la inexperiencia de los docentes hacía que fuera difícil de alcanzarlo.

¿Qué hacíamos los profesores de aquella época? En primer lugar, leer y escoger obras accesibles para los alumnos: quizás un fragmento de la *Iliada* o *La Odisea*, de Homero, en cuanto a epopeya y quizás abordar la dramática griega: comedia y tragedia.

Un recurso que se solicita en estos primeros programas es la iniciación a la investigación, respaldar las sesiones presenciales con incursiones de los estudiantes a las bibliotecas de los planteles, donde se pretendía que los alumnos adquirieran conocimientos, a esto también se añadía la lectura de obras que elegiría el profesor y que retomaría en clase, haciendo una lectura en atril de algún fragmento.

Pero el programa no sólo solicitaba esto, sino que iba más allá y planteaba otros objetivos ambiciosos como: “El alumno desarrollará un incipiente análisis literario”, “realizará un análisis comparativo”, “valorará la lectura como un medio importante de autoafirmación”, entre otras metas a conseguir.

Los autores de los programas tenían en mente una escuela con una matrícula abundante, una metodología nueva donde el profesor funcionaría como coordinador y no tanto como catedrático, no obstante, no había tiempo suficiente para hacerlo. Por lo general nos conformábamos con que los alumnos hablaran de personajes primarios, secundarios e incidentales y supieran distinguir el inicio, clímax y desenlace en una obra en cuanto a la narrativa o la dramaturgia.

Ni hablar de reconocer el estilo del escritor o llegar a un análisis más complejo. Posteriormente, y cuando estuvo de moda, llegamos a emplear el estructuralismo, también con sus limitaciones.

Respecto a la poesía, en caso de que alguno de nosotros se atreviera a manejarla o que tuviéramos el tiempo para poder hacerlo, se trabajaba muy superficialmente, sobre todo haciendo alusión a la métrica, el ritmo, la rima, como continuación del trabajo realizado en primaria y secundaria.

Cuando hablamos en este texto de cómo se “enseñaba” el texto dramático en esta primera época del Colegio y después de haber señalado los antecedentes del programa, de la poca experiencia de coordinadores-profesores, quienes a veces, físicamente se confundían con los mismos alumnos, podemos decir que recurrimos a pequeñas acciones que enaltecían a la juventud de aquella época: la representación de una obra de teatro; sin embargo, no se explicaba en los programas que se planeara dicha actividad, sino que ésta la realizaba el docente por iniciativa propia.

El hecho que se indicara en los Programas contenidos desde los clásicos hasta nuestros días, sólo hacía que se volviera enciclopedista nuestro taller, así que pensamos, o por los menos los profesores con quienes trabajamos, que era más fructífero en un taller, actuar el teatro que leerlo. Se hacían obras en un acto que a veces se representaban en el mismo plantel. Otras ocasiones nos atrevíamos a llevarlos a concurso, los alumnos se entusiasmaban y “vivían” el teatro. Se preguntarán qué pasaba con el tiempo: los alumnos brindaban horas extraclase para ensayar, a veces los profesores estábamos con ellos, otras seleccionaban entre ellos mismos los personajes y el director de escena, previamente se veía alguna pieza representada en el plantel o se asistía a obras

experimentales, que siempre han sido más accesibles económicamente para ellos.

Los estudiantes se entusiasmaron y lo hacían bastante bien porque era un trabajo en equipo, y obtenían una evaluación, sus montajes se adecuaban a sus posibilidades: hacían escenografía, vestuario, maquillaje e incluso improvisaban iluminaciones posibles de manejar en un escenario restringido a los espacios adecuados en el plantel.

Era una forma de interpretar el “aprender haciendo” que se manejó en esta temprana etapa del Colegio. Tendría que mencionar además un atributo que ha tenido el Colegio desde sus inicios, la libertad de que gozamos alumnos y profesores: adecuábamos un programa cuya extensión era considerable, no teníamos el rigor de una escuela donde nos exigían permanecer siempre en el aula, de tal forma que a veces tomábamos la clase en el exterior, ahí realizábamos los ensayos, al margen de las horas que marcaba el Programa.

El teatro se entendía como una práctica sin grandes ambiciones, aunque sí se explotaba la creatividad de los alumnos, su espontaneidad y, sobre todo, se lograba incentivar ese espíritu crítico, esa reflexión sobre lo que se hacía, manifestada en cada obra.

Durante este tiempo se recurrió mucho a la elaboración de antologías que se editaban de manera manual, con base en fotocopias o impresiones rústicas en mimeógrafo que se mandaban encuadernar en pequeñas imprentas, donde se incluían autores como Óscar Liera, Emilio Carballido, Tomás Espinoza, Enrique Buenaventura, obras en un acto que, de manera sencilla y breve, mostraban pequeñas escenas donde los alumnos se sentían identificados.

Esta primera etapa de nuestro Colegio quizá fue censurada por este “abuso”, para algunos, de la práctica improvisada del teatro, mas fue la forma que teníamos de contactar este género literario con los alumnos.

Por otra parte, hubo quienes en este tiempo fueron más osados: en el plantel Oriente pensaron en modificar el orden de los semestres, no de manera arbitraria, sino por pretender que los clásicos griegos y latinos se estudiaran en el cuarto semestre, cuando los alumnos poseerían mejores conocimientos para comprenderlos.

## EL ALUMNADO DEL TLRIID FRENTE A LA ENSEÑANZA DEL GÉNERO DRAMÁTICO EN EL CCH

En el Colegio la materia de TLRIID atiende el desarrollo de las competencias comunicativas y literarias, para que los jóvenes aprendan a comunicarse y entender las ideas de los otros. No obstante, este es el ideal institucional, pero lo cierto es que muchos alumnos tienen serias dificultades para interpretar lo que leen o lo que se les dice, tampoco pueden expresarse por escrito y de forma oral, porque sus habilidades no están totalmente desarrolladas, debido a las múltiples actividades descontextualizadas que se realizan en el aula.

Las dificultades de aprendizaje de la lengua y la literatura se acrecientan cuando el profesorado no percibe los niveles de gradación que debe impulsar para que el alumnado transite de lo simple a lo complejo y logre identificar, comprender e interpretar las ideas de distintos discursos orales o escritos, así como tener un goce estético por la lectura de diferentes géneros literarios.

Ante este panorama, el estudio de la literatura se convierte en un reto para el alumnado por los niveles de abstracción que se requieren para comprenderla. Esto lo podemos corroborar al momento en que los jóvenes no distinguen qué tipo de texto literario están leyendo. De ahí que sea necesario pensar en una educación literaria contextual y graduada, para que se entienda que lo importante no es aprender la historia de un cuento, poema o texto dramático, ya que lo relevante es desarrollar una comprensión lectora que ponga atención en el valor comunicativo dentro de un contexto. Desde hace años, Ordoñez (2004) señaló que debe existir un enfoque de la enseñanza basado en contextos reales de la vida cotidiana del alumnado para que los compare con aquellos que se muestran en los textos literarios.

No podemos seguir enseñando sin desarrollar procesos cognitivos que conduzcan al alumno hacia la lectura, interpretación y la argumentación de sus valoraciones literarias, pues sólo mediante el desarrollo de esos procesos podrá disfrutar el texto literario.

Entonces, surgen las preguntas: ¿por qué enseñar el género teatral en el CCH?, ¿cómo desarrollar la capacidad de compren-

sión del género dramático?, ¿cómo orientar al alumno para que dialogue con el autor del texto dramático?, entre otras.

El género dramático se respalda en la interacción constante, para que la habilidad de la interpretación permita al alumnado expresar lo que piensa, siente o percibe del texto dramático. Es decir, la lectura de textos literarios es un trabajo social de intercambio intelectual, colaborativo, crítico y creativo, que se nutre de la concepción del autor y los lectores, para compartir su visión del mundo y la realidad. De ahí que esta construcción del conocimiento sea compleja para el profesorado y el alumnado. Rodríguez (2016) expresa que:

Entre los métodos docentes más habituales en el campo de la Educación Literaria destaca el comentario de textos literarios, instrumento pedagógico eficaz para el desarrollo de la competencia comunicativa y la competencia literaria. Desde su incorporación a los planes de estudio de la Educación Secundaria, han sido muchos los modelos metodológicos propuestos en función de los enfoques teórico-críticos dominantes; sin embargo, la mayor parte de dichos modelos se vinculan con el comentario de tipo filológico-estilístico, obviando las nuevas corrientes que, desde la Educación Literaria, abogan por la consideración de la experiencia personal de los alumnos (su bagaje cultural o su visión del mundo) como clave para la interpretación del texto (p. 120).

#### EXPERIENCIAS PREVIAS DEL ALUMNADO CON EL GÉNERO DRAMÁTICO

El teatro no es ajeno a los jóvenes del CCH, puesto que se enseña en la educación Preescolar, la Primaria y Secundaria, ya que es una actividad artística, social, cultural y educativa que propicia el acercamiento del alumnado a un lenguaje teatral específico que le permite adquirir conocimientos, desarrollar habilidades y valores. Además, es una actividad que estimula la creatividad, la sensibilidad y el goce estético. En el bachillerato del CCH, la enseñanza del género teatral se imparte de dos formas: extracurricular y curricular. Al respecto, Toriz (2011), menciona que:

El proceso de enseñanza-aprendizaje en el CCH no se limita a las clases en las aulas o laboratorios para cursar las materias acreditadas dentro del plan de estudios, también hay una formación extracurricular que se realiza a través de los programas de distintas áreas. Estos programas pretenden fortalecer el aprendizaje y favorecer un mejor desarrollo personal (p. 215).

En la opción extracurricular, el alumnado elige la actividad por interés propio y se inscribe a un taller de teatro que tiene como finalidad impartir una educación teatral dirigida a la preparación de actores universitarios y presentar una puesta en escena, para presentarse al público en un espacio escénico. En la página de internet del CCH, en el apartado de Difusión Cultural se refiere lo siguiente:

Teatro: ayudar a la formación emocional, a perfeccionar sus sentidos combinados con la parte motriz y además que los alumnos desarrollen y adquieran herramientas didácticas para apoyar el trabajo académico, de las áreas de Talleres e Historia, entre otras. El teatro sintetiza diferentes expresiones creativas: literatura, música, danza, artes plásticas. El teatro se conecta naturalmente a las materias de talleres e historia.

Respecto a la opción curricular, la enseñanza del género teatral se imparte en TLRIID III-IV, así como en ATL II, asignaturas que se enfocan en la lectura, análisis, comprensión e interpretación de textos dramáticos y la asistencia a puestas en escena para valorarlas como espectadores, con el fin de posteriormente producir una reseña o un ensayo académico.

Desafortunadamente, en el nivel medio superior existe la costumbre de enviar al alumnado a presenciar puestas en escena de dudosa calidad artística y muy caras, bajo la promesa de que obtendrán puntos adicionales a su calificación, sin importar el aspecto educativo.

## RETOS DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

La enseñanza curricular del género teatral representa un desafío para el profesorado, asimismo el alumnado se enfrenta a diversos

retos durante su proceso de aprendizaje, como son: 1) distinguir la literatura dramática de los demás géneros literarios (cuento y novela); 2) percibir que los diálogos están cargados de subtexto<sup>3</sup>; 3) tomar en cuenta la lectura dirigida en voz alta para comprender colectivamente los diálogos y acotaciones; 4) vincular lo leído con su vida para tener una visión más amplia de la realidad; entre otros.

Como sabemos, toda lectura tiene sus propios retos cognitivos, los cuales dependen del tipo de texto, las habilidades del lector, la guía del profesor, el nivel de comprensión, el bagaje cultural, el nivel de conocimientos acerca del contenido del texto, etcétera.

El género teatral se trabaja con la relación concreta entre el autor y el lector, por lo que la interacción no debe estar restringida para que el alumnado socialice sus apreciaciones, desde luego esa es una dificultad, porque el proceso educativo debe ser incluyente, tolerante y muy experimental. Esto implica crear nuevas formas de enseñanza-aprendizaje para que los jóvenes superen sus dificultades para leer, analizar y comprender, pero, sobre todo, para vencer los problemas que tienen al expresarse y argumentar sus ideas. Rocco (1995) profundiza en la concepción de la literatura y argumenta que “El arte es esencialmente interpretativo y es tarea del receptor completar esa dimensión” (p. 67).

El reto de leer textos dramáticos o presenciar puestas en escena es, desde luego, lograr que los jóvenes se apasionen por el género teatral, para que desarrollen el hábito de la lectura por placer.

#### LA PREEMINENCIA DE GRADAR LOS CONOCIMIENTOS PARA ENSEÑAR EL GÉNERO DRAMÁTICO

Como sabemos la adquisición de conocimientos es una actividad mental compleja, por lo tanto, no se puede realizar desde una visión dogmática, conductista y enciclopedista, porque tendríamos una apreciación limitada o reduccionista de la realidad social, de

<sup>3</sup> El subtexto son todas aquellas ideas y emociones que se encuentran implícitas en el texto dramático.

la concepción del yo y del universo. “Significantes a los que se lo reduce para una supuesta comprensión semiótica. En el teatro como acontecimiento no todo es reducible a lenguaje” (p. 12).

El proceso de enseñanza-aprendizaje del género teatral va más allá, porque intervienen otros niveles de conocimiento como son: la estética y la ética. En ese sentido, El género teatral es una forma de conocimiento que expone las experiencias o conductas humanas, de ahí que sea una actividad reflexiva y crítica, ya que tiene como finalidad presentar una situación paralela a la realidad o cotidianidad, para ser analizada desde el goce estético. Es decir, se puede adquirir y construir conocimiento desde el texto dramático y la apreciación de la puesta escena, para comprender la esencia humana desde una visión colectiva y crítica.

La construcción de conocimiento requiere de una jerarquización que transite de lo simple a lo complejo para lograr el desafío de comprender el fenómeno teatral. Generalmente, el profesorado se queda en un primer nivel de conocimiento para que el alumnado se familiarice con la historia y analice la totalidad del texto mediante la gramática y la sintaxis. Sin embargo, el lenguaje teatral es mucho más que palabras que representan una historia. Dubatti (2012) puntualiza que “El teatro, en tanto acontecimiento, es mucho más que el conjunto de las prácticas discursivas de un sistema lingüístico, excede la estructura de signos verbales y no verbales, el texto y la cadena de Dubatti (2012) menciona que el teatro puede tener distintas concepciones que forjan esta actividad como un fenómeno extenso y plural.

Si el teatro es un hacer (reunirse en convivio, generar poíesis, esperar poíesis, incidir en una zona de experiencia y subjetividad, etc.) para producir acontecimiento, el teatro debe ser estudiado en su dimensión de praxis, debe ser comprendido a partir de la observación de su praxis singular, territorial, localizada, y no desde esquemas abstractos a priori, independientes de la experiencia teatral, de su “estar” en el mundo, de su peculiar ser del estar en el mundo (p. 18).

La comprensión del género teatral debe ser dosificada para que el alumnado pueda acceder a sus conocimientos previos que

le permitan construir nuevos conocimientos. Al respecto, la teoría cognitiva sostiene que el avance del intelecto se da cuando se adquieren nuevas experiencias que llevan al aprendizaje, por eso es importante identificar las etapas o niveles que se necesitan para llegar al pensamiento abstracto, que le permita tener un pensamiento deductivo, para formular sus razonamientos ante lo que lee en el texto dramático o ve en la puesta en escena como espectador.

Los jóvenes tienen la necesidad de pensar, comprender, argumentar, pese a las deficiencias cognitivas que las formas tradicionales de enseñanza generan, ya que tienen la capacidad de analizar y reflexionar sobre los conflictos humanos que se exponen en el género teatral.

Aprender es un proceso personal y social, gracias a la interacción podemos ir de lo simple a lo complejo, a través del lenguaje teatral, que implica una serie de operaciones mentales que nos permiten construir las imágenes complejas que se muestran en los textos dramáticos y las puestas en escena. La experiencia teatral es cultural, la cual se inculca en los ámbitos familiar y escolar, por lo general, esto contribuye al desarrollo de la comprensión lectora; eso significa que existe una relación entre enseñar y aprender, para apreciar el fenómeno teatral en colectivo, siendo conscientes de que los jóvenes deben construir nuevos significados, para crear conocimientos que les permitan tener pensamientos más complejos, que se desenvuelven de un pensamiento superficial a un pensamiento profundo. De ahí la necesidad imperante de preguntarse cuáles son los niveles de complejidad para enfrentar el reto teatral. Rojas (2006) apuesta por impulsar la enseñanza de la literatura a través de procesos dialógicos y resalta que:

Una formación humana y pedagógica de la literatura considera la experiencia como un valor fundamental que debe producirse en el joven al momento de efectuar la lectura literaria. Esa vivencia personal involucra el sentir y representar de las imágenes e ideas registradas en la obra. Implica efectuar una aprehensión de realidades que trasciende la vida diaria y concreta del educando, que le permite descubrir, y construir significados reales y auténticos (p. 647).

Creemos que, para comprender el género teatral, el alumnado necesita transitar por los siguientes niveles: lingüístico, estético y ético. Boal (2016), un pedagogo teatral, afirmó que “El Arte no es un adorno, la palabra no es absoluta, el sonido no es ruido, y las imágenes hablan, convencen y dominan. No podemos renunciar a estos tres poderes –Palabra, Sonido e Imagen– sin renunciar también a nuestra condición humana” (p. 17).

#### UBICACIÓN DEL GÉNERO DRAMÁTICO EN EL PROGRAMA DE ESTUDIOS DE TLRIID (2016)

Uno de los propósitos esenciales en el TLRIID es incrementar la competencia comunicativa del alumnado en torno a la lectura, la escritura, la escucha, el habla, la investigación y la literatura. En este sentido, la consideración del texto u obra literaria como elemento privilegiado en el aprendizaje de la lengua y la literatura abre la posibilidad de un acercamiento libre, abierto y autónomo por parte del estudiante.

De tal suerte, uno de los propósitos generales que se expresa en el Programa de Estudios de TLRIID (2016) es que el estudiantado: “Reconocerá en el texto literario una fuente de conocimiento de diferentes contextos, formas de vida, manifestaciones culturales, mundos posibles y pluralidad de sentidos, por medio del empleo de elementos de análisis literario para el disfrute estético y la construcción de su identidad” (p. 17).

Propósito ambicioso y distante del estado en el que se encuentra el alumno de los primeros semestres del bachillerato, no obstante, a través de una gradación de los conocimientos puede ser factible conseguir el objetivo.

En lo que refiere al género literario que nos ocupa, el dramático, el Programa de Estudios de TLRIID lo ubica en los semestres III y IV.

En TLRIID III se presenta en la Unidad I. Texto dramático. Representación teatral. Reseña crítica. Con asignación de 26 horas, el alumno debe desarrollar cinco unidades de aprendizaje que

van desde la identificación de la situación comunicativa del texto dramático hasta la elaboración de una reseña crítica, pasando por el reconocimiento y valoración de los elementos básicos del texto dramático y la representación escénica.

El citado programa de TLRIID IV retoma el estudio del texto dramático, aunque con menor detalle, en la Unidad I. Narrativa, poesía, texto dramático y ensayo con temas comunes. Ensayo académico. El teatro se manifiesta dentro del aprendizaje 1, en correlación con la temática: Géneros literarios. A diferencia del tratamiento que se ofrece en el TLRIID III, aquí sólo se estudia el drama desde una perspectiva global con los demás géneros literarios para la posterior redacción de un ensayo académico que desarrolle un mismo tema en obras literarias de diferentes géneros.

#### APRENDIZAJES Y TEMÁTICAS QUE SE PRETENDEN LOGRAR EN TLRIID III Y IV

Una vez expuesto el qué, pasemos al cómo. En principio, diferenciamos las habilidades que se pretenden lograr con el proceso de comprensión del texto dramático.

##### **Lectura**

El texto dramático presenta dificultad para los lectores incipientes, puesto que en la mayoría de los casos el alumnado del bachillerato “se enfrenta a un diálogo escueto y aparentemente frío que estará interrumpido, de vez en cuando, por unas palabras entre paréntesis que le estorbarán la continuidad de la lectura” (Román, 2003, p. 11).

Cómo solventar esta dificultad, en un inicio el alumnado requiere de conocer las características formales del texto dramático y reconocer que esta obra se lee de forma distinta a la narrativa o la lírica. El lector que se acerca a la obra teatral requiere de un acompañamiento del profesorado, con el objetivo de identificar la existencia de personajes, acotaciones y las notas que el dramaturgo dirige al director y a los actores. La “geografía

del texto dramático” resulta accidentada para quienes tienen su primer contacto y, como lo indica nuestra experiencia en las aulas, ha leído poca literatura.

### **Escritura**

Si bien la composición de breves escenas a partir de cuentos cortos puede ofrecer el inicio de la identificación de las partes estructurales de una obra teatral (uso del guion o dos puntos al inicio del diálogo, empleo de acotaciones, disposición espacial particular de un cuadro o escena), el Programa de Estudios de TLRIID III: Unidad I propone el ejercicio de escritura con la composición de una reseña crítica, donde valore la calidad de una puesta en escena, sea en cuanto a la temática o en cuanto a algunos de los elementos que la conforman.

Para alcanzar este propósito, el profesor requiere ofrecer una mirada general de la obra teatral desde sus dos esferas: el texto dramático y la puesta en escena. El docente requiere de un catálogo de obras dramáticas para su lectura y, además, considerar la cartelera teatral para que el alumnado vea un montaje posterior a la lectura del texto. Así, el estudiante podrá contrastar lo que leyó con lo que observó sobre el escenario; esta doble experiencia lector-espectador será el punto de partida para el desarrollo de la escritura de la reseña crítica. Evidentemente para llegar a este punto, como ya se señaló, el profesor necesita guiar de forma gradual a sus alumnos en el reconocimiento de los elementos estructurales de la obra y de la puesta en escena.

### **Habla**

La lectura en voz alta de una obra teatral es un ejercicio que favorece la comprensión y goce estético del drama. Ciertamente es que un primer acercamiento al texto teatral puede darse en lectura personal e interiorizada, no obstante, que el alumno asuma el rol de un personaje de la obra lo sensibiliza de las “cargas semánticas” de cada diálogo.

La lectura en atril abona a la concientización del estudiante acerca de la expresión oral. Es decir, hace palpable la importancia que tiene decir una misma línea con tal o cual entonación, cues-

tión fundamental en la competencia comunicativa. Retomar un personaje, expresar sus ideas y pensamientos, escuchar la réplica del personaje-compañero puede incentivar no sólo la comprensión del texto ficticio, también puede mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes.

### **Escucha**

Esta habilidad ha sido poco abordada en el bachillerato, puesto que se le considera como una competencia cumplida. Algunos docentes obvian que los alumnos saben escuchar, pero la realidad es otra. En un contexto digital donde las pantallas del móvil y sus múltiples ventanas distraen rápidamente a los alumnos, resulta un privilegio la escucha atenta.

En consecuencia, leer entre líneas, interpretar los silencios y descifrar el sentido de las pausas en un texto dramático o en una puesta en escena ayuda al estudiante a descubrir las intenciones y propósitos del otro. La escucha atenta, ya sea como parte de un elenco o como espectador, es fundamental para el disfrute de un texto dramático; más aún es elemental para la comunicación y, por lo tanto, para la convivencia social.

### **Aportes de la enseñanza del género dramático en TLRIID III y IV**

- Abonan al desarrollo de la competencia literaria, debido a que la lectura de la obra dramática amplía su conocimiento del mundo, de las causas y consecuencias de las acciones de los personajes, de la generación de conflictos y la oportunidad de resolverlos.
- Permite el reconocimiento de la lectura adecuada en voz alta, en tanto que el teatro en atril requiere de volumen, entonación, énfasis, pausa y dicción para lograr el efecto de sentido deseado. Previamente, el alumnado reconoce el uso correcto de los signos de puntuación, elementos que dan pauta a la lectura en atril.
- Fomenta la sensibilización del alumnado con respecto a temas de actualidad o que continúan vigentes a través del

paso de los siglos. Y de esta forma desarrolla su capacidad de discernimiento y emisión de juicios.

- Incentiva el desarrollo de la apreciación estética, ya que gracias al visionado del espectáculo teatral el alumnado amplía su horizonte de percepción estética. Así, por ejemplo, distingue los elementos de la puesta en escena y la vinculación de estos en la propuesta global del director teatral.

### **Gradación de conocimientos para la enseñanza aprendizaje del género dramático: nivel lingüístico, nivel estético y nivel ético**

El estudio del género dramático, como se ha señalado hasta el momento, es complejo. Requiere de capacidad de abstracción, síntesis, apreciación estética, pensamiento crítico, conocimiento de la semiótica, por citar algunos. Es evidente que, para alcanzar estos niveles cognitivos, se debe graduar el conocimiento. Partir de lo más básico del texto dramático, hasta lo más complejo.

Como señala Antonio Mendoza Fillola (2008), referente a la formación de lectores competentes en literatura:

Es necesario desarrollar en los estudiantes apreciaciones cada vez más intensas y complejas, mediante oportunidades permanentes de lectura libre, flexible, emotiva, reflexiva, a través de la dinámica interactiva con el texto literario que los conduzca a la ampliación y creación de nuevos horizontes. Esto supone una nueva experiencia y un mejor saber (p. 6).

En este orden de ideas, consideramos que un acercamiento pertinente a la enseñanza-aprendizaje del género dramático puede darse con el tránsito del alumnado por los niveles lingüístico-estético-ético.

Así, en términos generales el primer contacto del lector con el género sería a través de la exploración de los componentes estructurales de la obra; lectura individual y lectura en voz alta. Posteriormente, el paso sería la apreciación estética no sólo de la palabra escrita sino de la representación escénica; a través de un glosario de los elementos que integran el montaje. Por último, en el nivel ético, esperaríamos que el alumnado registrará en una reseña crítica las valoraciones de una obra teatral, explorada, leída

y analizada desde las dos esferas del teatro: el texto dramático y la puesta en escena.

En los apartados siguientes especificamos las estrategias y actividades sugeridas para cada nivel.

### **Nivel lingüístico: Lectura del texto dramático y, posterior al análisis, lectura de teatro en atril**

El género dramático resulta de la conjunción de múltiples elementos que nacen con la composición de un dramaturgo, cuyo propósito es que su texto alcance la “vida plena” con el trabajo de una propuesta de dirección y la interpretación de un grupo de actores. En este sentido, parafraseando a Dubatti (2012), el género dramático trasciende la lectura individual e interiorizada, pues no se limita a la estructura de signos verbales, sino que requiere de un lector con desarrollo de su comprensión semiótica para el disfrute de la obra artística en su totalidad.

Ante este hecho, el conjunto de elementos, fases, acercamientos y efectos de sentido del espectáculo teatral es vasto y complejo. Es preocupante la carencia de bases epistemológicas del teatro en un contexto donde algunos profesores consideran que ver una puesta en escena, casi siempre de dudosa calidad, es suficiente para “dar por vista” la unidad de género dramático.

Ante la riqueza del género dramático, lo recomendable para un encuentro inicial con el estudiante en el aula es comenzar con una lectura exploratoria, donde identifique las particularidades del texto dramático. Nuestra experiencia como docentes del bachillerato reconoce que el alumnado de este nivel cuenta con antecedentes de lectura correspondientes sobre todo a la narrativa y a la lírica, la educación primaria y secundaria privilegió estos géneros; el drama fue soslayado en estas etapas de la educación básica. Así, una primera propuesta es el contraste entre los textos literarios conocidos y los dramáticos. De esta forma será posible la identificación de los elementos formales de la obra teatral: personajes, acotaciones, diálogo, escena, cuadro.

Posteriormente, se sugiere una lectura profunda, detallada y reflexiva que tenga como objetivo la identificación de la composición dramática del texto, con la que el estudiante pueda describir

los momentos de la trama: planteamiento, punto de ataque, nudo, clímax y desenlace. Además, comprender la función y efecto de sentido que genera cada una de estas etapas.

Una vez realizada la lectura y análisis del texto dramático, se sugiere dar paso a la lectura en atril de la obra, frente al grupo o incluso ante compañeros ajenos al grupo. Este ejercicio escénico es la fase intermedia entre la lectura de comprensión (individual y silenciosa) del texto dramático y la puesta en escena.

A través de esta lectura se interpretarán las ideas del autor dando el énfasis y entonación adecuados a los personajes en cuestión. Se debe considerar que el estudiante comprenda cada uno de los diálogos y sea capaz de captar el sonido y el ritmo de las frases en su relación con el significado. Asimismo, han de tomarse en cuenta algunos detalles técnicos como: dicción y volumen.

Ejercicios afines a la lectura en atril son el doblaje de escenas breves de películas, la grabación de radionovelas, radioteatro y radiomonólogos (Domínguez, 2010, pp.102-105).

### **Nivel estético: Apreciación de la puesta en escena, elementos básicos del montaje escénico**

La apreciación artística de la obra teatral en la educación escolar a menudo queda marginada. Las razones son diversas: carencia en la formación del docente, poca familiaridad del alumnado con manifestaciones artísticas de calidad, escasez de programas institucionales que fomentan estas actividades, entre otras.

En respuesta, el docente debe, a través de todos los medios posibles, acercar al alumno a puestas en escena de calidad: preferentemente acudir a la exhibición de una puesta en escena previamente leída en clase. Brindar un glosario de términos de los elementos que integran la puesta en escena que posteriormente puede identificar en un montaje. Remitimos a la idea de un glosario debido al tiempo limitado con el que se dispone durante el curso.

Así, el alumno deberá caracterizar la puesta en escena, entendida como el diseño de una acción dramática, es decir la organización y articulación de elementos que materializan la idea inicial del dramaturgo después de la interpretación del director escénico. Los elementos básicos que el alumno debería conocer

son: el director, los actores, la escenografía, la iluminación, musicalización, efectos sonoros, la utilería, el vestuario, el maquillaje y los efectos especiales.

Como resulta evidente, la identificación del uso de símbolos y color en la puesta en escena, es otro de los aspectos elementales para la comprensión y goce estético de un montaje. El docente debe orientar al alumnado a desarrollar una perspectiva semiótica, es decir una propuesta de análisis (descripción y valoración semántica) de los distintos signos que operan en el drama, desde los estrictamente lingüísticos -de fácil sistematización- hasta los múltiples y heterogéneos no lingüísticos: paralingüísticos, de luz, de sonido, de decorado, etc., -de muy compleja sistematización- (Spang, 1991).

En correlación, señala Antonine Artaud (1992) en *El teatro y su doble: EL LENGUAJE DE LA ESCENA*. No se trata de suprimir la palabra hablada, sino de dar aproximadamente a las palabras la importancia que tienen en los sueños. Hay que encontrar además nuevos medios de anotar ese lenguaje, ya sea en el orden de la transcripción musical, o en una especie de lenguaje cifrado.

En cuanto a los objetos ordinarios, e incluso al cuerpo humano, elevados a la dignidad de signos (...) (p. 106).

Es precisamente este lenguaje cifrado el que el estudiante debe apreciar, comprender e interpretar tras su presencia frente a una puesta en escena.

### **Nivel ético: Reseña crítica del espectáculo teatral.**

#### **Ensayo académico**

No cabe duda de que el receptor de la obra literaria, tanto el lector de la obra dramática como el espectador de la puesta en escena, posee un bagaje cultural que lo responsabiliza de su parte ética en el proceso literario que inició el dramaturgo en un pasado cercano o siglos atrás.

Si bien la literatura es por naturaleza de carácter polisémica, en el caso particular de los estudiantes del bachillerato, la “recreación” del lector nunca debe convertirse en una subjetivación

excesiva. Una figura ideal del lector debe una sólida formación ética, nutridos conocimientos literarios y alto grado de madurez intelectual y afectiva.

Este referente aspiracional de lector es el que podría contrastar y valorar entre la lectura del texto dramático y el montaje de la obra, para así ser capaz de organizar los juicios de valor emitidos por el alumno a través de una reseña crítica, donde manifieste su punto de vista acerca de la forma en que el protagonista afronta su problemática y conflictos, cuáles son sus valores y actitudes ante una situación específica.

Posteriormente, esta capacidad de discernimiento y uso del pensamiento crítico lo llevaría a un análisis de la temática de la obra dramática para su correlación con obras literarias diversas. Con lo que se procura el uso de la intertextualidad y fomento de la capacidad reflexiva del estudiante que dará como resultado la creación de un ensayo académico que articule, en torno a un eje temático, una serie de obras literarias de géneros diversos.

A manera de conclusión, podemos decir que la educación literaria forma parte de la formación cultural del individuo. El planteamiento didáctico para el estudio del género dramático en el bachillerato que se presenta en este artículo, toma como eje principal la actividad del lector en el proceso de recepción por parte del lector, sin soslayar que la literatura dramática resulta ser un hecho social y cultural concebido y desarrollado por una individualidad, dentro de un momento histórico, en un contexto sociocultural determinado.

## REFERENCIAS

Artaud, A. (1992). *El teatro y su doble*. Hermes.

Boal, A. (2016). *La estética del oprimido. Reflexiones errantes sobre el pensamiento desde el punto de vista estético y no científico*. Interzona Editora.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (1979). *Programas de Estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental*. CCH.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2016). *Programas de Estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental*. CCH.

Domínguez, A. (2010). *La construcción de objetos-lenguaje. Estrategias de Creatividad para la Clase de Español*. Alfaomega.

Dubatti, J. (2012). Filosofía del teatro y teoría del teatro. *Artes la Revista* 11(18). 9-33.

Mendoza Fillola, A. (2008). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. <http://www.cervantes-virtual.com/obra-visor/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-o/html/>

Ordóñez, C. L. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. De las concepciones a las prácticas pedagógicas. *Revista de Estudios Sociales* 19. 7-12.

Roco, F. G. (1995). *La literatura como método de conocimiento* [Tesis de grado en Magister en Filosofía, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. [www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/108760](http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/108760)

Rodríguez-Martínez, F. (2016). El comentario de textos literarios en Educación Secundaria: evolución metodológica y papel de la literatura comparada. Ocnos. *Revista de Estudios sobre lectura* 15(2). 119-135.

Rojas, A. (2006). *La enseñanza de la literatura: ¿un proceso dialógico?* Eudere 10(35). 645-650.

Román Calvo, N. (2003). *Para leer un texto dramático*. Pax.

Spang, K. (1991). *Teoría del drama. Lectura y análisis de la obra teatral*. EUNSA.

Toriz Proenza, M. J. (2011). El teatro en el Colegio de Ciencias y Humanidades. En M. González Casanova y H. A. Figueroa Alcántara. (Coords.) *Historia del teatro en la UNAM* (pp. 211-285). DGAPA-Colegio de Literatura Dramática y Teatro.

# Los pasos del ensayo en el Colegio de Ciencias y Humanidades

JUDITH OROZCO ABAD

REYNA CRISTAL DÍAZ SALGADO

*El ensayo: ese centauro de los géneros, donde hay de todo y cabe todo, propio hijo caprichoso de una cultura que no puede ya responder al orbe circular y cerrado de los antiguos, sino a la curva abierta, al proceso en marcha, al “Etcétera” cantado ya por un poeta contemporáneo preocupado de filosofía.*

ALFONSO REYES

Uno de los géneros cuyos linderos son controvertidos es, sin duda, el ensayo, la misma denominación remite a lo inconcluso, al intento de dirimir algún asunto de manera provisional, pero urgente e inmediata. El ensayo ofrece mil posibilidades dentro de la creación literaria y en la vida académica del bachillerato es un instrumento valioso de crítica, reflexión y, por supuesto, evaluación.

En este espacio ofrecemos un recorrido por el género, para abrir la discusión sobre un escrito muchas veces utilizado en la educación media y la superior para plasmar tesis, conocimientos nuevos, reflexiones superficiales o profundas, así como para comprobar la densidad del pensamiento del alumnado. También hay que tener presente justamente que muchos de los saberes con los cuales nuestros estudiantes se irán nutriendo, fueron abrevados precisamente en la lectura de ensayos.

Para iniciar, se presenta una breve historia del ensayo en el CCH; enseguida, se habla de las dificultades que se han encontrado para abordarlo en el aula; posteriormente se mencionan algunas tipologías del género, así como su didáctica y, finalmente, el cierre.

#### BREVÍSIMA HISTORIA DE LA DIDÁCTICA DEL ENSAYO EN EL CCH

En la revisión de los Programas de las diferentes materias de las Áreas es frecuente hallar que el ensayo producido por el alumnado es un instrumento sugerido para evaluar aprendizajes alcanzados en asignaturas del último año del CCH: Filosofía I, Unidad II, p. 22; Antropología I, Unidad I, p. 16; Antropología II, Unidad I, p. 28; Historia de México I, Unidad II, p. 22; Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios II, Unidad II, p. 34; Economía I, Unidad I, p. 20, entre otras menciones.

A pesar de que en una etapa temprana se trabajó con base en los cuadernillos de ANUIES sobre el ensayo (Souto, 1973 y Andueza, 1976), materiales ampliamente difundidos entre el alumnado y cuyo costo era muy accesible; en general, no se ofrecieron otras orientaciones sobre su definición, identificación y producción. Los docentes del Área de Talleres hemos visto continuamente que el profesorado no brinda indicaciones para su creación y, menos queda claro aún entre un buen número de docentes en qué consiste esta manifestación textual; incluso al inquirir a profesores del Área cuáles son los ensayos que han estudiado con sus alumnas y alumnos se observa que confunden el ensayo con otros géneros. En cambio, sí existe la certeza de que el ensayo es una suerte de esgrima intelectual que demuestra eficazmente la apropiación de aprendizajes, tanto sencillos como complejos, por parte de quien enuncia, razón que justifica por qué el profesorado demanda este tipo de textos para comprobar mediante la expresión escrita que se ha propiciado la aprehensión de aprendizajes significativos.

Es frecuente asimismo que este género sea solicitado como requisito a nuestros egresados y egresadas para obtener inscripciones

a estudios de nivel superior (licenciaturas, diplomados, especializaciones, maestrías y doctorados), incluso para obtener empleos no sólo en las áreas sociales o de humanidades. También se ofrecen modalidades de titulación en diversas licenciaturas, mediante la producción de un ensayo, por lo que se evidencia la relevancia que adquiere en la vida académica universitaria su escritura.

Tampoco debe olvidarse que para la acreditación del Bachillerato, por el Acuerdo 286, la Secretaría de Educación Pública realiza una certificación de todo el ciclo mediante un examen en dos etapas; en la primera se pregunta sobre conocimientos generales, mientras que en la segunda se hace el Examen de Habilidad en la Expresión Escrita y Argumentativa (EHEEA); en ella se exige, además de una prueba sobre comprensión lectora, tres preguntas sobre temas polémicos contemporáneos, entre las cuales se elige una para escribir un texto argumentativo (que en un principio era denominado “ensayo”), con una extensión mínima de 600 palabras (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior [CENEVAL], 2020).

Pero volvamos al CCH, donde el ensayo ha sido un escrito trabajado en sus aulas a lo largo de su historia, desde su creación. En el primer intento de sistematizar los Programas de las Áreas y las materias, en 1979, por la Dirección de la Unidad Académica del Bachillerato y, específicamente, la Secretaría Auxiliar Académica, se contempla su inclusión en el Tercer Semestre para la materia Taller de Redacción e Investigación Documental I (clave 3018) “la práctica reside en la redacción de una monografía, ensayo o tesina, en que se aprovechen los elementos informativos recopilados y se apliquen las técnicas estudiadas” (CCH, 1979, p. 135). Resulta sumamente ambiciosa la escritura de una tesina en un Tercer Semestre, pero ya en esta época inicial del Colegio, el ensayo es mencionado como un producto deseable a realizar en el ciclo. Tampoco en el Taller de Lectura se deja de contemplar el género, pues se aconseja “Redactar un ensayo sobre las ideas de don Quijote” (Taller de Lectura de Autores Clásicos Universales, clave 3005), como sugerencia entre las actividades propuestas (CCH, 1979, p. 161). En otra parte del primer intento por dar cuerpo a los Programas del Área se señala, para el Taller de Lectura de

Autores Modernos Españoles e Hispanoamericanos (clave 3026): “Es recomendable solicitar un ensayo individual donde -sobre una obra dada- se sinteticen los conocimientos y actitudes propias de cada alumno” (CCH, 1979, p. 177).

Basten estas menciones para observar que, desde esta primera aproximación, el ensayo pretende convertirse en una herramienta indispensable para plasmar los conocimientos del Área en nuestro bachillerato; no obstante, no existen indicaciones sobre el cómo.

Un momento clave del Área fue cuando se fusionaron los dos talleres en una sola materia: Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID), plasmado en el Plan de Estudios. Los Programas de 1996 inician una sistematización de los aprendizajes, el perfil del egresado y otros valiosos aspectos, para robustecer la docencia de nuestra institución.

Es durante el Tercer Semestre de la materia, cuando se aborda el ensayo como un género textual que permite plasmar un pensamiento crítico, reflexivo e individual del alumnado; surgen materiales publicados por diversos grupos de docentes. Uno de ellos fue coordinado por María Isabel Gracida Juárez, Austra Berha Galindo Hernández y Guadalupe Teodora Martínez Montes: *La argumentación. Acto de persuasión, convencimiento o demostración* (1998). Otro ejemplo fue el realizado por el Seminario de Producción de Paquetes Didácticos por la misma época, ambos grupos de trabajo produjeron libros para las cuatro asignaturas que fueron utilizados profusamente en todos los planteles. El ensayo suele aparecer como ejemplo de texto de tipo argumentativo o como vía para plasmar los conocimientos adquiridos en el proceso de la Investigación Documental.

En la siguiente etapa de inclusión del género, en la primera revisión del Programa de Estudios (2003) de la materia, se menciona como aprendizaje de la Unidad II de TLRIID III: “el alumno escribe textos propios cuyo propósito es persuadir mediante el razonamiento o el ejemplo”, y entre los escritos argumentativos planteados están el artículo de opinión, el ensayo, la obra teórica, el manifiesto y el panfleto (CCH, 2003).

Finalmente es en el Programa actual de la materia, aprobado en 2016, donde toma su carta de naturalización definitiva, para

ocupar un lugar destacado en la Unidad IV de TLRIID III, dado que la Unidad pretende conjuntar los aprendizajes alcanzados durante los tres primeros semestres, a manera de síntesis: es decir, se trata del desarrollo de las competencias comunicativas y cognitivas mediante la comprensión y producción de ensayos tanto académicos como literarios; con el fin de que el alumnado sea capaz de tomar una postura propia frente a un problema, a través del uso de argumentos sólidos organizados y expresados por escrito. De esta manera, en la misma Unidad IV se distingue entre ensayo académico y literario, con el propósito de que se diferencie entre las características y las intenciones comunicativas de cada escrito, dado que: “es muy común que el profesorado de las distintas asignaturas pida al alumnado la redacción de un ensayo (en realidad, un ensayo académico), donde debe evidenciar sus conocimientos en torno a algún tema, sin conocer, en la mayoría de los casos sus características y su distinción con el ensayo propiamente literario” (CCH, 2016, p. 66).

Asimismo, con la enseñanza del ensayo académico y literario, en TLRIID IV se persigue optimizar los aprendizajes actitudinales del alumnado, a fin de poner en práctica académica valores y actuaciones que fomenten la honestidad intelectual para advertir que alguna idea expresada no es propia, sino que emana de otras plumas, lo cual se sostiene mediante el uso de respaldos de autoridad, debidamente registrados. Se suma a ello que alumnas y alumnos deben no sólo ser capaces de producir ideas propias y originales, sobre problemáticas actuales o del pasado, nacionales o extranjeras, sino también poder plasmarlas por escrito. La aparición consecutiva del ensayo, a manera de cierre y apertura del Tercer y el Cuarto Semestre, se ofrece como una forma de sintetizar el proceso de la argumentación de la asignatura del primer semestre y a manera de confirmar su hechura en un momento más avanzado del desarrollo de la habilidad de la escritura y la argumentación.

Este itinerario nos permite vislumbrar cómo el género ha estado presente en el currículum de la materia. Aun cuando no se especifican siempre con claridad sus propósitos, el profesorado lo ha venido contemplando como una herramienta eficaz para plas-

mar conocimientos significativos y se justifica que nos detengamos en este género argumentativo indispensable en la vida académica.

## DIFICULTADES PARA ENSAYAR EL ENSAYO

A pesar de que el ensayo es un contenido recurrente en los diversos programas de la materia de Español en el ciclo obligatorio de la educación secundaria, no es un tipo de texto cuya producción se haga con soltura; éste debería, al menos, ser identificado por los bachilleres, así como sus componentes.

En un estudio exploratorio realizado de 2004 a 2006, coordinado por Isabel Gracida y Guadalupe Martínez, se realizó una consulta a varias facultades para identificar qué tipo de escritos se solicitaban a los estudiantes de licenciatura, con el fin de que dichos géneros fueran abordados con solidez en el Colegio y nuestro alumnado ingresara al siguiente nivel con una sólida preparación en cuanto a la producción textual. Se pudo constatar que uno de los textos más socorridos fue el ensayo, sumado a un género académico muy ambiguo: “trabajo final”. Éste bien podía ser una disertación, un examen-ensayo, una argumentación, un reporte de lectura o una monografía.

Los docentes de nivel superior argüían que los alumnos no sabían escribir porque tenían mala ortografía y mala redacción, sin señalar cuestiones sobre el contenido, uso ineficiente del aparato crítico, sin coherencia interna ni propiedades textuales y, en general, el escaso desarrollo de la producción escrita relacionada con la competencia textual. Por añadidura se vislumbraba el desconocimiento de los linderos entre los distintos géneros exigidos al alumnado, así como la carencia de instrucciones puntuales sobre las características deseables del escrito solicitado; a lo sumo se mencionaba su extensión, limitada a determinado número de cuartillas y alguna orientación sobre el formato.

Como resultado de esta indagación se elaboró el libro *El quehacer de la escritura. Propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario*, publicado en 2007, cuya trascendencia se evidencia con su inclusión en “Toda la UNAM en línea”.

En dicho trabajo se brindan recomendaciones a los docentes para orientar al alumnado en su clase alrededor de diversos géneros académicos a producir. Por lo que compete al ensayo, Judith Orozco desarrolla el capítulo correspondiente. Años después se publica *Escribir mejor para aprender bien en el Bachillerato*, en el que la misma autora elabora un trabajo de orientación para la producción de ensayos, dirigido esta vez al alumnado del CCH.

Gasca (2013) y Rodríguez (2007) también se han ocupado de indagar las causas por las que el ensayo resulta un aprendizaje difícil en el aula. Encontraron tres razones principales. La primera se refiere al uso pervertido del término, puesto que se utiliza el vocablo ‘ensayo’ para solicitar una serie de escritos diversos. Para ejemplificar lo anterior, se menciona la exigencia de que el ensayo debe contener objetivos y metodología (Vargas Celemín, 2002).

El ensayo también se ha confundido con un trabajo monográfico expositivo, y esto se afirma con base en Sánchez (1990), quien habla de las tergiversaciones del término, cuando se solicita un ensayo académico con la intención de que el estudiante demuestre el conocimiento de un tema. Para el autor, en tal situación no se requiere la producción de ideas ni opiniones propias, sino la manifestación o información sobre un tema.

La segunda razón por la que el ensayo se ha convertido en un tema difícil está unida a la anterior, y se refiere al desconocimiento del profesorado en torno a este género textual, como lo señalaron Gracida Juárez y Martínez Montes. Rodríguez (2007) realiza un planteamiento similar: no se poseen claras las características del ensayo ni cuál es su propósito comunicativo (ni la certeza sobre lo que el docente pretende evaluar); se potencializan las malas prácticas de abordarlo en el aula, pues se desemboca en la elaboración de un trabajo monográfico.

Por lo tanto, es necesario continuar con la formación de todo el profesorado (y no sólo de los docentes de lengua y literatura), con el fin de que ellos y ellas hagan una puesta en común sobre los rasgos específicos de este género tan frecuentado en diarios, revistas, blogs, tanto de divulgación como de naturaleza especializada.

La tercera razón son las distintas vertientes del ensayo, ocasionadas por los cambios que el género ha experimentado a través

del tiempo de forma natural y a la necesaria adaptación con su contexto (Rodríguez, 2007).

El crítico español, adscrito a la Universidad de Georgia, José Luis Gómez-Martínez (1992), autoridad reconocida sobre el género y que tiene un sitio en la Red, Proyecto ensayo hispánico, señala las siguientes categorías para el ensayo: género de creación literaria, breve o poemático, de fantasía, ingenio y divagación, doctrinario, de interpretación, teórico, de crítica literaria, expositivo, de crónica o memorias y el breve o periodístico.

Hoy en día subsisten diversas propuestas de clasificación. Parra (1996) habla de ensayo escolar o académico, del ensayo histórico, literario, crítico y argumentativo. Tal pluralidad de clasificaciones ha abonado a confundir su naturaleza y, por lo tanto, ha afectado la enseñanza aprendizaje relativa a la producción textual de este género.

#### PLURALIDAD DE ENSAYOS

De esta manera, debemos estar conscientes de que el ensayo ha experimentado cambios desde su origen en el siglo XVI, con Michel de Montaigne, ocasionados -como ya decíamos- por la evolución natural del texto y por ser un género proteico donde se abordan temas de distinta índole: histórica, filosófica, literaria, artística y humanística, lo que ha originado diversas propuestas de tipologías (Rodríguez, 2007). Una de sus génesis es con la disertación medieval eclesiástica, disputatio o debate oral de una tesis que llega hasta hoy en las pruebas para obtener la certificación en el bachillerato francés.

Gómez-Martínez (1992) habla de dos vertientes de ensayos: aquellas que prestan atención preponderantemente al contenido, donde entrarían los ensayos históricos, críticos-literarios, filosóficos, sociológicos; y aquellos que se concentran en el modo como el autor trata su tema, aquí encontramos los ensayos informativos, críticos, irónicos y confesionales.

Por su parte, en el Programa de Estudios de TLRIID III (2016) y en *El quehacer de la escritura*, se simplifica la clasificación, con el

fin de acotar dicho género al trabajo en el aula: literario y académico. El primero, de acuerdo con Arcelia Lara (2013) se define como un texto de ficción literaria que atiende los temas más variados desde una visión personal, donde la forma de la expresión toma especial relevancia por el efecto estético que persigue provocar en el lector.

De esta manera, la misma autora enumera tres características del ensayo literario: posee un efecto estético, a partir de la intensidad con la que se expresa un sentimiento, un pensamiento, una reflexión, a través del uso de la persuasión a fin de producir una experiencia estética. El ensayista, a diferencia de otros autores, aduce el carácter ficcional de su texto, pues su creatividad sirve para jugar con la fantasía y la imaginación del lector, en quien provoca un efecto estético. La última característica es la verosimilitud, elemento esencial del ensayo literario, es decir, la coherencia que existe en el interior del texto para formar una unidad de sentido.

El uso del lenguaje es un elemento que Gómez-Martínez (1992) también resalta para caracterizar este género, gracias a la relevancia de las selecciones léxicas y la abundancia de figuras retóricas encaminadas a persuadir al lector.

Susan Sontag (1998), notable ensayista estadounidense, aduce que uno de los rasgos sobresalientes del ensayo literario consiste precisamente en ser un escrito en prosa de no ficción, razón que se opone a la que maneja Lara (2013). Apunta además que “Es este punto de vista uno quintaesencial para el ensayista: convertir el mundo y todo lo que el mundo contiene en una suerte de pensamiento.

En la imagen refleja de una idea, en una hipótesis -que el ensayista desplegará, defenderá o vilipendiará” (párr. 27). Atiende asimismo la figura del lector, pues debe tener claro que en dicha instancia discursiva es tan relevante lo que se argumenta como la identificación del blanco (ya sea una idea o una persona) contra el cual se argumenta. Se destaca que la ensayista estadounidense enfatiza que para que un ensayo persista, hace falta “el despliegue de una mente compleja y una destacada voz prosística”.

Liliana Weinberg (2019), quien por décadas ha estudiado el

género, señala que en él se ofrece una perspectiva del pensamiento donde se establece un pacto de buena fe entre el escritor y su lector, añade que en el género se pretende convencer mediante las armas de la verdad.

Al recorrer el itinerario del ensayo, esta autora se remonta al primer ensayista, Michel de Montaigne, quien no sólo inauguró un género de disertación, sino también una nueva forma de indagación: un conocimiento de sí mismo, a través de una reflexión sostenida. Para ella, en el ensayo:

se puede vislumbrar en él, un predominio de la dicción sobre la ficción, un predominio de los elementos expositivos y argumentativos sobre los narrativos y sobre todo el acuerdo de un convenio de lectura, basado en un pacto de “buena fe” o transparencia en la búsqueda del sentido, que se distingue de los pactos ficcionales [...] que caracterizan al mundo del relato (pp. 15-16).

Al igual que Sontag y Gómez-Martínez, subraya la presencia de la subjetividad del autor, con la construcción de una voluntad de conversación con quien lee:

La diferencia entre el ensayo y otras formas de la prosa radica en que en el primero se hace ostensible una densidad significativa, una organización discursiva, una voluntad de forma de trabajo sobre el lenguaje y de estilo que se traducen en la configuración de un texto nuevo, con su propia especificidad [...] que nos remiten una nueva condición de diálogo y debate en un campo literario o intelectual determinado (pp. 33-34).

Carlos Pereda (2001), a propósito del ensayo señala muy atinadamente acerca del ensayista:

Esa persona concreta tiene que orientarse a cada momento en el mundo natural y social, y para hacerlo, de modo inevitable, debe ejercer su capacidad de juicio. A su vez, para contribuir a conformar y regular esa capacidad escribe y lee ensayos, textos en donde a menudo descubrimos que no hay camino más seguro que el tanteo, ni más efectivo para hablar de sí mismo que hablar de los otros, de todo lo otro: de los amigos, de la

política, del amor, de la muerte. Quiero decir: se recomienda el ensayo como un antídoto para la razón arrogante (p. 584).

El ensayo académico, por su parte, se define como una clase de texto que sirve: “para exponer ideas de forma sistemática, crítica y polémica y que exige el desarrollo de competencias previas”. Ya señalamos una: la importancia de desarrollar el pensamiento argumentativo (...) el autor analiza desde su interpretación personal, pero con rigor argumentativo, es decir, basado en información y conceptos obtenidos a partir de una amplia y seria consulta bibliográfica” (Sánchez Lozano, 2001).

La complejidad del género subraya la necesidad de acompañar al estudiante en la elaboración de ensayos académicos, donde como paso inicial se demanda el desarrollo y mejora de habilidades complejas del pensamiento, tales como la crítica y la reflexión, a fin de facilitar el proceso de escritura (Gasca y Díaz, 2015). Coincidimos con los autores revisados en la necesidad de proporcionar a los estudiantes que se inician en la redacción de ensayos académicos pautas explícitas que guíen la comprensión de este género y su proceso de escritura.

## DIDÁCTICA DEL ENSAYO DESDE EL ENFOQUE COMUNICATIVO

*Tanto la escritura como la lectura de ensayos son actividades  
educadoras por excelencia.*

HÉCTOR PEREDA

No queda duda de que el ensayo, antes que todo, se caracteriza por su naturaleza argumentativa en busca de sentido, sumado a su propósito persuasivo. Es un texto que puede demostrar claramente la solidez de aprendizajes significativos procedimentales del alumnado, especialmente en el bachillerato, cuando las conexiones del cerebro adolescente van encaminadas a afianzar su formación. La presencia del género constituye una evidencia robusta de saberes alcanzados y de la capacidad para plasmar en forma escrita los

conocimientos adquiridos en el bachillerato. Hemos visto cómo los docentes solicitan estos escritos reiteradamente, con el fin de cerrar con firmeza un itinerario de aprendizajes significativos de sus materias, por lo que es una obligación abordar el género en las aulas de cualquier taller de escritura académica.

Cabe preguntar, ¿de dónde abreva el alumnado los conocimientos, cuestionamientos y reflexiones que se plasmarán en el ensayo? Su carácter de suma se refiere a un periodo amplio de lectura (y especialmente de ensayos), observación, diálogo, reflexión e incluso experimentación. Es decir, es un aprendizaje procedimental que engarza aprendizajes conceptuales, procedimentales y, por supuesto, también actitudinales. Como todo escrito, el ensayo debe atravesar las tres fases de redacción: **Planificación** de la escritura, **textualización** y **revisión** (Cassany, 2000; Serafini, 1996; Lomas, 2010; Björk, 2000). Tales fases deben ser cuidadosamente supervisadas por los docentes que encomiendan la tarea de “ensayar” al estudiantado; además, este acompañamiento evitará que se caiga en la entrega de ensayos improvisados e incluso plagiados.

A lo largo de la primera fase: **planificación**, además de tener muy claras las exigencias del género a través de la lectura y estudio de las características de varios ensayos, se deben contemplar no sólo las fuentes consultadas para la producción del texto, sino que también es recomendable anotar en una lluvia de ideas aquellas surgidas de la observación y reflexión sobre todo lo aprendido. En esa planeación se encuentran los ingredientes más valiosos para la elaboración del ensayo y no se debe menospreciar ninguna idea ni alguna relación de comparación u oposición; también es posible en esta etapa ir pensando en alguna **analogía** adecuada.

Por ejemplo, en su ensayo “La carretilla alfonsina” (1999), Gabriel Zaid al analizar las ideas de Alfonso Reyes se refiere a una anécdota cotidiana: los inspectores vigilan celosamente a probables delincuentes, confrontando todo el contenido de una carretilla con la lista de materiales conducidos, sin advertir que lo que se roba es precisamente la carretilla y no su contenido. Mediante esta analogía analiza la obra de Reyes, cuya enorme producción no vale tanto con relación a ideas originales, nuevas interpretaciones o descubrimientos, sino cómo la forma de sus

textos resulta tan eficaz para atrapar al lector. Es esta comparación la que posibilita explicar de una manera nueva y original el conocimiento, podemos pensar en elementos cotidianos próximos al alumnado: pantalones rotos de mezclilla, mochilas perdidas, uso del cinturón de seguridad al conducir y otros muchos temas al alcance del entorno cotidiano.

En la planificación, quien escribe debe reunir los textos donde abrevó sus conocimientos (con subrayados y anotaciones), sus apuntes de clase, las observaciones enlistadas como lluvia de ideas. Con ellas, se aconseja realizar cuadros sinópticos, esquemas, mapas de ideas o mapas mentales sucesivos para ordenar y jerarquizar la información.

Antes de iniciar la etapa de textualización, se recomienda en caso de que se haya localizado una analogía robusta, creativa y/o innovadora, realizar un nuevo esquema donde se adviertan los elementos consonantes o disonantes con ella. Por ejemplo, en el caso de comparar los pantalones de mezclilla rotos con el vandalismo urbano se pueden enumerar en dicho cuadro las semejanzas y diferencias halladas, al jerarquizarse se puede optar por diversas organizaciones: de lo general a lo particular, de lo particular a lo general, de las causas a las consecuencias, de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, del problema a la solución o la comparación y su contraste, entre las más sobresalientes.

En cuanto al proceso de la **textualización**, fase avanzada de la planificación, el o la ensayista de bachillerato debe tomar en cuenta la particular situación comunicativa que enfrenta (véase Programa de Estudio de TLRIID III, Unidad IV). La alumna o alumno tiene que tomar conciencia de cómo se va a presentar ella o él mismo en el ensayo, es decir, deberá elegir un tono formal académico para construir una personalidad enunciativa (salvo si se le indica el lenguaje empleado puede ser informal o coloquial), al mismo tiempo debe tener presente que quien lo leerá es docente en el Colegio y evaluará el aprendizaje alcanzado.

Asimismo, el contexto debe ser explicado: es necesario exponer cómo y desde dónde se produce el ensayo. Si se enuncia desde la pandemia, podrá utilizar la analogía entre el uso del tapabocas con el del cinturón de seguridad. Probablemente se piense que en todo

el mundo es de sobra conocida la advertencia sobre la necesidad de minimizar el contagio, así como la polémica alrededor de tal protección; pero deberá considerar que su lector o lectora espera que en el escrito se plasme todo el conocimiento que quien redacta posee alrededor del tema. Por ello el ensayo debe especificar con claridad desde qué espacio, qué tiempo (e incluso qué ideología o creencia) se plantea la analogía. Es menester en consecuencia, al textualizar, tomar siempre en consideración que cualquier escrito debe ser autónomo y contener toda la información necesaria para ser entendido por un contexto de recepción diferente al de su producción. Por añadidura, quien enseña quiere encontrar que el alumnado maneja con eficacia el aprendizaje de un tema, una asignatura e incluso una materia. Más aún cuando el ensayo se ofrece como una opción para obtener un título profesional, como se mencionó antes.

Dado que el ensayo se construye mediante palabras, su referente también es una construcción discursiva consistente. En el Diccionario ELE encontramos que la referencia es

la relación biunívoca que se establece entre ciertas unidades o expresiones lingüísticas y una entidad del mundo o del universo creado en el discurso. El referente, o entidad designada por la referencia, puede ser tanto real ([toro]) como imaginario ([centauro]), un objeto material ([libro]) o abstracto ([justicia]), una entidad de la realidad extralingüística ([el cielo]) o de la realidad lingüística o textual (en el enunciado [te dejo mi ordenador; cuídalo, es mi herramienta de trabajo], la palabra [ordenador] es referente de [lo] y [herramienta de trabajo]). En el ejemplo se aprecia cómo la referencia puede establecerse mediante procedimientos léxicos ([herramienta de trabajo]) o gramaticales ([lo]).

Uno de los vectores irrenunciables del ensayo es su propósito comunicativo: la **persuasión**. Este elemento basta para que el género sea tan trascendente no sólo en la educación media, sino a lo largo de toda la educación superior y, con mayor énfasis en ésta. En los programas de TLRIID se ubica en la última Unidad del Tercer Semestre y la primera del Cuarto como producto relevante; su repetida presencia en el Programa obedece a la necesidad de

robustecer un aprendizaje procedimental indispensable y constituirse como el puente de transición entre los dos semestres citados. Además, se posibilita tanto la lectura de ensayos profesionales literarios como no literarios, que permitan modelar e identificar las características del género. Con base en el Programa de TLRRIID, hay dos rasgos mencionados para los ensayos literarios: la intención estética y el lenguaje retórico; mientras que el ensayo académico se caracteriza por la originalidad, el tono polémico, el diálogo con el lector, la libertad temática, el tono subjetivo y la actitud crítica.

Es recomendable analizar ensayos en lengua española de Octavio Paz, Roger Bartra, Juan Villoro, María Zambrano, Rosario Castellanos, Margo Glantz, Pura López Colomé, Alma Guillermoprieto, Valeria Luiselli, Carlos Monsiváis, Beatriz Sarlo, José Carlos Mariátegui, Domingo Faustino Sarmiento o José Carlos Mariátegui, en cuanto a nuestras latitudes más cercanas y diversas épocas. Pero también se pueden leer ensayos de plumas extranjeras relacionadas con los temas de estudio de nuestro alumnado, por ejemplo, del propio Michel de Montaigne, Virginia Woolf, Aldous Huxley, Ítalo Calvino o Albert Camus. Modelar el trabajo con el género mediante el estudio de ensayistas extraordinarios ayuda no sólo a entender el género sino a ampliar el horizonte de conocimiento del alumnado, a partir de miradas inteligentes y singulares.

La **persuasión** no se puede divorciar del uso sólido de argumentos que se revisten tanto con respaldos de autoridad como con ideas vigorosas provenientes de la mente del ensayista, cuya madurez ofrece ideas capaces de que quien las lea se adhiera a sus posturas, o bien, busque otras razones nuevas para oponerse a las expuestas en el género.

En el trascendente paso hacia la textualización, el ensayo debe tener en cuenta no sólo el proceso de su redacción, a través de la estructura que ofrece la planificación sino la presencia de los elementos de la situación comunicativa: enunciador, enunciatario, contexto, referente y propósito persuasivo. La suma de éstos son, finalmente, los que conforman el metabolismo del género ensayo (véase Programa de Estudio de TLRRIID III, Unidad IV). Resulta-

tan de una gran utilidad los esquemas realizados y jerarquizados, dicha organización le brinda una lógica y coherencia interna materializada mediante el uso de conectores que permiten señalar las relaciones de coordinación y subordinación entre las ideas ofrecidas en el texto.

Sin duda, otro aspecto a considerar en la redacción del ensayo del alumnado es que en la textualización se deben tomar en cuenta en el **circuito argumentativo** constituido por la introducción, el desarrollo y la conclusión.

En la **introducción** explícitamente se halla una apelación al lector, la exposición de la **tesis** a defender (redactada ya sea como afirmación o como negación), las **premisas** donde se señala el **contexto** desde el que se argumenta: época, lugar e ideología o creencias. Si existe una disciplina, una **teoría** o algún método desde donde se argumentará, se recomienda que se explicita, a fin de que el ensayo sea justificado desde dicho marco.

En la segunda parte, el **desarrollo**, deben exponer cuidadosamente los argumentos con los cuales se defiende la tesis (y si hay una analogía debe también ofrecerse de modo organizado y consistente). Para apoyar dichas razones se debe echar mano de respaldos de autoridad, datos, hechos, ejemplos y otros elementos que ayuden a sostener la idea planteada en la tesis. Un ensayo más robusto contempla asimismo anticipaciones a una contraargumentación, es decir, adelanta respuestas a objeciones que quien lee puede llegar a plantear. En esta etapa debe seguirse con cuidado la organización de la planificación, cuya lógica fue plasmada por medio de elementos gráficos.

En la **conclusión** se debe resumir las razones aducidas para sostener la tesis; se recomienda ofrecer una propuesta, puesto que el sentido del ensayo pretende que quien lee se adhiera al pensamiento del ensayista, que cambie su perspectiva e incluso -¿por qué no?- que polemice. También es recomendable mencionar aquellos aspectos que no es posible resolver con las razones enarboladas a lo largo del texto (Orozco, 2007).

Finalmente, en la revisión debe hacerse una relectura muy esmerada para revisar las propiedades del texto (cohesión, coherencia, adecuación, cabalidad y disposición espacial). Dado que

como se ha visto, el ensayo se refiere a lo que se dice y al cómo se dice, la revisión debe hacerse preferiblemente tiempo después de redactado el escrito; la ayuda de alguna persona cercana que lea el ensayo contribuiría para la identificación y solución de problemas ortográficos y, en general, de las propiedades textuales, pero también alrededor de la consistencia del pensamiento plasmado.

Además, debe cotejarse con los esquemas iniciales si quedó pendiente algún aspecto a desarrollar; si existen ambigüedades, ideas repetidas o incompletas, contradicciones entre los argumentos que podrían desembocar en que los lectores encuentren incongruencias o inconsistencias entre sus premisas, su tesis, sus argumentos y su conclusión.

Un último punto, que muchos hacen al inicio, es la designación de un título. Vale invertir tiempo y reflexión sobre este paratexto en tanto que es el anzuelo que podrá atrapar a un lector, así como encaminarlo hacia una orientación del sentido.

#### A MANERA DE CIERRE

Hasta aquí hemos hecho un recorrido del ensayo en el CCH, desde su primera presencia en la currícula formal enunciada en 1979 (ocho años después de la creación del Colegio), hasta la última actualización del programa de TLRIID en 2016. Asimismo, hablamos sobre las causas por las que este género es difícil de abordar en los salones de clase, entre las que se destaca la pluralidad de tipos de ensayo existentes, debido, entre otras cosas, a la evolución natural del género. En consecuencia, para fines didácticos, en el Programa de Estudio actual se distingue entre ensayo académico y literario.

Finalmente, abordamos las fases que se pueden tomar en cuenta para su producción discursiva, lo cual consideramos relevante dado que -como lo expusimos- hemos encontrado que muchos docentes solicitan un ensayo para evaluar sus asignaturas, pero pocos dicen cómo hacerlo o brindan alguna vaga orientación a su alumnado, retomando las fases de su escritura. Por último, decimos que la trascendencia y permanencia del ensayo en nuestra

cultura se demuestra no sólo en la abundancia de ejemplos publicados tanto en revistas de divulgación, libros o portales digitales especializados. Éstos son producto de plumas de especialistas de todas las áreas del conocimiento, pues no es sólo propiedad exclusiva de humanistas ni de principiantes. Asimismo, el vigor del género se evidencia en manifestaciones del campo cultural; por ejemplo, en México, con el Premio Internacional de Ensayo Pedro Henríquez Ureña (México), organizado por escritores.org; el Premio Internacional de Ensayo Universidad Autónoma de Sinaloa, organizado por ésta, El Colegio de Sinaloa y Siglo XXI Editores.

Un esfuerzo singular es el de la nueva colección titulada *El ensayo*, a cargo de la Coordinación de Difusión Cultural y la Dirección de Literatura de la UNAM, bajo la dirección de Héctor Perea (2019,) en la que se mezclan las plumas de ensayistas mexicanos recientes con las de quienes se consagraron desde el siglo pasado.

También a nivel latinoamericano e internacional el ensayo sigue perfilándose como un género frecuentado por el pensamiento dinámico de las mejores expresiones de la cultura, su carácter ecléctico, polémico, persuasivo, inmediato, libre, crítico y reflexivo son razones muy convincentes en la incertidumbre que ha marcado nuestro siglo.

La comunidad académica lleva en su formación la huella de ensayistas reconocidos que nos ayudan a explicarnos nuestro entorno, ofrecen respuestas que, al parecer inicialmente provisionales, permanecen en nuestros bagajes. El ensayo es pues un género incesante en nuestra cultura. Identificarlo, describirlo, analizarlo, interpretarlo y apreciar su peso en la ciencia y la cultura sin duda coadyuvará a que el alumnado del Colegio incremente su competencia comunicativa y su percepción del mundo, pues este género potencializa el pensamiento crítico.

Liliana Weinberg (2007) enfatiza que “la ley del ensayo es el que piensa escribe, el que interpreta escribe” (p. 128). El ensayo trabaja sobre los valores del ser humano, por ello busca el Sentido y “es la consumación estética del acto de entender y leer el mundo”.

A manera de cierre, reflexionemos sobre la conclusión que brinda Weinberg:

Pero tal vez la mayor paradoja resulte que buena parte de la crítica haya desconocido su complejidad y haya preferido pensarlo como superficial, ligero, errático, asistemático, no comprometido con la cosa, abierto temática y estilísticamente a cualquier impulso de una subjetividad caprichosa. Nada más alejado del ensayo que esto último: en su dimensión como poética del pensar, en su capacidad de ofrecernos nuevos miradores para entender el mundo, en su más profunda ley intelectual, el ensayo se nos muestra como la más íntima forma de vivir lo social y la más pública forma de dar a conocer nuestro singular modo de sentir el mundo (p. 216).

## REFERENCIAS

Andueza, M. (1976) Siglo XX: *Teatro y ensayo*. Programa Nacional de Formación de Profesores-ANUIES.

Björk, L. e I. Blomstrand. (2000) *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Graó.

Cassany, D. (2000). *La cocina de la escritura*. Anagrama.

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). (2020). *Examen de Preparatoria CENEVAL 2020*. <https://www.ceneval.edu.mx/bachillerato-acredita-bach-en-linea-1>

Colegio de Ciencias y Humanidades (1979). *Programas (Documento de trabajo)*. Colegio de Ciencias y Humanidades, Dirección de la Unidad Académica del Bachillerato. Secretaría Auxiliar Académica.

Colegio de Ciencias y Humanidades (2003). *Programas de Estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*. CCH.

Colegio de Ciencias y Humanidades (2016). *Programas de Estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*. CCH.

*Diccionario ELE*. Centro Virtual Cervantes.

Gasca, M. A. (2013). *Desarrollo de habilidades argumentativas en el proceso de comprensión y producción de Siglo XX: Teatro y ensayo escolar en estudiantes de bachillerato* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. [Archivo digital]. <http://132.248.9.195/ptd2013/agosto/0699558.index.html>

Gasca, M. A. y Díaz, F. (2015). Habilidades argumentativas en la producción del ensayo escolar. Una experiencia educativa con estudiantes mexicanos de bachillerato. *Perspectiva Educacional* 55 (1), (pp. 73-93).

Gómez-Martínez, J.L. (1992). *Teoría del ensayo*. UNAM.

Gómez-Martínez, J.L. (2015). *Proyecto ensayo hispánico*. [www.ensayistas.org](http://www.ensayistas.org)

Gracida Juárez, M. I. y Martínez Montes, G. T. (coords.). (2007). *El quehacer de la escritura. Propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario*. CCH-UNAM.

Lara, A. (2013). El ensayo literario y su didáctica. En M. Mercenario y B. Barajas (coords). *Didáctica de la literatura en el bachillerato* (pp. 145-169). CCH-UNAM.

Lomas, C. (2010). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Vol. II. Paidós.

Orozco, J. (2007, 8 de noviembre). La enseñanza de la redacción dentro de la UNAM [ponencia]. *Primer Congreso La praxis de la lectura en el ámbito universitario*, UAM-Azcapotzalco.

Parra, M. (1996). *Cómo se produce el texto escrito. Teoría y práctica*. Magisterio.

Perea, H. (comp.). (2019). *El ensayo*. Núm. 1. UNAM.

Pereda, C. (2016). Reseña Liliana Weinberg L., (2001) *El ensayo, entre el paraíso y el infierno*. México: FCE. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 50 (2). 581-584.

Reyes, A. (1959). Las nuevas artes. *Obras completas*, t. IX. (p. 403). FCE.

Rodríguez, A. Y. (2007). *El ensayo académico: algunos apuntes para su estudio*. *Sapiens*, 8 (1), 147-159.

Sánchez Lozano, C. (2001). Ensayos: anotaciones preliminares sobre su composición en el entorno escolar. *Revista Educación y Pedagogía*, 13 (31), 135-148.

Serafini, M. T. (1996). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Paidós.

Sontag, S. (1998, 5 de abril). El hijo pródigo. *La Jornada Semanal*. <https://www.jornada.com.mx/1998/05/05/sem-susan.html>

Souto, A. (1973). *El ensayo*. Programa Nacional de Formación de Profesores-ANUIES.

Vargas Celemín, I. (2002). Al rescate del ensayo literario. ¿Un ensayo...profesor? *Perspectiva Educativa*, (3). <https://www.scribd.com/document/173751355/Al-Rescate-Del-Ensayo-Literario>

Weinberg, L. (2001). *El ensayo entre el paraíso y el infierno*. FCE.

Weinberg, L. (2007). *Pensar el ensayo*. Siglo XXI-El Colegio de Sinaloa.

Weinberg, L. (2019). El ensayo: un ejercicio de lucidez. En H. Perea (Ed.), *El ensayo*. Núm. 1 (pp.10-29). UNAM.

Zaid, G. (1999). La carretilla alfonsina. *Letras libres* (1). <https://www.letraslibres.com/mexico/la-carretilla-alfonsina>

# El campo específico de la investigación documental

CLARA LEÓN RÍOS  
ÓSCAR JESÚS LÓPEZ CAMACHO

## EL PRINCIPIO DE UN BREVE TRAYECTO

**L**as conversaciones con algunos profesores que ejercieron la docencia al comienzo del proyecto educativo del CCH, así como las pláticas con estudiantes de las primeras generaciones, muchos de los cuales se convirtieron posteriormente en docentes de nuestro bachillerato, señalan que en concordancia especial con dos de los tres principios educativos del Colegio de Ciencias y Humanidades, “aprender a hacer” y “aprender a aprender”, desde sus orígenes el Taller de Redacción e Investigación Documental se encargó de abordar la materia de una manera activa, lo cual implicaba que gran parte de las actividades dedicadas a la investigación documental, que se ubicaban en este Taller, tenían que ser realizadas por los alumnos con la guía de sus profesores. La mayoría de éstos, sobre todo en tercero y cuarto semestres, provenía de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales o de otra facultad centrada en el estudio de las ciencias sociales, como Economía o Derecho. Los egresados de las carreras de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras tenían más presencia en primero y segundo semestres, ya sea al frente de las materias de Taller de Lectura de Autores Clásicos Griegos y Latinos y Taller de Lectura de Autores Clásicos Españoles, así como en el Taller de Redacción I y II.

Cabe aclarar que muy pocos de los profesores que se integraron en este proyecto educativo, de cualquiera de las facultades mencionadas, habían sido formados inicialmente para ejercer la docencia. Había incluso algunos que aún no eran egresados de sus correspondientes licenciaturas. Estaba presente, también, un grupo reducido de docentes que ya había trabajado en alguno de los planteles de la Escuela Nacional Preparatoria o bien laborado en educación básica y eran egresados de la Escuela Nacional de Maestros.

Para cubrir los temarios, que desempeñaban la función de programas, no existían materiales o manuales de investigación documental hechos de manera específica para el CCH, por lo que se acudió a los ya existentes en ese momento para licenciaturas preferentemente de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, donde se habían publicado algunos que gozaban de amplio reconocimiento académico, como los de Raúl Rojas Soriano, Alfredo Tecla y Guillermina Baena Paz. No obstante, pese a su indudable contribución a la formación del alumnado del CCH de esa época, resultó evidente que su nivel no era el apropiado para el nivel medio superior, lo cual impulsó a varios docentes ya en ejercicio en el CCH a elaborar materiales propios diseñados para cubrir las necesidades de este bachillerato.

Estrictamente hablando, la materia de Taller de Redacción e Investigación Documental durante la primera fase del Colegio se inscribió en tercero y cuarto semestres, donde, debido en gran parte a la procedencia de los docentes ya mencionada y los manuales con los cuales se trabajaba, con no poca frecuencia se abordaba más la investigación de campo que la documental, con temas que exigían en mayor medida, por ejemplo, la entrevista y la encuesta. Del mismo modo, muchos profesores no advertían el carácter inicial de la materia dentro del bachillerato, por lo que era común que emprendieran la elaboración de trabajos de investigación documental que rebasaban las posibilidades de la mayoría de los estudiantes, solicitándoles productos cercanos a los que a ellos como estudiantes de nivel superior les requerían en sus licenciaturas.

El origen de la presencia de la investigación de campo puede rastrearse en los Programas (1979), donde se indicaba:

El taller se aboca a la investigación directa o de campo: ésta se liga a un proceso general que involucra las bases teóricas de la investigación, las técnicas de la investigación documental y las técnicas de campo. Por lo tanto, un programa de investigación II no se puede restringir a las técnicas, sino que debe reproducir en su estructura, fases de la investigación de campo” (Programas, 1979, p. 141).

Otro aspecto a considerar en este brevísimo repaso es el hecho de que no siempre se trataba sistemáticamente la investigación documental a lo largo de los cuatro semestres asignados para la materia. Como ya se ha referido, su tratamiento se concentraba en tercero y cuarto semestres, en las asignaturas de Taller de Redacción e Investigación Documental I y II, lo cual, en rigor, reducía los espacios para la formación en esta área del conocimiento, pues los dos primeros semestres estaban destinados al Taller de Redacción en un sentido más estricto. Además, en general, el resto de las materias que conformaban el mapa curricular inicial, no se hacía cargo del desarrollo de las habilidades correspondientes a la investigación documental.

Una práctica común era la imposición de temas de investigación documental por parte de algunos docentes, al margen de los que representaban un verdadero interés para el estudiantado. Esto conllevaba a menudo la necesidad de trabajar “para quedar bien con el profesor”, pero no para satisfacer las propias expectativas de iniciarse como investigador en el bachillerato, aun cuando una de las intenciones del inicio del Colegio era formar investigadores, en contraste con la ENP.

Asimismo, algunas prácticas poco deseables de esa primera etapa del CCH, que todavía pueden hallarse en las aulas actuales, fueron la tendencia al empleo de la extracción directa de la información de libros, enciclopedias, publicaciones periódicas y otras fuentes, sin dar crédito a su sitio de procedencia, es decir, la práctica del plagio; así como la sobreestimación dada a la participación oral como criterio de evaluación de cada curso, lo

cual implicaba intervenir preferentemente expresando durante las clases los propios puntos de vista, muchas veces sin el soporte documental necesario y sin los suficientes respaldos de autoridad.

De la misma forma, como lo han expresado algunos egresados de las primeras generaciones del Colegio, era común elaborar el trabajo de investigación documental sin la sólida presencia de un proyecto que le diera sentido, en cuya sustitución se solía emplear un esquema o punteo muy general, que indicaba los capítulos y apartados a redactar. En consonancia con esta práctica, en el mejor de los casos, el mayor peso de la evaluación recaía en el producto terminal escrito, pero no se consideraba con la debida atención el proceso para elaborarlo. Por último, otro aspecto más a considerar fue el intento de establecer como método predominante de investigación el vinculado con el materialismo histórico y la dialéctica.

Como se ha visto, los inicios de la materia en el CCH se caracterizaron en términos generales por la ausencia de formación de los profesores para ejercer la docencia en relación con la investigación documental, la falta de materiales hechos para el bachillerato recientemente instaurado, la sobrecarga de actividades (incluida la investigación de campo) ante la ausencia de su tratamiento en otras materias, así como por la presencia de algunas prácticas inconvenientes para el desarrollo de las habilidades requeridas en la materia.

## LAS DIFICULTADES INSOSLAYABLES

La materia Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) suele ser subestimada o subvalorada por el estudiantado, quien asigna un mayor peso en su formación a otras materias del Plan de Estudios. Esto se revela, en buena medida, en la cantidad cada vez mayor de estudiantes que no acreditan la materia en alguno de sus cuatro semestres.

De acuerdo con los datos publicados por la DGCCH en el semestre 2019-2, TLRIID IV es la tercera asignatura con mayor índice de reprobación entre los estudiantes del Colegio.

| Asignatura            | % Aprobación | % Reprobación |
|-----------------------|--------------|---------------|
| Matemáticas IV        | 67.4         | 32.6          |
| Física II             | 76.5         | 23.5          |
| TLRIID IV             | 77.4         | 22.6          |
| Historia de México II | 78.8         | 21.2%         |
| Biología II           | 78.8         | 21.2          |

Fuente: UNAM. DCCH. (2019). Evaluaciones 201920. <https://plataforma.cch.unam.mx/aprobacion.php>

Dado que muchos estudiantes no la consideran una materia que merezca una atención especial, creen que pueden acreditarla con relativa facilidad, pues disponen de opciones de recursamiento entre semana o bien en cursos sabatinos, donde se reduce el número de horas de cada curso, además de la diversidad de oportunidades de exámenes extraordinarios. También hay que tomar en cuenta que no debería existir un examen de este tipo, donde se pretende abarcar todo el proceso de investigación documental. Dado lo anterior, esta materia no suele recibir por parte de muchos alumnos la atención requerida, en consecuencia, el desarrollo de sus procesos relacionados con esta habilidad se ve limitado.

A todo esto habría que agregar las condiciones en que los estudiantes se apropiaron, en el mejor de los casos, de los procesos de investigación documental en primaria y secundaria, donde en términos generales se acude regularmente al plagio y otras prácticas poco deseables desde un punto de vista académico, como la dependencia absoluta en torno a un solo texto a lo largo del curso, el exceso de productos escritos colectivos solicitados y la ausencia de una revisión minuciosa por parte de los docentes respecto de esos escritos; sobre todo en secundaria, donde el docente suele tener asignados a su cargo centenares de estudiantes.

La asistencia a cursos intersemestrales e interanuales, así como

a diversos foros como: “Foro de Difusión y discusión de los avances para la actualización de los programas de estudio de la materia TLRIID I-IV (junio 2013)”;

“Jornadas de Difusión de los avances en la elaboración de los programas de estudio de la materia TLRIID I-IV (enero 2013)”;

“Primer Coloquio: ‘La enseñanza de la investigación en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación’ (marzo 2009, CAB)”;

al igual que nuestra presencia como docentes durante más de dos décadas en el CCH a cargo de la materia, nos lleva a plantear las siguientes aseveraciones.

La experiencia de los docentes sobre los programas del Taller evidencia que muchos profesores desconocen o tienen un conocimiento limitado de los programas de la materia. Esto provoca que el trabajo en el aula se desvirtúe, pues frecuentemente se abordan aprendizajes, temáticas y estrategias que no coinciden con los propuestos por los programas dentro del enfoque vigente.

En algunos casos, si bien los docentes muestran un conocimiento formal de los programas, no por ello los operan en sus clases, lo cual lleva a que centren sus cursos en algunos aprendizajes y/o temáticas que más les interesan individualmente como docentes, pero que no se ajustan a los previstos en los programas.

No poco frecuente es, además, hallar profesores de la materia quienes, aunque como estudiantes de licenciatura en especial realizaron diversos trabajos de investigación documental, entre los que se incluyen sus trabajos de titulación, no han continuado con esta práctica, es decir, no han seguido investigando ya como docentes, ni reflexionando acerca de las necesidades de formación de sus estudiantes en esta área del conocimiento señalada en el nombre de la materia. Esto impide que se presenten como un claro criterio de credibilidad para sus estudiantes, lo cual ocasiona que se vean limitados para hacer señalamientos en torno a algunos aspectos requeridos para desarrollar los procesos de investigación documental de sus alumnos.

El principio educativo “aprender a aprender” con no poca frecuencia se ha actualizado en las aulas con prácticas que en algunos casos alcanzan el nivel de la simulación. Esto se refleja, por ejemplo, en el desapego del docente en cuanto a la coordinación de las actividades de la clase que como responsable del grupo le

competen, cuando delega en los estudiantes la mayoría o toda la carga de trabajo para que “investiguen” y “expongan” por su cuenta, sin un apoyo mínimo o como guías confiables. Es necesario aclarar que por desgracia éste no es un problema exclusivo del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, sino que se presenta en todas las Áreas.

Tampoco han faltado prácticas en las que el docente asigna un tema único de investigación documental, no necesariamente de interés del estudiantado, considerando el beneficio del propio docente, ya sea para la obtención de un grado académico, la publicación de un texto en algún órgano de difusión o, en general, el cumplimiento de un proyecto personal académico.

No menos relevante es indicar que, de acuerdo a la opinión de los estudiantes, continúa habiendo docentes que no consideran, o al menos de manera suficiente, el apoyo de las TIC para desarrollar los procesos de investigación documental en clase. Esto lleva a que menosprecien la aportación de estos recursos al trabajo del aula, por ejemplo, en cuanto al acceso a repositorios digitales, a muy diversos sitios de la red, a bibliotecas completas, al potencial educativo de las redes sociales, así como a la gran cantidad de herramientas disponibles en los procesadores de textos. Además, se deben considerar otros materiales no sólo como los mencionados, sino también audios, videos, documentales y miles de hipertextos que enriquecen las fuentes de información para la investigación documental.

Respecto de otros señalamientos relacionados de modo más puntual con algunos aspectos institucionales, conviene señalar que otro obstáculo para apoyar la investigación documental en el CCH es el hecho de que la gran mayoría de los profesores de las demás materias que conforman el plan de estudios asume que ésta es un asunto estrictamente de la materia que la incluye en su nombre: el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental. Esto implica la ausencia en general del compromiso de abordar con seriedad aprendizajes y temáticas que igualmente atañen a esas otras materias en relación con la investigación documental, tales como la elaboración de resúmenes y paráfrasis, el registro de las fuentes de información consultadas, la valoración

de estas fuentes, el planteamiento del proceso de investigación documental en sus diversas fases y los productos escritos que de éste se pueden generar. Lo adecuado sería que cada docente, desde su propia materia, mostrara al alumnado cómo es relevante investigar documentalmente, cómo se realiza en cada disciplina, así como los obstáculos y retos de dicho quehacer.

Una última dificultad que no conviene menospreciar es la cantidad de estudiantes asignada, la cual comprende aproximadamente entre 50 y 55 en cada grupo de un curso regular u ordinario. Esta amplia matrícula obstaculiza el trabajo en el Taller, si se considera el perfil real que presentan nuestros estudiantes al ingresar en el bachillerato, en términos del desarrollo de las habilidades requeridas por esta materia en cuanto a la lectura, la escritura y la investigación documental. Tampoco hay que olvidar que un docente de nuestro bachillerato suele atender varios grupos de la materia, lo que dificulta aún más la supervisión del proceso de investigación documental que se debe realizar en el Taller.

Como es notorio, son muy diversos los prejuicios, las creencias y los obstáculos que dificultan el trabajo sobre la investigación documental en el aula. Algunos se refieren directamente a la valoración de los estudiantes hacia la materia y sus habilidades académicas cuando ingresan en nuestro bachillerato. Otras, la mayor parte de las aquí mencionadas, aluden a los docentes, entre las cuales destacan su parcial conocimiento de los programas, su limitado ejercicio de la investigación documental y algunas prácticas nada deseables de su trabajo en clase. Otras más apuntan a las condiciones de trabajo en la institución, donde los docentes de otras materias no se encargan de tratar lo relativo a la investigación documental y se asigna una gran cantidad de estudiantes a cada grupo.

## LOS PRODUCTOS ESCRITOS NECESARIOS

Los aprendizajes y sus correspondientes temas de investigación documental, así como las estrategias sugeridas para apropiarse ambos, se despliegan a lo largo de los cuatro semestres del Taller de

Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental en mayor o menor grado. No obstante, se puede advertir que la mayor carga en el tratamiento de la investigación documental recae en el cuarto curso, al cual se dedican propiamente tres unidades (Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016).

En términos muy amplios, se puede afirmar que la investigación documental está presente en todas las unidades que conforman los cuatro semestres del Taller, puesto que las actividades propuestas requieren de la constante búsqueda de información por parte de los estudiantes en diferentes fuentes. Incluso se puede afirmar que esta habilidad debería ser transversal en todas las materias del Plan de Estudios. No obstante, es conveniente establecer ciertos límites a fin de abordar los aprendizajes, las temáticas y los productos que se pueden considerar más propiamente derivados del proceso de investigación documental.

| <b>Productos textuales solicitados por unidad y semestre</b> |                        |                         |                        |                                                                             |
|--------------------------------------------------------------|------------------------|-------------------------|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| <b>Unidad</b>                                                | <b>Primer semestre</b> | <b>Segundo semestre</b> | <b>Tercer semestre</b> | <b>Cuarto semestre</b>                                                      |
| I                                                            | Relato personal        | Anuncio publicitario    | Reseña crítica         | Ensayo académico                                                            |
| II                                                           | Variación creativa     | Paráfrasis              | Comentario analítico   | Proyecto de investigación                                                   |
| III                                                          | Comentario libre       | Comentario analítico    | Debate académico       | Fichas de trabajo                                                           |
| IV                                                           | Reseña descriptiva     | Reseña crítica          | Ensayo académico       | Monografía<br>Ensayo<br>Reporte de investigación<br>Artículo de divulgación |

El primer semestre del Taller concentra mayormente de manera explícita los productos textuales emanados de la investigación documental en su cuarta unidad, en la que se trabajan las operaciones textuales para la producción de la paráfrasis y el resumen, así como el registro de las fuentes de información en fichas he-

merográficas. Tales actividades están encaminadas a la escritura de una reseña descriptiva a partir de la lectura de un artículo de divulgación científica.

En el segundo semestre, los espacios destinados a la investigación documental se manifiestan en la Unidad II, donde se acude a la paráfrasis como producto final, asociada a la lectura en voz alta de poemas líricos, la cual, mediada por la elaboración de un comentario libre, debe ser expuesta oralmente al final de la Unidad. En la Unidad IV el espacio es mayor, dado que se aborda la sistematización de la información obtenida, la confiabilidad de las fuentes de información, las fichas de registro y las fichas de trabajo (textual, resumen, mixta y de comentario), con el propósito de elaborar una reseña crítica sobre un artículo académico expositivo.

El tercer semestre abarca el tratamiento de la investigación documental en forma explícita en la Unidad III, en la cual, con el debate académico como eje, se evalúan la actualidad, la autoría, la cobertura, la exactitud y la objetividad de las fuentes documentales digitales; así como el carácter objetivo y actualizado de la información recabada. En la Unidad IV, dedicada al ensayo literario y a la producción de un ensayo académico, se empieza a tratar de manera más sistemática el proceso de investigación documental que conlleva la escritura de, precisamente, un ensayo académico, para el cual se marcan cinco momentos: la elección del tema, el establecimiento de la tesis, el esquema o punteo, el acopio de información y la textualización, que considera la elaboración de borradores y la inserción del aparato crítico.

Por último, el cuarto semestre, como ya se mencionó, es el que dedica la mayor cantidad de aprendizajes, temáticas y estrategias a la investigación documental, de forma integral con base en todos sus procedimientos. La Unidad II gira en torno a la elaboración del proyecto de investigación, donde se revisan detalladamente las siguientes fases: el tema, su delimitación espacio-temporal, el planteamiento del problema, la justificación, los objetivos general y particulares, la hipótesis, el esquema o punteo, el cronograma y las fuentes de información.

Especial atención en esta segunda unidad reciben la formula-

ción de la hipótesis, el diseño del esquema de investigación (que implica la jerarquización en términos, entre otros, de lo general a lo particular, de lo simple a lo complejo y el orden cronológico), las fuentes de información en cuanto a su confiabilidad y actualidad, así como la redacción específica del proyecto de investigación.

La Unidad III también se ocupa por completo de la investigación documental, puesto que en ella se busca, selecciona y registra la información en distintas fichas de trabajo. Se abordan las diferentes fuentes de información de acuerdo con los recintos y documentos impresos, así como los repositorios, donde se les suele encontrar; la bibliografía; su pertinencia, autoridad, confiabilidad, validez y actualidad; la lectura exploratoria de las fuentes; su registro; sus tipos y estructura (impresas y electrónicas); las fichas de trabajo en cuanto a su propósito, tipos y estructura (resumen, comentario, cita textual, paráfrasis y mixta); la lectura analítica en relación con el propósito conforme al proyecto y al esquema de investigación; y la jerarquización de la información, que se puede ordenar de lo general a lo particular, de lo simple a lo complejo o de lo concreto a lo abstracto, entre otras posibilidades.

La Unidad IV completa el proceso de investigación documental. En ella se presentan los resultados de la investigación en sus versiones escrita y oral. Para ello, se parte del análisis de la información obtenida, en el cual se coteja la hipótesis, se da respuesta al problema planteado y revisa el logro de los objetivos; se escribe el borrador, seleccionando uno de los géneros propuestos: monografía, ensayo, reporte de investigación o artículo de divulgación; se considera la situación comunicativa de acuerdo con el género elegido; se cuida la estructuración de los apartados del texto en cuanto al índice, la introducción, el desarrollo del tema en capítulos y apartados, las conclusiones y las fuentes consultadas; se integran los estilos de citación: Chicago, APA, MLA y Harvard. Aunque en el programa se consigna que el docente seleccionará uno de los estilos, se ha venido imponiendo el criterio de APA, más apropiado para otras disciplinas científicas, sin considerar sus limitaciones para las sociales y las humanidades.

Además, en esta última unidad, se continúa con el proceso de escritura en relación con sus etapas de textualización y

revisión, en el que se consideran particularmente las propiedades textuales; se redacta la versión final; se prepara la exposición oral, para la cual se selecciona la información relevante, recuperando las fases del proceso de investigación y, muy en especial, los resultados; se organiza la información obtenida, tomando en cuenta el tiempo disponible y la adecuación al auditorio al que va dirigida la exposición; se elabora el guion de exposición; se diseñan los apoyos gráficos; se retoman los recursos orales para la exposición: volumen, dicción y velocidad; y finalmente se presenta la exposición.

Para concluir, hay un equilibrio en el tratamiento de los aprendizajes y sus correspondientes temáticas alrededor de la investigación documental a lo largo de los cuatro semestres, desde el espacio inicial de una unidad explícita en el primer semestre, hasta las tres unidades diseñadas para el cuarto semestre. Este tratamiento plantea niveles de complejidad cada vez mayores, de acuerdo a la exigencia de consolidar los procesos iniciales de investigación documental de nuestros estudiantes.

## LA ANDANZA CREATIVA

Para iniciar este apartado, conviene plantear el impacto que ha tenido el Perfil Profesiográfico de los docentes en el abordaje de los programas, el cual durante los primeros años del Colegio no se tenía definido. Se consideraba que su procedencia era primordialmente de la licenciatura en Lengua y Literatura, pero no estaba señalado en ningún documento de manera oficial. Los profesores adscritos antes de 1996, además de los ya mencionados, provenían de las carreras de Pedagogía, Estudios Latinoamericanos, Ciencias de la Comunicación, Sociología, Derecho, Administración e incluso Odontología. Fue a partir de la implementación del Plan de Estudios Actualizado (PEA) cuando se atendió este aspecto con especial interés. Gracias a su carácter innovador, el Colegio mantuvo las orientaciones esenciales, pero fue necesario replantear los objetivos, enfoques y contenidos asignados a las distintas Áreas, lo cual afectó la manera de enseñar la investigación documental.

Para la implementación del PEA, se propició una actualización de forma homogénea entre los docentes, con el Diplomado: *El texto en sus contextos*, impartido por la Facultad de Filosofía y Letras y el Centro de Educación Continua de la UNAM (1995), el cual fue organizado por el propio Colegio. En esta línea, se dio prioridad a la participación de una diversidad de Seminarios, donde se generó la socialización de temas y productos textuales, así como de las necesidades que enfrentaba el docente en las aulas cotidianamente. Con el cambio, en el Colegio se pusieron en práctica varios programas encaminados a fortalecer su planta académica, entre los que destacó el Programa de Actualización y Superación Académica (PAAS). De igual manera, se organizaron los Talleres de Recuperación de la Experiencia Docente y, de forma significativa, los Seminarios de Planeación y Seguimiento, así como el Programa de Fortalecimiento y Recuperación de la Experiencia Docente (PROFRED), en este último se llevó a cabo el acompañamiento de profesores con mayor experiencia hacia los noveles.

En cuanto a la formación del profesorado de la materia del TLRIID, a lo largo de la historia del Colegio ésta se ha enfocado más al ámbito de la literatura, la escritura e inclusive aspectos de evaluación, por lo que la enseñanza del proceso de la investigación documental ha sido tratada de manera muy limitada. A partir del incremento del índice de reprobación del alumnado y su bajo nivel logrado en los instrumentos de evaluación institucionales, como el Examen de Diagnóstico Académico (EDA), en los periodos 2018-2019 y 2019-2020 se implementaron cursos para los docentes con el propósito de guiarlos en el tratamiento de los aprendizajes considerados difíciles.

El curso “TLRIID IV. La investigación en la formación del estudiante del Colegio de Ciencias y Humanidades”, que se impartió en diciembre de 2019, fue diseñado para atender, por primera vez, el proceso de investigación, el cual fue detectado como aprendizaje difícil en los análisis de los resultados del EDA del periodo inmediato anterior. Sin embargo, derivado de una gran cantidad de factores como las fechas y horarios de impartición, la gran cantidad de cursos ofrecidos y problemas estudiantiles, entre

otros, la inscripción a este curso fue muy pobre, de tal suerte que fue suspendido en algunos planteles y sólo en tres se impartió con cinco asistentes.

En el desarrollo del curso se pudo percibir que la mayoría de los profesores participantes no conocían adecuadamente el programa de la asignatura, no comprendían el concepto “iniciación” incluido en el título de la materia, no se basaban en el enfoque comunicativo para su labor en el aula, por lo que tampoco realizaban una evaluación adecuada del desempeño de los alumnos. Cabe destacar que varios de ellos tienen muchos años impartiendo esta asignatura. Algunos docentes, por ejemplo, encomiendan al alumnado un trabajo de investigación de campo e incluso hay quienes intentan realizar otros tipos de investigación, como la participante. El alumnado, aunque toma con entusiasmo estas vías, carece de elementos teóricos y metodológicos para enfrentar tales retos.

Si a lo anterior añadimos que en el diseño de los cursos sobre el proceso de investigación imperan los dominios teóricos, intereses y miradas que cada profesor tiene al proponer qué abordar y cómo hacerlo, se concluye que todavía hay mucho trabajo por realizar en este rubro.

A todo lo mencionado, habría que añadir que el trabajo vinculado con la investigación documental en primaria y secundaria, muchas ocasiones inseparable del asociado con la investigación de campo, de acuerdo con los programas y los libros de texto, se realiza mediante proyectos predominantemente colectivos, lo cual es confirmado por nuestros estudiantes de bachillerato. Derivado de ello, los niveles de desarrollo individual de cada alumno, cuando ingresan en el CCH en relación con la investigación documental, suelen ser muy desiguales.

Los programas del CCH son muy precisos en términos de los productos individuales y colectivos a realizar a lo largo de los cuatro semestres del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental. Los propósitos correspondientes a cada unidad enfatizan esta producción. Para el caso específico del proceso de investigación documental, diversas etapas de este proceso están rigurosamente en función de estos productos requeri-

dos (Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016).

La concentración de las actividades en individuales o colectivas para la elaboración de los productos solicitados en cada unidad implica que durante el desarrollo de los cuatro semestres se trabajen los tres momentos del aprendizaje: individual, colectivo en equipos y plenario con todo el grupo. Las estrategias sugeridas en los programas plantean esto y cabe la posibilidad de acuerdo a la experiencia de los docentes, así como a las condiciones de cada grupo, de tomar las decisiones que crean convenientes respecto de las actividades a realizar en las clases.

A lo largo de los cuatro semestres del TLRIID los alumnos logran el desarrollo de una autonomía que les permite participar, de forma individual y colectiva, en el proceso de su propio aprendizaje, lo que se percibe mediante aportaciones reflexivas al enriquecimiento de la clase.

Conforme al modelo educativo del CCH, la investigación documental ha sido abordada de manera activa en los temarios iniciales de principios de los años setenta, los programas de 1996, los programas surgidos en 2003 y, muy en particular, los de 2016, todos los cuales se sostienen predominantemente en los principios de “aprender a hacer” y “aprender a aprender”.

Para abordar la didáctica de la investigación documental, es necesario considerar que el alumnado, al ingresar en el bachillerato del CCH, ya ha realizado diversos trabajos de este tipo de investigación a lo largo de su recorrido por la educación básica, por lo que no parte de cero en relación con el conjunto de actividades dirigidas a desarrollar los procesos que se manifiestan en la producción de los diferentes tipos de textos requeridos. Si bien quizá en la mayoría de los casos estos procesos no han sido debidamente fortalecidos por las condiciones reales en que se desempeña el proceso de enseñanza y aprendizaje en primaria y secundaria, el estudiantado posee ciertos conocimientos previos, sobre todo procedimentales y actitudinales, que conviene recuperar en clase.

Estos conocimientos previos representan la base para la continuación del fomento en el Taller del desarrollo de la “cultura básica” planteada en los programas de la materia (Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016, p. 8), en los cuales se

promueve preferentemente el aprendizaje de contenidos procedimentales y actitudinales, dada la naturaleza de la investigación documental. En este sentido, es pertinente considerar que los conocimientos incorporados en el bachillerato conformarán la cultura básica mencionada, por consiguiente, hay que tener presente el carácter “inicial” señalado en el nombre de la materia (Iniciación a la Investigación Documental). No se deberá, por lo tanto, presionar al alumnado para que lleve a cabo las investigaciones definitivas o exhaustivas sobre los temas que aborde en el aula, puesto que estas últimas tendrán su lugar más tarde en los estudios de licenciatura y posgrado.

Así como este carácter inicial no implica un tratamiento definitivo o exhaustivo de los temas, como se indicó, tampoco significa que los procesos de investigación documental deben ser vistos de manera superficial. Estos procesos, a lo largo de su historia, han contribuido a definir el tipo de trabajo comprometido que se hace en el CCH, en congruencia con el principio de “aprender a aprender”, de donde emana “la intención de enfrentar situaciones indagatorias, tanto de la vida cotidiana como de los ámbitos académicos” (Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016, p. 12). Se debe implementar aprendizajes que serán indispensables en lo cotidiano, lo académico y lo profesional, puesto que a lo largo de toda la vida el ser humano tendrá que realizar investigaciones de todo tipo, con el objetivo de conformar una ciudadanía crítica con responsabilidad. Además, en el caso del Proyecto, no se debe olvidar que, en casi todas las profesiones, contrataciones o investigaciones, éste se presenta como un requisito que imponen las instituciones de educación superior, las empresas o asociaciones donde el alumnado se desempeñará.

La forma de trabajar la didáctica de la investigación documental queda explícita de manera amplia en los programas de la materia en los siguientes términos:

Respecto a la investigación, planteada de modo gradual a lo largo de los cuatro semestres, la idea es que el alumnado problematice y formule hipótesis para después indagar, recopilar información y procesarla, con el fin de sustentar sus puntos de vista. La investigación, que ha carac-

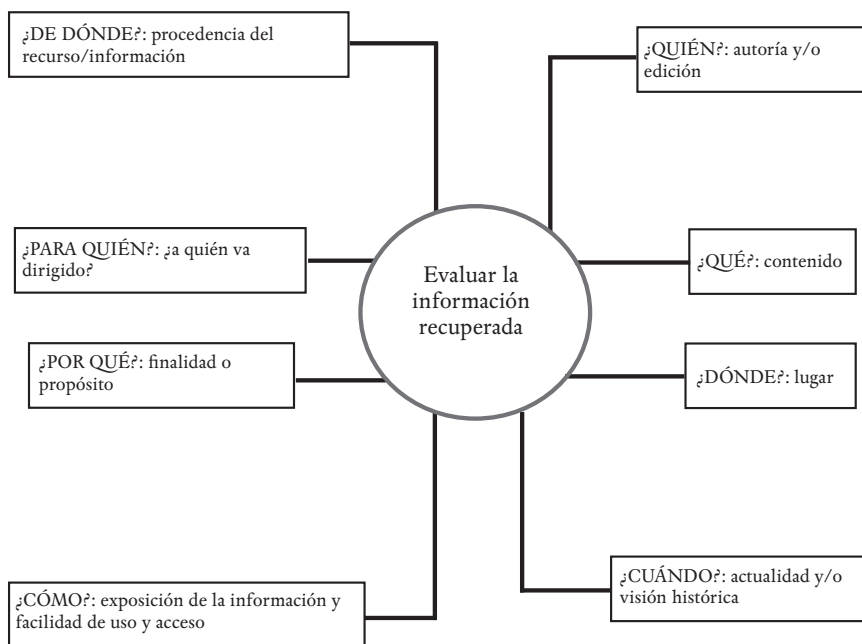
terizado la formación del estudiantado del Colegio durante décadas, es el espacio donde se ponen a prueba, además de las habilidades propiamente lingüísticas, las correspondientes a operaciones del pensamiento complejo, como el análisis, la síntesis y la abstracción (Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016, pp. 14-15).

La enseñanza del proceso de investigación con base en un enfoque didáctico como el comunicativo, que impera en nuestros programas, conlleva la tarea de evaluar cada etapa del desarrollo para asegurarse que los estudiantes van asimilando los aprendizajes. Para ello es conveniente que cada profesor elabore sus propios recursos (rúbricas, listas de cotejo, cuadros, diagramas y otros instrumentos) que le permitan hacer esta valoración. No se debe confundir el concepto de evaluación con el de calificación, pues el primero va de la mano con cada ejercicio o actividad que nos permite desarrollar los aprendizajes y el segundo es la traducción en un número de lo realizado en el primero.

Hablar de didáctica es asumir la infinidad de posibilidades que un docente puede plantearse para cumplir con los propósitos de aprendizaje de la asignatura que imparte. Implica también considerar que desde su experiencia puede o no tomar en cuenta el uso de las herramientas digitales, como las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), cuya utilidad es imprescindible conocer para el logro de aprendizajes significativos en esta área del conocimiento.

Desde esta perspectiva, además de las fuentes impresas, el uso de la red puede ser una fuente de información confiable y veraz en la realización de investigaciones documentales, pero con el acompañamiento y guía del docente durante todo el proceso de investigación: búsqueda, selección y recuperación de fuentes documentales confiables académicamente, análisis de la información y su presentación.

Algunos elementos de apoyo para promover una selección adecuada de los documentos digitales consisten en conocer los criterios de validación de un texto digital. Una opción está conformada por los siguientes aspectos:

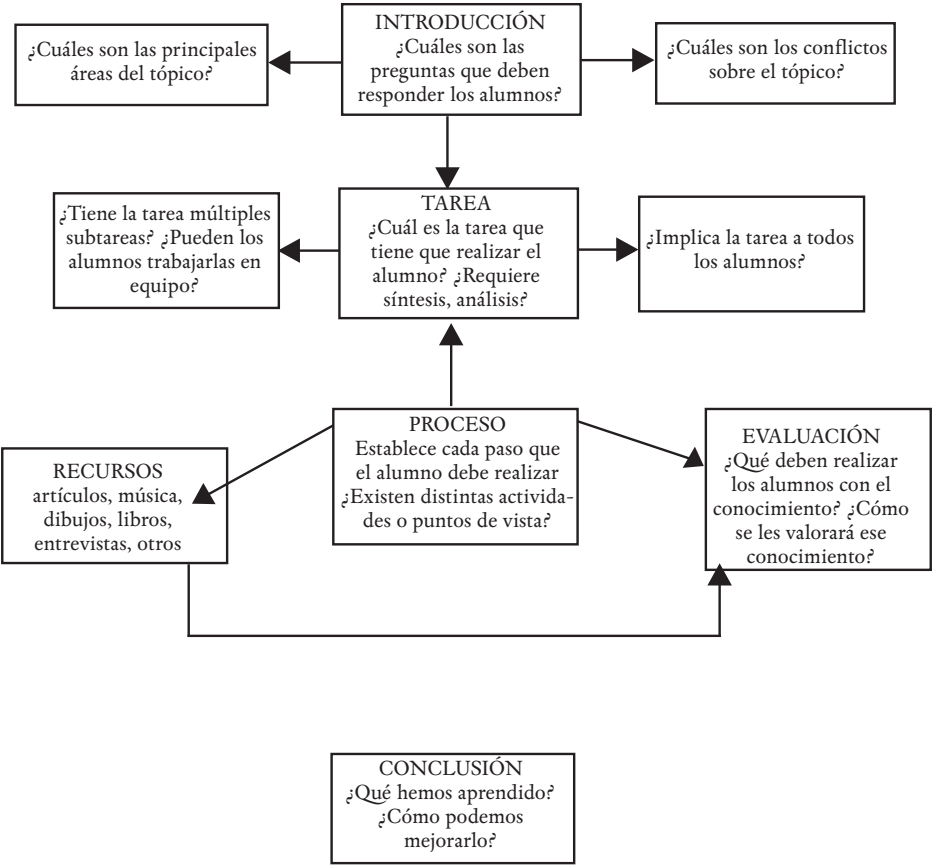


Biblioteca de la Universidad de Alicante, 2012, p. 4.

Otras opciones son los modelos educativos basados en el uso de la Internet que pueden servir a fin de diseñar estrategias didácticas para el abordaje de la metodología de la investigación documental, tales como la WebQuest y la MiniQuest.

WebQuest significa indagación, investigación a través de la Web. Consiste en presentarle al alumno un problema, con un conjunto de recursos preestablecidos con el fin de evitar la navegación sin sentido en Internet. Sus componentes son introducción, tarea, proceso, recursos, evaluación y conclusión (Area, 2009).

# Componentes de una WebQuest



Fuente: Area, 2009, p. 4.

La MiniQuest tiene los mismos propósitos que la WebQuest. Se diferencia en que es de corta duración, por lo que sus com-

ponentes se reducen a escenario, tarea y conclusiones, donde el escenario es el problema a resolver a través de la investigación (Area, 2009).

Lo atractivo de estos modelos es que el tema a investigar puede ser elegido por los alumnos y la tarea o producto a entregar puede variar. En el caso de la materia de TLRID IV, podría ser una monografía, un ensayo, un reporte de investigación o un artículo de divulgación.

Otros recursos que pueden ser útiles para el docente de esta materia son: el Portal Académico del Colegio (<https://portalacademico.cch.unam.mx/>), los paquetes didácticos que los grupos de trabajo y Seminarios de los diversos Planteles han elaborado, así como diversas tesis de las Maestrías en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) y Pedagogía.

Recapitulando, el rumbo del Colegio depende de la responsabilidad del docente al abordar la enseñanza de un programa, por lo que tiene la obligación de actualizarse profesional y pedagógicamente, lo cual resulta indispensable “para ofrecer mayor preparación a sus estudiantes”, como se indica en el Plan de Estudios Actualizado (1996). Los programas de la materia establecen líneas claras sobre el trabajo didáctico que se debe realizar en clase, para que los estudiantes continúen desarrollando sus habilidades y actitudes en relación con la investigación documental. Por último, es insoslayable la aportación que las TAC ofrecen para consolidar los aprendizajes significativos de los estudiantes del Bachillerato del CCH en esta área del conocimiento.

## UN CIERRE TENTATIVO

Al iniciar la materia en el CCH, en general, los profesores no estaban formados inicialmente para ejercer como docentes de investigación documental. A ello se sumaba la falta de materiales propios para este tipo de bachillerato, la ausencia de su tratamiento por parte de profesores de otras materias y el ejercicio de algunas prácticas no deseables que poco contribuían al desarrollo de las habilidades exigidas por la materia.

Hay una gran cantidad de prejuicios, creencias y obstáculos que entorpecen el trabajo alrededor de la investigación documental en las clases. Algunos se vinculan específicamente con el peso que los estudiantes asignan a la materia y las habilidades académicas que poseen al ingresar en el CCH. También hay los que remiten a los docentes, como su conocimiento limitado de los programas, la poca práctica a su vez de la investigación documental y algunas actividades nada convenientes para la formación de los alumnos. Asimismo, hay otros más que se refieren a las características de la institución, entre las que se advierte que los docentes de otras materias no asumen el tratamiento de la investigación documental en sus aulas y se trabaja con grupos saturados de estudiantes.

En los programas del Taller, se evidencia un equilibrio en el planteamiento de los aprendizajes y los temas sobre investigación documental en los cuatro semestres que lo conforman, que va desde dos unidades en el primer semestre, hasta las tres explícitas del cuarto. Este recorrido se basa en los niveles de mayor exigencia que deben lograr los estudiantes en el transcurso de los cuatro semestres.

Finalmente, en el docente recae la responsabilidad de abordar la enseñanza del programa del TLRIID y de actualizarse tanto profesional como pedagógicamente. No hay que olvidar que en los programas aparecen claramente definidos los ejes del trabajo didáctico para continuar con la formación de los estudiantes en el ámbito de la investigación documental. Para concluir, resulta indispensable incorporar el uso de las TAC en los procesos de aprendizaje de los estudiantes en esta materia.

## REFERENCIAS

Area, M. (2009). *WebQuest. Una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basado en el uso de Internet*. <https://manarea.webs.ull.es/materiales/webquest/queeswebquest.htm>

Biblioteca de la Universidad de Alicante. (2012). *Cómo evaluar la información encontrada*. <https://rua.ua.es/dspace/bits->

[tream/10045/46567/1/ci2\\_avanzado\\_2014-15\\_Como-evaluar-informacion.pdf](#)

Colegio de Ciencias y Humanidades. (1996). *Plan de estudios actualizado*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Colegio de Ciencias y Humanidades (1979). *Programas (Documento de trabajo)*. Colegio de Ciencias y Humanidades-Dirección de la Unidad Académica del Bachillerato-Secretaría Auxiliar Académica.

ENCCCH. (2016). *Programas de estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*. CCH-UNAM.

## MATERIAL DE APOYO

Díaz Esqueda, C. M., y López Camacho, O. J. (2018). Poema lírico. Lectura de poemas en voz alta y exposición oral de una paráfrasis. R. M. Zuaste Lugo, (coord.). *Seminario de Comprensión y Producción de Textos e Hipertextos. Paquete didáctico para el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II correspondiente al Programas de Estudio del TLRIID II (2016)*. Universidad Nacional Autónoma de México.

López Camacho, O. J. (2010). El diseño del proyecto de investigación. J. Orozco Abad, (coord.). *Escribe mejor para aprender bien en el bachillerato*. Universidad Nacional Autónoma de México.

López Camacho, O. J. (2010). La monografía. J. Orozco Abad, (coord.). *Escribe mejor para aprender bien en el bachillerato*. Universidad Nacional Autónoma de México.

López Camacho, O. J., y J. Orozco Abad. (enero-marzo de 2012). La investigación documental como vía de aprendizaje. Una mirada crítica. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura* (59). (42-49).

Orozco Abad, J. (2007). El ensayo. M. Y., Gracida Juárez y G. T., Martínez Montes. (coords). *El quehacer de la escritura. Propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Orozco Abad, J. (2010). El ensayo. J. Orozco Abad, (coord.).

*Escribe mejor para aprender bien en el bachillerato.* Universidad Nacional Autónoma de México.

Zuaste Lugo, R. M. (2007). La reseña académica. M. Y., Gracida Juárez y G. T., Martínez Montes. (coords). *El quehacer de la escritura. Propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario.* Universidad Nacional Autónoma de México.

Zuaste Lugo, R. M. (2010). La reseña. J. Orozco Abad. (coord.). *Escribe mejor para aprender bien en el bachillerato.* Universidad Nacional Autónoma de México.

## Semblanzas de los autores

**JOSÉ DE JESÚS BAZÁN LEVY.** Es el primero y único profesor emérito del Bachillerato en nuestra Universidad. Cursó las licenciaturas en Filosofía y Teología en la Pontificia Universidad Gregoriana, en Roma, el doctorado en Estudios Latinoamericanos (especialidad de Letras), en la Universidad de París. Participó en seminarios de literatura, lingüística y semiología, con especialistas distinguidos, durante su estancia en La Sorbona. Forma parte de la generación de profesores fundadores del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Desde su incorporación a la institución se ha preocupado por la formación de profesores, la revisión y la actualización curricular, la organización académica, la producción editorial, la planeación, así como la evaluación de la docencia.

Incursionó vigorosamente en el mejoramiento de la docencia al crear y coordinar el Programa Nacional de Formación de Profesores de Lectura, Redacción y otros Procedimientos para el Estudio, entre 1986 y 1995. Ha dirigido tesis de licenciatura y de posgrado en la Facultad de Filosofía y Letras donde también ha impartido cursos de Licenciatura y Posgrado.

Fue Secretario Académico del Plantel Naucalpan, Director del mismo plantel, Secretario de Divulgación y de Planeación del Co-

legio, Director de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato y se convirtió en el primer Director General de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, en 1998.

Su vigoroso impulso académico propició la Actualización del Plan y los Programas de Estudios del Colegio, así como emprendió numerosos proyectos entre los que sobresalen publicaciones sobre temas del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación y las revistas *Cuadernos del Colegio* y *Eutopía*.

**AMPARO TUSÓN VALLS.** Es licenciada en Filología Románica-Hispánica (1973) por la Universidad de Barcelona y se doctoró en Antropología Lingüística y Cultural en Berkeley, (Universidad de California) en 1982, y en Filología por la Universidad de Barcelona en 1985. Inició su trayectoria docente impartiendo clases en enseñanza primaria, secundaria y Formación Profesional hasta que en 1974 comenzó la docencia universitaria. Es catedrática emérita de Lengua española en el Departamento de Filología Española en la Universidad Autónoma de Barcelona en donde imparte clases en la Facultad de Ciencias de la Educación y en la Facultad de Letras.

Sus trabajos de investigación comenzaron con el análisis de los fenómenos de contacto entre lenguas (catalán-español) y sus efectos en las aulas. Es especialista en pragmática y análisis del discurso y, de manera específica, ha analizado el desarrollo de la competencia discursiva oral en las aulas, desde un enfoque etnográfico. Se ha dedicado también a la formación del profesorado y al estudio del aprendizaje del español como lengua extranjera.

**REMEDIOS CAMPILLO HERRERA.** Obtuvo la licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas en la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Participó en el PAAS, cursó, diseñó e impartió numerosos cursos y talleres del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, dirigidos a la Formación docente. Ingresó como docente en 1975 al Plantel Vallejo, y posteriormente se desempeñó como profesora de carrera en el Plantel Oriente. Desempeñó varios cargos académicos en el Área y fue coautora de la colección de libros dirigidos al alumnado: *Enfoque discursivo* y *Enfoque comunicativo*. Obtuvo su jubilación en 2019.

**CARLA MARIANA DÍAZ ESQUEDA.** Licenciada en Lengua y Literaturas Modernas Francesas por la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM; con estudios de maestría en Literatura Comparada en la misma institución. Cuenta con la certificación del Programa de Formación de Traductores (francés-español), por El Colegio de México, y con el Curso de Formación de Profesores de Lengua Extranjera (francés), del antaño Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM. Profesora de Asignatura de la materia de TLRIID en el Plantel Oriente. Asesora en línea del curso Lectura y Redacción para el Sistema de Bachillerato a Distancia diseñado por la UNAM. Coautora de los libros de texto *Taller de Lectura y Redacción 1 y 2* (de acuerdo con el Programa de Estudios de la Dirección General de Bachillerato de la SEP), de la editorial SM.

**REYNA CRISTAL DÍAZ SALGADO.** Posee la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en Español, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas por la misma institución.

Además, es autora del libro *Español 6. Mis competencias crecen* y de algunos artículos publicados en *El manual para hablar mejor* de la editorial Algarabía. En el 2016 realizó una estancia en la Universidad de Austin, Texas, para mejorar las técnicas de enseñanza del idioma español.

Hoy en día labora como profesora en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Vallejo, imparte la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV. Actualmente es invitada al Seminario de Comprensión y Producción de Textos e Hipertextos.

**OLGA MARÍA HILDEHZA FLORES ÁLVAREZ.** Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas por la Facultad de Filosofía y Letras, la Universidad Nacional Autónoma de México y Maestra en Docencia en Educación Media Superior por esta misma institución. Ha participado en proyectos sobre la enseñanza de la lengua materna y del español en México, en el Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM. Ha impartido clases en el sistema

escolarizado del bachillerato de la UNAM y en el Sistema Abierto a Distancia de la Dirección General de Bachillerato de la SEP.

Es profesora en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Vallejo, e imparte la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental. Actualmente forma parte del Seminario de Comprensión y Producción de Textos e Hipertextos.

**Lizbeth Raquel Flores Ozaine.** Licenciada en Ciencias de la Comunicación, por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM, y Maestra en Docencia para la Educación Media Superior, Español, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM. También es egresada del Centro de Capacitación Cinematográfica (CCC), en el área de guion cinematográfico.

Se desempeña como profesora del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental y del Taller de Comunicación en el CCH, Plantel Sur. Sus líneas de investigación se centran en alfabetización audiovisual, divulgación de la ciencia, lectura en red y los lectores autónomos. Coautora de los libros de texto *Taller de Lectura y Redacción 1 y 2* (de acuerdo con el Programa de Estudios de la Dirección General de Bachillerato de la SEP), de la editorial SM. Actualmente forma parte del Seminario de Comprensión y Producción de Textos e Hipertextos.

**MARÍA ISABEL GRACIDA JUÁREZ.** Profesora de Carrera Titular “C” definitiva. Estudios de licenciatura y maestría en Letras Hispánicas. Tiene estudios de especialización en lengua y literatura en Madrid y participó en la segunda generación del PAAS. Ha sido distinguida en la UNAM con el premio DUNJA, la Cátedra Especial “Rosario Castellanos” y la Distinción Sor Juana Inés de la Cruz. Además de sus clases en el bachillerato del CCH, imparte las asignaturas de Práctica Docente II y III en MADEMS Español, Campus CU.

Es autora y coautora de diversos textos de carácter didáctico y ha publicado artículos arbitrados tanto en medios nacionales como internacionales. Ha tomado e impartido diversos cursos y diplomados tanto en la UNAM como fuera de ella. Ha coordinado

diversos grupos de trabajo para la actualización del profesorado. Codirigió la revista *Textos de la lengua y la literatura*, de la cual es asesora internacional en la actualidad.

**CARLOS GUERRERO ÁVILA.** Licenciado en Literatura Dramática y Teatro, Maestro en Docencia para la Educación Media Superior (Español), por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Profesor Asociado “C” de T. C. Interino en el CCH, Plantel Vallejo, en la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV. Es tutor de la MADEMS (Español) en la FFyL y en la FES Acatlán.

Coautor de los libros de texto *Literatura I y Literatura II* (México, SM, 2013). Fue integrante del Consejo Editorial de las revistas *Eutopía* y *Poiética*, donde colaboró con varios artículos. Ha publicado artículos y estrategias didácticas en la revista *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura* (Barcelona, Graó, 2015 y 2016). Ha impartido cursos y talleres a profesores de nivel medio superior acerca de la aplicación didáctica de las TIC, teoría y análisis de géneros literarios y didáctica de la literatura.

**CLARA LEÓN RÍOS.** Licenciada en Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM y Maestra en Comunicación y Tecnología Educativa por el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE). Egresada del diplomado “Género, violencias y adicciones”. Coautora del libro *Historia, relatos y testimonios de Opciones Técnicas* y compiladora del libro *Conciencia y tecnología*.

Es profesora de la materia Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental y fue Jefa del Departamento de Psicopedagogía en el Plantel Sur del CCH. Actualmente forma parte del Seminario de Comprensión y Producción de Textos e Hipertextos.

**ÓSCAR JESÚS LÓPEZ CAMACHO.** Licenciado en Lengua y Literaturas Hispánicas y Maestro en Enseñanza Superior, ambos grados de la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM). Cursó la Especialización: Proyecto Curricular en la Formación Docente, Universi-

dad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco. Profesor Titular “C” de Tiempo Completo de la UPN, Unidad Ajusco. Profesor de Asignatura “B”, Definitivo, en el Plantel Sur, CCH. Director de más de 50 trabajos recepcionales en la UPN y la UNAM. Ha publicado más de una decena de ponencias y artículos nacionales e internacionales sobre Enseñanza de la Lengua y la Literatura, así como estrategias didácticas. Es coautor del libro *Escribe mejor para aprender bien en el bachillerato*, publicado por la UNAM. Actualmente forma parte del Seminario de Comprensión y Producción de Textos e Hipertextos.

**JUDITH OROZCO ABAD.** Licenciada en Lengua y Literatura Hispánicas y Maestra en Letras (Literatura Mexicana) por la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Obtuvo la Cátedra Especial “Rosario Castellanos” en 2014. Profesora de Carrera Titular “C” T.C., Plantel Sur. Imparte también materias en la Licenciatura de Lengua y Literaturas Hispánicas (SUA y Ed) y Posgrado (MADEMS). Ha tomado cursos directamente relacionados con su disciplina e impartido talleres y diplomados para docentes del CCH y otros bachilleratos.

Ha publicado artículos arbitrados y presentado ponencias sobre la didáctica de la lengua y la literatura tanto nacional como internacionalmente. Es coautora de nueve materiales arbitrados dirigidos a alumnos de nivel medio superior. Ha dirigido tesis tanto de licenciatura como de maestría. Se ha desempeñado como integrante de cuerpos colegiados institucionales como el Consejo Académico del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, la Comisión Dictaminadora y el Consejo Académico del Bachillerato. Presidió la Comisión encargada de elaborar la versión final de los programas de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (2016). Forma parte del grupo de tutores en la Maestría MADEMS. Ha coordinado numerosos grupos de trabajo, conformados por profesores dentro de la institución, actualmente es coordinadora del Seminario de Comprensión y Producción de Textos e Hipertextos.

**TERESA PACHECO MORENO.** Profesora Ordinaria de Carrera Titular “A” Definitiva de Tiempo Completo, labora en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Azcapotzalco, e imparte la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV.

Estudió la Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro y la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS, Español), ambos grados los obtuvo en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Cursó los Diplomados: Docencia Universitaria, (2004), Educación Media Superior (2006-2007), Actualización Docente en Habilidades Genéricas (2009) y Aplicaciones de las TIC para la enseñanza (2014-2015).

Asistió a más de 70 cursos didácticos y disciplinarios, para enriquecer su formación profesional. También, diseñó e impartió varios cursos para profesores del CCH. Participó en diversos eventos académicos del Colegio, la UNAM y en el extranjero, para presentar diversas ponencias.

**ANA BERTHA RUBIO HERMOSILLO.** Licenciada en Estudios Latinoamericanos y Maestra en Educación Media Superior, Español (MADEMS) por la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Profesora Titular “C” de Tiempo Completo, adscrita al Plantel Azcapotzalco del CCH. Actualmente imparte la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III y IV. Ha presentado ponencias a nivel internacional, sobre los resultados de su experiencia docente, en Bogotá, Colombia y en Río de la Plata, Argentina. Ha tomado cursos directamente relacionados con su disciplina e impartido talleres para docentes del CCH. Participó en la revisión de los programas del TLRID I a IV, versión 2016. Actualmente forma parte del Seminario de Comprensión y Producción de Textos e Hipertextos y es responsable del Proyecto INFOCAB PB401720, ciclo 2019-2020.

**Rosa María Zuaste Lugo.** Profesora de Carrera Titular “C” T.C., Licenciada y Maestra en Ciencias de la Comunicación por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM. Es egresada

del PAAS. Ha acreditado, diseñado e impartido diplomados y cursos de formación docente; colaboró en la elaboración de los libros arbitrados *El Quehacer de la escritura* y *Escribe mejor para aprender bien en el bachillerato*; ha coordinado grupos de trabajo institucional con profesores de carrera y de asignatura para la formación de profesores y para producir materiales didácticos; ha fungido como jurado calificador en concursos de oposición; ha desempeñado cargos académicos administrativos en el Área de Talleres; participó como representante de los profesores del Área de Talleres ante el Consejo Técnico del CCH durante el periodo 2010-2016. Actualmente coordina el Seminario de Comprensión y Producción de Textos e Hipertextos.

# Índice

|                                                                                                                                                     |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Presentación                                                                                                                                        | 9   |
| Notas para una historia del área de talleres<br><i>José de Jesús Bazán Levy</i>                                                                     | 13  |
| Leer para representar el mundo<br><i>María Isabel Gracida Juárez</i><br><i>Olga María Hildebza Flores Álvarez</i>                                   | 55  |
| Lectura de la imagen: necesaria y fructífera<br>dentro y fuera del aula<br><i>Lizbeth Raquel Flores Ozaine</i><br><i>Carla Mariana Díaz Esqueda</i> | 75  |
| Aracne y sus redes: lectura digital en el Colegio<br>de Ciencias Y Humanidades<br><i>Judith Orozco Abad</i><br><i>Reyna Cristal Díaz Salgado</i>    | 101 |
| El desarrollo de la competencia comunicativa<br>oral en el aula de lengua<br><i>Amparo Tusón Valls</i>                                              | 124 |

|                                                                                                                                                                                                                                                      |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| La escritura: etapas y enfoque actual<br><i>Ana Bertha Rubio Hermosillo</i><br><i>Rosa María Zuaste Lugo</i>                                                                                                                                         | 135 |
| En busca del recorrido de la enseñanza de la<br>literatura en el CCH<br><i>Judith Orozco Abad</i>                                                                                                                                                    | 159 |
| La gradación de conocimientos como un proceso<br>de construcción para la enseñanza y aprendizaje del<br>género dramático en la materia del TLRID<br><i>Remedios Campillo Herrera</i><br><i>Teresa Pacheco Moreno</i><br><i>Carlos Guerrero Ávila</i> | 199 |
| Los pasos del ensayo en el Colegio de Ciencias<br>y Humanidades<br><i>Judith Orozco Abad</i><br><i>Reyna Cristal Díaz Salgado</i>                                                                                                                    | 221 |
| El campo específico de la investigación<br>documental<br><i>Clara León Ríos</i><br><i>Óscar Jesús López Camacho</i>                                                                                                                                  | 242 |
| Semblanzas de los autores                                                                                                                                                                                                                            | 265 |

*Medio Siglo de Comprensión y Producción Textuales en el Colegio de Ciencias y Humanidades* se terminó de imprimir el 11 de septiembre de 2021 en los talleres de la Imprenta del Colegio de Ciencias y Humanidades, Monrovia N. 1,002 colonia Portales Sur, CP 03300, Alcaldía Benito Juárez, CDMX. La edición consta de 100 ejemplares sobre papel bond ahuesado de 90 grs. para los interiores y cartulina sulfatada de 12 pts. para los forros. En su composición se utilizó la familia tipográfica Espinosa Nova.

