



## Reforma Curricular del Bachillerato Tecnológico

### PROGRAMA DE ESTUDIOS

#### Lectura, Expresión Oral y Escrita



Reforma Curricular del Bachillerato Tecnológico  
Programas de Estudios

**Lectura, Expresión Oral y Escrita**

**Redactores:** Gallegos Jiménez Francisco, Gutiérrez Esquivel Ramiro, Hernández López América, Martín Ramírez Martha Patricia, Motolinía Juárez Cecilia, Oliver Conde María de Lourdes, Rodríguez de Santiago América, Trejo España María Magdalena

**Asesora externa:** Rosa María Daffunchio Romero, CONAFE.

Primera Edición: 2004

2004. Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas. SEP

Agosto de 2004

**Estimado Maestro(a) del bachillerato tecnológico:**

Tiene en sus manos uno de los programas de estudio que han sido elaborados en el marco de la Reforma Curricular del Bachillerato Tecnológico; éste como los demás, es producto de una serie de reuniones de trabajo en las que un conjunto de profesores -que como usted se encuentran frente a grupo.- han venido analizando, discutiendo y haciendo propuestas sobre qué enseñar, cómo enseñarlo y para qué.

Sabemos que el programa de estudios debe ser una herramienta de apoyo para orientar y organizar el trabajo educativo y también estamos convencidos de que cobrará su verdadero sentido una vez que los profesores lo apliquen en su práctica cotidiana. Es a partir de ese espacio desde el cual habrá de revisarse y enriquecerse.

Por ello le invitamos a que lo analice y a que lo someta a prueba en su propia experiencia diaria; seguramente las aportaciones que se deriven de su trabajo nos permitirán dar una mejor respuesta a las necesidades educativas de nuestros estudiantes.

Por su participación, muchas gracias...

**El Secretariado Técnico de la Reforma Curricular**

Carlos Ramírez Escamilla, Daffny Rosado Moreno, Elena Karakowsky Kleyman, Francisco Caracheo García, Francisco Reyes Araneda, Gildardo Rojo Salazar, Graciela Segura Cabrera, Javier Rivera Carrasco, Jesús Rodríguez Cisneros, Juan Antonio Nevárez Espinoza , Ma. Carmen Malpica Jiménez, Martha V. Méndez Soriano, Roberto Lagarda Lagarda, Sara Montes Utrilla, Saúl Arellano Valadez, Serafín Aguado Gutiérrez, Víctor M. Rojas Reynosa.

## **DIRECTORIO**

**Dr. Reyes S. Tamez Guerra**

Secretario de Educación Pública

**Ing. Marco Polo Bernal Yarahuán**

Subsecretario de Educación e Investigación Tecnológicas

**M. en C. Serafín Aguado Gutiérrez**

Secretario Ejecutivo del CoSNET

**Ing. Bulmaro Fuentes Lemus**

Director General de Institutos Tecnológicos

**Biól. Francisco Brizuela Venegas**

Director General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar

**Ing. Ernesto Guajardo Maldonado**

Director General de Educación Tecnológica Agropecuaria

**Ing. Lorenzo Vela Peña**

Director General de Educación Tecnológica Industrial

**Lic. Manuel Salgado Cuevas**

Director General de Educación Secundaria Técnica

**Ing. José Efrén Castillo Sarabia**

Director General de Centros de Formación para el Trabajo

## CONTENIDO

<b>Datos de identificación.....</b>	<b>6</b>
<b>1. Reflexiones imprescindibles .....</b>	<b>7</b>
<b>2. Historia de la elaboración del programa .....</b>	<b>19</b>
<b>3. Propósitos de las asignaturas .....</b>	<b>23</b>
<b>4. Estructura de las asignaturas .....</b>	<b>23</b>
4.1. Mapa conceptual de la materia .....	24
4.2. Estructura por asignatura .....	25
4.2.1. Lectura, expresión oral y escrita I .....	25
4.2.1.1. Mapa conceptual .....	26
4.2.2. Lectura, expresión oral y escrita II .....	29
4.2.2.2. Mapa conceptual .....	31
<b>5.- Metodología .....</b>	<b>32</b>
5.1. Temas integradores .....	32
5.2. Ejemplificación de una secuencia didáctica.....	32
<b>Bibliografía .....</b>	<b>35</b>

## DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Campo de conocimiento: **Comunicación**

Materia: Lectura, expresión oral y escrita

<b>Componente de formación</b>	<b>Asignatura</b>	<b>Semestre</b>	<b>Carga horaria</b>
Básica	Lectura, expresión oral y escrita I	Primero	3 horas/ semana
	Lectura, expresión oral y escrita II	Segundo	3 horas/ semana

## **1. REFLEXIONES IMPRESCINDIBLES**

**Eurídice Sosa Peinado<sup>1</sup>**

**Ma. Eugenia Toledo Hermosillo<sup>1</sup>**

Consideramos que leer detenidamente las reflexiones que aquí presentamos le será de gran utilidad porque en ellas ubicamos el contexto teórico, metodológico y práctico a partir del cual se elaboraron los programas de estudio de los componentes básico y propedéutico de la Estructura del Bachillerato Tecnológico.

Tal ubicación la hacemos, mediante la recuperación de las interrogantes, los comentarios, las objeciones, las confusiones, los planteamientos, las peticiones académicas ... que los y las docentes del Bachillerato Tecnológico, cualquiera que sea la función que desempeñen, han venido planteando, en diversos foros, con respecto a los programas mencionados.

Al revisar estos programas podría ser sorprendente o desconcertante para usted darse cuenta de que:

- no tienen un formato común, rígido y tradicional como suele suceder con casi todos los programas;
- el único apartado homogéneo es éste, el de las reflexiones imprescindibles;
- todos los demás apartados presentan muy diversas formas de escritura en la construcción del discurso;
- estas formas se relacionan con un discurso abierto que recupera procesos y no con un discurso cerrado que dicta lo que “debe ser”, lo que se “debe hacer”, “lo que se debe pensar”...;
- En lugar de dar instrucciones:
  - a. Se presenta la historia de la elaboración de los programas.
  - b. Se expone la estructura de la materia (disciplina), así como la de cada asignatura, a partir de sus conceptos fundamentales y subsidiarios.

---

<sup>1</sup> Profesoras Investigadoras de la Universidad Pedagógica Nacional y Asesoras en el proceso de elaboración de los programas de estudio del Bachillerato Tecnológico.

- c. Se muestran ejemplos y sugerencias acerca del cómo hacer y del cómo pensar aquello que se aconseja en dichos programas, es decir, se expone una estrategia metodológica pertinente y relevante para desarrollar la materia (disciplina) y, por lo tanto, las asignaturas.

Además de lo anterior, se presentan, por supuesto, los propósitos de la materia (disciplina) y de cada asignatura.

¿Por qué no dar lugar a formatos comunes, rígidos y tradicionales? ¿Por qué dar lugar a la diversidad de escrituras y construcciones discursivas abiertas a la recuperación de procesos? ¿Por qué dar lugar a la historia del proceso de construcción de los programas? ¿Por qué presentar la estructura de la materia y la de cada disciplina, a través de sus conceptos fundamentales y subsidiarios? ¿Por qué mostrar ejemplos y sugerencias acerca del cómo hacer y del cómo pensar aquello que se aconseja en dichos programas? Son algunas de las interrogantes que iremos respondiendo a lo largo de este texto.

Con este fin queremos plantear, en primer lugar, que la elaboración de dichos programas fue alimentada por una propuesta de intervención educativa original, denominada “Integración de contenidos en la práctica docente de la educación básica y media superior” de la cual somos autoras.

En esta propuesta planteamos dos premisas fundamentales: es indispensable que cualquier cambio educativo se realice con la participación de los docentes y a partir de la transformación de la práctica docente, porque lo que no cambia en la cotidianidad del aula es imposible de ser transformado desde la normatividad, es decir, desde el “deber ser”.

La **participación de los y las docentes frente a grupo** en cualquier cambio educativo, en este caso específico, **en la construcción de los programas de estudio de los componentes básico y propedéutico de la estructura del Bachillerato Tecnológico** ha sido de vital importancia, además de una experiencia inédita en nuestro país y en muchos otros países del mundo, porque hoy por hoy los y las docentes son las autoras y los autores de tales programas. Lo fundamental de su autoría consiste en que ellas y ellos son quienes:

- conocen las materias (disciplinas) y pueden repensarlas para reconstruirlas en torno a conceptos fundamentales y subsidiarios, así como a categorías. Por tanto, son docentes que, después de esta experiencia, piensan el aprendizaje como un proceso de construcción de estructuras conceptuales y categoriales que requieren de situarse en contextos pertinentes a los educandos;
- se enfrentan, en la cotidianidad del aula y la escuela, a las posibilidades e imposibilidades de que los educandos construyan o no su propio conocimiento. Por tanto, son ellos(as) y sólo ellos(as) quienes pueden

elaborar y desplegar estrategias centradas en el aprendizaje innovadoras para arribar al proceso de aprendizaje planteado en el inciso anterior;

- Pueden transmitir a sus colegas su experiencia de construcción de los programas, a partir de lo cual se abren condiciones de posibilidad para generar producciones constructivas -en la docencia, investigación y difusión- que se multipliquen geoméricamente. Asimismo, pueden transmitir dicha experiencia a sus estudiantes con los mismos resultados. Esta transmisión es posible debido a que han pasado por la experiencia de construcción, en este caso, de los programas. De otra manera dicha transmisión es imposible porque nadie puede transmitir lo que no tiene; y
- Pueden hacer realidad cualquier cambio en la cotidianidad del aula y de la escuela o pueden hacer de él una simulación.

Lo sorprendente o desconcertante de los programas de los componentes básico y propedéutico también se debe a que forman parte de un currículo que no se ubica de ninguna manera en la Tecnología Educativa y, como consecuencia, no se fundamenta en los enfoques que lo conciben como un sistema tecnológico de producción o como un plan de instrucción. Concepciones ampliamente difundidas los últimos 30 años que ya mostraron su enorme ineficacia.

Por el contrario, tales programas se sitúan en un currículo que recupera las premisas pertinentes y relevantes de tres enfoques contemporáneos que lo conciben como: a) una estructura organizada de conocimientos, b) un conjunto de experiencias de aprendizaje y c) una reconstrucción del conocimiento y propuesta de acción.

Como **estructura organizada de conocimientos**, los programas de estudio:

- son una expresión sustantiva y sintáctica de las disciplinas, por esta razón, se elaboraron a partir de pensar los conceptos fundamentales y subsidiarios, así como las categorías estructuradoras de cada disciplina;
- se orientan a desarrollar modos de pensamiento reflexivo sobre la naturaleza y la experiencia del Ser Humano. Como consecuencia, tales programas se encaminan hacia la constitución y el despliegue de un pensamiento complejo o categorial en los educandos;
- posibilitan la construcción de múltiples relaciones entre contenidos y procesos, así como entre conceptos y métodos, por tanto, en los programas elaborados se distinguen tres tipos de contenidos: los fácticos o informativos, los procedimentales o metodológicos, así como los actitudinales o axiológicos.

Como **conjunto de experiencias de aprendizaje**, los programas de estudio se elaboraron a partir de pensar la educación tecnológica como el despliegue de procesos de aprendizaje desde su integralidad, es decir, de procesos en los que se pone en juego tanto la objetividad como la

subjetividad porque quienes estudian son considerados como sujetos de aprendizaje y no objetos de enseñanza. En este sentido, dichos programas:

- abren condiciones de posibilidad para contribuir a la constitución y al despliegue de sujetos;
- proponen una metodología para operar y desplegar tales programas, cuyo punto de inicio parte de recuperar las experiencias de los educandos, mediante la identificación de sus **intereses** para relacionarlos con las **necesidades** institucionales, estatales, regionales, nacionales e internacionales. Esto es posible, a través de “**Temas Integradores**” que se desarrollan a partir de “**Secuencias Didácticas**”.

Como **reconstrucción del conocimiento y propuesta de acción**, los programas de estudio elaborados por las y los docentes favorecen la reconstrucción sistemática del conocimiento y de la experiencia. Con este fin tales programas abren condiciones de posibilidad para que cada docente reinterprete los programas de acuerdo al contexto, así como a las necesidades de aprendizaje que se le presenten. De esta manera es posible que cada docente elabore múltiples diseños para la operación y el despliegue de los programas, a partir de la formulación de criterios que orienten tal reconstrucción. Por ejemplo:

- a. **Criterios** para la elección de los contenidos, para su organización en temas integradores y para su desarrollo a partir de secuencias didácticas.
- b. **Criterios** para la formulación de temas integradores.
- c. **Criterios** para el diseño y desarrollo de secuencias didácticas.
- d. **Criterios** para la evaluación del aprendizaje, así como para su traducción en calificaciones.

Que sea posible que los(las) docentes reconstruyan los programas de estudio significa, en los hechos, que son abiertos, flexibles y dinámicos. Esto implica que serán operados un semestre, después del cual podrán ser reestructurados a partir de la recuperación de las experiencias obtenidas como resultado de su puesta en marcha.

En tanto los programas de los componentes básico y propedéutico comparten las concepciones y características expuestas anteriormente forman parte de un proyecto global, integrado, flexible y abierto, cuyo propósito es contribuir a la formación de un pensamiento categorial en los sujetos, al despliegue de su subjetividad, así como a la realización de valores que les permitan pensar y actuar en lo cotidiano del aula y la escuela. Tal formación, despliegue y realización es el medio a través del cual es posible que los educandos accedan al mundo de la Ciencia, la Técnica y la Cultura para incluirse, de manera digna, crítica y creativa en la sociedad globalizada del siglo XXI. Es decir, para incluirse en esta sociedad desde una posición valoral e informada que les permita acercarse, lo más posible y en un proceso de aproximaciones sucesivas, al ejercicio de una ciudadanía plena.

A fin de lograr tal propósito, a cada uno de los programas de los componentes básico y propedéutico subyace una concepción de educando, de docente, de aprendizaje, de enseñanza, de planeación de la enseñanza y de formas y medios para desplegarla, así como de evaluación.

El educando es un sujeto de aprendizaje y no un objeto de enseñanza. Como sujeto es capaz de pensar, actuar y sentir, a partir de su esquema referencial que, de acuerdo con Bleger, "... es el conjunto de experiencias, conocimientos y afectos ..." <sup>2</sup>, con base en los cuales es capaz de construir nuevos conocimientos, así como de construir relaciones entre este conjunto y su entorno familiar, comunitario, estatal, nacional, regional e internacional. Es un sujeto que, durante la construcción de conocimiento, desarrolla no sólo su dimensión intelectual –en el sentido cognoscitivo-, sino también la afectiva y la física. Por lo tanto, es un sujeto integral para el que no es suficiente pensar y hacer al margen de sus afectos y su desarrollo físico.

El(La) docente es también un sujeto en el sentido planteado líneas arriba; como sujeto cuenta con saberes, conocimientos y experiencias sobre su materia de trabajo que es la enseñanza. A partir de ellos es capaz de reconstruir su enseñanza y los programas de estudio para construir nuevos conocimientos al respecto. Es un sujeto que deja de ser el dador(a) de información para convertirse en un(a) docente mediador(a), es decir, en un(a) docente cuya función es ayudar a los educandos a construir conocimiento, así como a construir múltiples relaciones entre el conocimiento y la realidad. Esta ayuda significa que el docente, durante el proceso de enseñanza, juega diversos papeles hacia cada sujeto en particular y hacia el grupo en su conjunto. Por ejemplo, en algunos momentos funge como asesor, en otros como facilitador de la comunicación y en otros más como informador. En este sentido el docente es un mediador entre el educando y el conocimiento. Al desplegarse en este sentido, por la vía de la docencia, la investigación y la difusión, construye conocimiento sobre su materia de trabajo y reconstruye el programa de estudios que despliega en el aula.

El aprendizaje no puede ser, entonces, un producto observable y medible solamente, es también y primordialmente un proceso, durante el cual el educando recorre un camino y, en ese recorrido, va dando cuenta de sus aprendizajes a partir de diversos productos que puede elaborar en distintos momentos del proceso, sin embargo, como dice Bleger "... puede haber aprendizaje aunque no se tenga la formulación intelectual del mismo. Puede también haber una captación intelectual, como fórmula, pero quedar todo reducido a eso, en cuyo caso se ha producido una disociación en el aprendizaje, resultado muy habitual de los procesos corrientes"<sup>3</sup>. El aprendizaje tampoco es un producto cien por ciento objetivo, es también un proceso subjetivo, ya que quien aprende es el sujeto, un objeto es incapaz de aprender.

---

<sup>2</sup> Bleger, José, Grupos Operativos en la Enseñanza, en: "Temas de psicología (Entrevista y grupo)", Ediciones Nueva Visión, México, 1983, p. 70, pp.57-86, 117pp.

<sup>3</sup> Bleger, José, Grupos Operativos en la Enseñanza, en: "Temas de psicología (Entrevista y grupo)", Ediciones Nueva Visión, México, 1983, p. 63, pp.57-86, 117pp.

La enseñanza es un proceso mediante el cual cada docente contribuye a que sus estudiantes construyan su propio conocimiento en términos de contenidos fácticos o informativos y procedimentales o metodológicos. Durante este proceso, la enseñanza contribuye también a la realización de valores en la cotidianidad del aula y de la escuela, así como a la reflexión sobre los valores realizados. Una enseñanza de esta naturaleza debe "...tender a moverse hacia lo desconocido, a la indagación de lo que no está suficientemente elucidado..." <sup>4</sup>. Entonces, la enseñanza es un proceso mediante el cual es posible desplegar en los educandos la curiosidad, la imaginación, la fantasía y la capacidad de interrogarse e interrogar a la realidad.

El conocimiento disciplinario no está dado ni acabado, se ha ido construyendo a lo largo de siglos de existencia de la Humanidad, por lo tanto, es producto de su Historia. Su construcción es un proceso que se ha desplegado debido a la curiosidad, a la necesidad de encontrar explicaciones a fenómenos, hechos, situaciones o circunstancias de la realidad, a la necesidad de preguntarse por ella, de construirla y reconstruirla, de cambiarla, de reorientarla, de controlarla... Entonces, el conocimiento se ha generado a partir de procesos en los que se despliega el pensamiento, la acción y la actitud de los seres humanos. Por lo tanto, como dice Bleger "... lo más importante... no es el cúmulo de conocimientos adquiridos, sino el manejo de los mismos como instrumentos, para indagar y actuar sobre la realidad..." <sup>5</sup>. La relación del conocimiento con la realidad hace que sea imprescindible dar cuenta de él, a partir de sus contextos de producción y aplicación y no sólo de sus productos, así como de reconstruirlo de manera integrada, es decir, en sus relaciones con diversas disciplinas.

Una consecuencia de esta concepción es que en los programas no se presenten largas, larguísimas listas de contenidos, agrupadas en unidades, en cada una de las cuales se definen los objetivos generales, particulares y específicos, porque esta sería la forma de presentar un conocimiento concebido de manera fragmentada sin relación entre contenidos y sin situarlos en los contextos pertinentes en los que se produce y se aplica el conocimiento. En lugar de ello se presentan mapas, organizados a partir de conceptos fundamentales y subsidiarios que contribuyen a la construcción de cinco categorías: espacio, tiempo, materia, energía y diversidad.

La planeación, así como las formas y medios de la enseñanza no son fragmentadas, cerradas ni rígidas como la de las cartas descriptivas que no dan lugar a la diferencia ni a la multiplicidad de construcciones, sino a una homogeneidad que pretende tanto la objetividad del educando, del docente, de la enseñanza y del aprendizaje como la previsión de todos los eventos que pudieran llegar a suceder en el aula. Por el contrario, proponemos una planeación, así como formas y medios de enseñanza integradoras, abiertas y flexibles para dar lugar a:

---

<sup>4</sup>Bleger, José, Grupos Operativos en la Enseñanza, en: "Temas de psicología (Entrevista y grupo)", Ediciones Nueva Visión, México, 1983, p. 62, pp.57-86, 117pp.

<sup>5</sup> Bleger, José, Grupos Operativos en la Enseñanza, en: "Temas de psicología (Entrevista y grupo)", Ediciones Nueva Visión, México, 1983, p. 60, pp.57-86, 117pp.

- a. La diferencia, porque sin diferencia no hay sujeto ni construcción posible. Sin diferencia hay objetos de enseñanza
- b. La multiplicidad de construcciones, debido a que cada sujeto construye a partir de sus esquemas referenciales, los cuales son diferentes de sujeto a sujeto y,
- c. lo imprevisto, porque durante los procesos de construcción se despliega el sujeto y es posible producir innovaciones, las cuales son imposibles de prever, es decir, nunca se sabe *a priori* lo que se va a producir cuando se trata de innovaciones.

Una planeación integradora, abierta y flexible, incluye la realización de secuencias didácticas, a partir de las cuales se construyan múltiples relaciones entre la imaginación y la posibilidad de simbolización de los educandos. Por esta razón, en los programas de cada asignatura se presenta un ejemplo de secuencia didáctica que pretende mostrar una planeación con estas características.

Una **secuencia didáctica** es un conjunto de actividades, organizadas en tres bloques: apertura, desarrollo y cierre. Las **actividades de apertura** son aquellas, a partir de las cuales es posible identificar y recuperar las experiencias, los saberes, las preconcepciones y los conocimientos previos de los alumnos. A partir de tal identificación y recuperación, se realizan las **actividades de desarrollo** mediante las cuales se introducen nuevos conocimientos científico-técnicos para relacionarlos con los identificados y recuperados en las actividades de apertura. Las **actividades de cierre** son aquellas que permiten al educando hacer una síntesis de las actividades de apertura y de desarrollo, síntesis entendida como aquella que incluye los **conceptos fundamentales y subsidiarios**, así como las **categorías: espacio, tiempo, materia, energía y diversidad** construidas durante estas actividades. Entonces, al realizar una secuencia didáctica se desarrolla la **dimensión fáctica o de conocimiento** para introducir al educando al **mundo científico-técnico**.

Introducir al educando a este mundo es fundamental, pero insuficiente. Es absolutamente necesario abrirle las puertas del **mundo de los procedimientos** de tal manera que sea posible desarrollar la **dimensión procedimental o metodológica**. Por lo tanto, durante la realización de cada actividad de una secuencia didáctica es primordial que, además se recuperen e identifiquen los procedimientos que utilizan o conocen los educandos para, en las actividades de desarrollo, introducirlos a nuevos conocimientos procedimentales o metodológicos. En las actividades de cierre, la síntesis consiste en dar cuenta no sólo de los contenidos fácticos, sino también de los procedimentales.

Abrir a los educandos el mundo científico-técnico y el de los procedimientos, también es primordial, pero igualmente insuficiente. Es forzoso abrirles las puertas del **mundo de lo axiológico**, a fin de desarrollar, en ellas y ellos, la **dimensión valoral o actitudinal**. Como consecuencia, durante el desarrollo de cada actividad de una secuencia didáctica es primordial, además de desarrollar los contenidos fácticos y procedimentales, realizar valores. Nos referimos a los **Valores Universales: Libertad** en sus tres vertientes: de expresión, de elección y de

tránsito; **Justicia** en sus dos vertientes: igualdad y equidad y, a la **Solidaridad** en sus dos vertientes: colaboración y ayuda mutua.

Los **criterios**, planteados a manera de preguntas, a partir de los cuales es posible evaluar si una secuencia didáctica está correctamente estructurada son los siguientes:

- a. ¿La secuencia didáctica se ubica en un tema integrador? ¿Cuál es ese tema integrador?
- b. ¿La secuencia didáctica cuenta con actividades de apertura? ¿Cuáles son?
- c. ¿La secuencia didáctica cuenta con actividades de desarrollo? ¿Cuáles son?
- d. ¿La secuencia didáctica cuenta con actividades de cierre? ¿Cuáles son?
- e. ¿Existe coherencia y congruencia entre las actividades de apertura, de desarrollo y de cierre?
- f. ¿Las actividades que constituyen la secuencia favorecen la construcción de contenidos fácticos? ¿Cuáles son?
- g. ¿Las actividades que constituyen la secuencia permiten la construcción de una categoría? ¿Cuál es?
- h. ¿Las actividades que constituyen la secuencia favorecen la construcción de contenidos procedimentales? ¿Cuáles son?
- i. ¿Las actividades que constituyen la secuencia propician la realización de un valor? ¿Cuál es?
- j. ¿Las actividades que constituyen la secuencia dan lugar a la producción de los educandos? ¿Qué productos se generan? ¿Cuáles son los criterios para evaluar tales productos?
- k. ¿Las actividades que constituyen la secuencia dan lugar al trabajo individual y colectivo de manera sistemática y continua para que los educandos transiten en un circuito individual-colectivo-individual..?
- l. ¿Las actividades que constituyen la secuencia contribuyen a que los educandos transiten, de manera sistemática y continua, en un circuito imaginación-simbolización-imaginación..?

En el contexto de las secuencias didácticas se incluyen las **prácticas de laboratorio**, de las cuales es absolutamente necesario cambiar la concepción que, hasta ahora, se tiene de ellas porque de ninguna manera se conciben como la comprobación de la teoría. Continuar desarrollándolas tal como hasta ahora se ha hecho, contradice la propuesta en la que se sustenta la Reforma Curricular del Bachillerato Tecnológico porque no contribuyen:

- a. A formar en los educandos un pensamiento categorial que combine la dimensión fáctica y la procedimental.

- b. A que los educandos construyan su propio conocimiento acerca de los temas tratados en tales prácticas.

Desde la perspectiva de esta propuesta, hacer estas dos contribuciones serían los propósitos que debieran tener dichas prácticas. A fin de lograrlos es conveniente analizar cada una de las prácticas de laboratorio para identificar qué contenidos fácticos y procedimentales se despliegan a partir de cada una de ellas, así como la pertinencia y relevancia de introducirlas como parte de la secuencias didácticas que se realicen durante el semestre. Entonces, es necesario reformular las prácticas de laboratorio para que dejen de ser recetas que los educandos deben seguir al pie de la letra sin comprender su intencionalidad y sin poder desprender de ellas las conclusiones a las que se les solicita que lleguen. Como consecuencia, es necesario transitar de la aplicación lineal y mecánica de recetas hacia la construcción de contenidos fácticos y procedimentales. Pensar y realizar así las prácticas permite que formen parte de cualquier bloque de actividades (apertura, desarrollo y cierre) de las secuencias didácticas porque su ubicación, depende de su intencionalidad. Si esto es así, el ordenamiento de las prácticas de laboratorio dependería de su pertinencia y relevancia en relación con el tema integrador y la secuencia didáctica.

A fin de que un **tema sea integrador** es necesario que cumpla con los siguientes **criterios**:

- a. Que surja de los intereses de los educandos.
- b. Que permita relacionar tales intereses con las exigencias y los retos comunitarios, estatales, regionales, nacionales y mundiales.
- c. Que se relacione con la vida cotidiana de los educandos.
- d. Que permita relacionar la vida cotidiana con el conocimiento científico-técnico.
- e. Que sea posible relacionar, en torno a él, más de un contenido fáctico de una misma asignatura.
- f. Que sea posible relacionar, en torno a él, contenidos fácticos de más de una asignatura.
- g. Que sea posible desarrollar, en torno a él, contenidos procedimentales.
- h. Que sea posible realizar valores en torno a él.

Una **evaluación** educativa desde un enfoque constructivista que permita establecer estrategias de evaluación del aprendizaje de los educandos, a partir del desarrollo de secuencias de actividades, como las ejemplificadas en el último apartado de los programas, puede resultar una tarea compleja, que seguramente no se resolverá del todo, a partir de una primera lectura de los mismos.

Desde nuestra experiencia, la evaluación situada en un enfoque constructivista requiere que usted pueda **operar criterios y procedimientos evaluativos**, así como **desarrollarlos y ajustarlos** de acuerdo a las características y necesidades de los educandos y de la institución en

la cual trabaja. De esta manera, le será posible iniciar un proceso de aproximaciones sucesivas, que le permita ampliar, diversificar y mejorar, progresivamente, los dispositivos de evaluación del aprendizaje.

Con este fin, a continuación, **caracterizaremos qué es un proceso de evaluación constructivista, desarrollaremos algunas de las estrategias para generar dispositivos de evaluación constructivista** en torno a la realización de secuencias de actividades y, finalmente, **haremos algunas sugerencias para optimizar los procesos de evaluación constructiva.**

Nuestra invitación es a **reflexionar sobre los criterios y procedimientos para desarrollar procesos de evaluación constructiva**, es decir, es una “invitación a pescar más que a comer pescado”.

A fin de **caracterizar un proceso de evaluación constructiva**, que permita evaluar el aprendizaje de los educandos, a partir del desarrollo de secuencias de actividades requiere, primero, de caracterizar la evaluación constructiva para poder diferenciarla de las prácticas tradicionales de evaluación.

Desde una perspectiva constructiva **la evaluación es un proceso dinámico**, es decir, la evaluación no son momentos de asignación de calificaciones “objetivas” y fragmentadas del proceso de aprendizaje, marcados por la aplicación de dos, tres... exámenes parciales. Tampoco es el final del proceso educativo. La evaluación constructiva es un proceso continuo que se realiza a lo largo de las secuencias didácticas, por tanto, la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa se convierten, también, en un proceso continuo, dinámico e interrelacionado. Esto significa que al realizar las actividades de apertura, desarrollo y cierre es posible diagnosticar, a la vez que identificar los aprendizajes significativos producidos por los educandos. Por lo tanto, los criterios aplicados en la evaluación diagnóstica pueden ser aplicados, también, en la evaluación sumativa y final. De lo que se trata es de que, en las secuencias didácticas, se realicen actividades generadoras de productos posibles de ser evaluados. Podríamos decir que aspiramos a que la evaluación no sean imágenes sueltas del proceso de aprendizaje, sino una película que nos de cuenta de él en su continuidad y movimiento.

**La evaluación es un proceso integral**, porque se trata de evaluar los aprendizajes referidos a los contenidos fácticos, procedimentales y valorales. Podemos evaluar los contenidos fácticos al responder **¿cuáles son los conceptos fundamentales y subsidiarios, así como la categoría que construyó el educando en una secuencia de actividades?** Pero, si sólo respondemos a la anterior pregunta, estaríamos evaluando la construcción informativa, expresada conceptualmente, lo cual es fundamental, pero insuficiente para realizar una evaluación integral. Por ello proponemos evaluar, también, los aprendizajes referidos a los contenidos procedimentales, a partir de identificar **¿Qué aprendió a hacer el educando?** Por ejemplo, aprendió a construir indicadores, a trazar a mano alzada, a calcular los insumos de un proceso productivo, a resolver un problema de comunicación, a diseñar un proceso de verificación de calidad, entre otros aspectos posibles de evaluar. Y, finalmente, es fundamental evaluar los

aprendizajes referidos a los contenidos valorales, dimensión casi totalmente abandonada en la evaluación educativa. Así lo plantea la UNESCO en su propuesta para la Educación del Siglo XXI (Delors:1996) cuando señala que los aprendizajes que nos ayudan a ser y a vivir con los demás son los menos observados y evaluados, a pesar de que hoy diversos sectores sociales insisten en la importancia de que la escuela contribuya a la formación valoral. Sin embargo, ¿cómo vamos a favorecer dichos aprendizajes, si no podemos evaluar, de manera continua, a lo largo de todo el proceso educativo la realización y reflexión de los contenidos valorales? A fin de identificarlos se requiere responder **¿Qué contenidos de un valor universal aprendió a realizar y a reflexionar el educando durante el desarrollo de la secuencia didáctica?** Contestar esta interrogante implica observar la actitud de los educandos durante el desarrollo de las actividades de una secuencia didáctica, así como durante el proceso de elaboración de sus productos.

**La evaluación es un proceso de cualificación y no sólo de calificación**, es decir, la evaluación es mucho más que una calificación porque **la evaluación es, ante todo, un juicio estructurado en torno a criterios que dan cuenta de la dimensión fáctica, procedimental y valoral de los aprendizajes en el aula**. De manera que lo fundamental de los procesos evaluativos es que se conviertan en insumos para repensar, reformular, reconstruir y transformar los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Para diseñar y operar evaluaciones del aprendizaje de los educandos, coherentes y congruentes con el enfoque constructivo, es posible desarrollar los siguientes momentos:

**Momento primero:** Relectura de la planeación de los tres bloques de una secuencia didáctica para detectar las actividades y los productos evaluables en términos diagnósticos, formativos y sumativos, en la dimensión fáctica, procedimental y axiológica y en términos cualitativos y cuantitativos. Si no es posible identificar esto en alguna actividad o producto es necesario rediseñarlos o incluir otros que permitan realizar tal evaluación. De esta manera, es posible, en los hechos, hacer de las secuencias didácticas y de la evaluación dos dispositivos interrelacionados.

**Momento segundo:** Elección de criterios, indicadores e instrumentos. Una vez elegidas las actividades y los productos evaluables es necesario definir con qué criterios se los evaluará. Es posible detectar los criterios de evaluación si se identifica qué se quiere evaluar y para qué se quiere evaluar eso y no otra cosa. La respuesta a las siguientes interrogantes permiten detectar tales criterios: **¿Qué concepto fundamental y subsidiario, así como qué categoría aprende a construir el educando (competencias fácticas o informativas)? ¿Qué aprende a hacer el educando (competencias procedimentales o metodológicas)? ¿Qué valor realiza y reflexiona el educando para vivir con los demás (competencias valorales o axiológicas)?**

**Momento tercero:** proceso de retroalimentación del aprendizaje y la enseñanza, el cual se desarrolla durante todo el proceso, a fin de aportar insumos que permitan detectar errores para

corregirlos, aciertos para potenciarlos y limitaciones para superarlas tanto en referencia al proceso mismo como al aprendizaje de los contenidos fácticos, procedimentales y axiológicos.

Finalmente, para nosotras es importante compartir algunas sugerencias que contribuyan a la elección de criterios, instrumentos e indicadores de una evaluación constructivas:

- a. **Diversidad de estrategias evaluativas:** si recuperamos los planteamientos de Howard Gardner, un elemento fundamental a considerar es el hecho de que aprendemos a partir de inteligencias múltiples, por ello las maneras de evaluarlas no pueden ser únicas, rígidas y homogéneas, deben ser múltiples, flexibles y abiertas para dar lugar a la heterogeneidad.
- b. **Diversidad de instrumentos de evaluación:** se ha tipificado como instrumento tipo de evaluación, en la mayoría de asignaturas, el cuestionario cerrado o abierto. Sin embargo si queremos realizar una evaluación integral, deberíamos aspirar a que los jóvenes sean capaces de enfrentar exitosamente la diversidad de instrumentos evaluativos desde los tradicionales (cuestionarios cerrados y abiertos) hasta la resolución de problemáticas situadas en contextos de la realidad y cuestionarios de escala o de opinión, entre otras posibilidades. Tales instrumentos debieran permitir al educando evaluarse, además de adquirir amplia experiencia en codificar y resolver diversos instrumentos de evaluación.
- c. **Diversidad de maneras de objetivar aprendizajes:** el cuestionario oral o escrito no es el único instrumento de evaluación, es posible evaluar a los educandos a partir de otras producciones, tales como: testimonios, imágenes, representaciones, escenificaciones, canciones, poemas, libros, revistas, periódicos, etcétera. Esto los prepara, además, para el mundo del trabajo, en el cual operan múltiples maneras de objetivación de soluciones y respuestas a las problemáticas que este mundo les presenta.
- d. **Diversidad de criterios de evaluación:** cada actividad o producto debiera contar con criterios de evaluación claros, precisos y explícitos para que el educando los conozca. De esta manera, podrá vivir la experiencia de aplicar en su trabajo cotidiano en el aula diversos criterios de evaluación que le permitan formarse para dar cuenta de sus propios aprendizajes y, de esta manera, desarrollar una cultura de la evaluación.

## 2. HISTORIA DE LA ELABORACIÓN DEL PROGRAMA

En 1982 se realizó la reestructuración de las materias del tronco común en el Sistema de Educación Media Superior Tecnológica, misma que surge por la necesidad de homogeneizar criterios con respecto a la diversidad de Planes y Programas de estudio.

El Plan de estudios 1982, producto de esa reestructuración, tuvo un enfoque comunicativo, pero en la práctica académica esto no se pudo lograr, dado que se privilegiaba el estudio aislado de los contenidos de lectura, expresión oral y expresión escrita. Aunado a lo anterior, no se efectuaba la horizontalidad de los contenidos y prevalecía la creencia de que con el uso exclusivo de la gramática, la comprensión mejoraría, es decir, se consideraba al lector como un sujeto pasivo.

A partir de lo anterior, se puede concluir que el aprendizaje se adquiría a través de tareas repetitivas, encauzadas a reproducir fielmente un conocimiento, tal como lo especifica el enfoque conductista. De ahí que el diseño de los objetivos fuera secuenciado, programado y encaminado a la memorización de conceptos aislados.

Es de suponer que este enfoque ya no responde a las necesidades sociales, pues hoy, más que en otros tiempos, se requiere de individuos que **comprendan, reflexionen y emitan juicios de valor**, mas no que memoricen conceptos que quizá no podrán aplicar en la resolución de problemas, tanto de su vida cotidiana, como escolar, profesional y/o social.

Tomando en cuenta los aspectos antes mencionados, el Programa Nacional de Educación 2001-2006, propone de nueva cuenta la reestructuración del Programa de Taller de Lectura y Redacción, ahora denominado Lectura, Expresión Oral y Escrita. En esta Reforma, igual que en otros tiempos, se considera a la educación como la base para el Desarrollo Nacional, por ello se concibe al estudiante como el eje central y en torno al cual debe girar el proceso educativo. Por tanto, la memorización de información sin la aprehensión de la misma, no es suficiente para desenvolverse en la vida.

Por lo antes expuesto, este Programa fue pensado en el estudiante, pero no como un sujeto pasivo que sólo recibe información, sino como un individuo activo que comprende, analiza, aplica la información en la resolución de problemas y además, está consiente de que **la sociedad en que vive cambia vertiginosamente**.

Para lograr tal propósito, el estudiante debe contar con estrategias que le permitan adaptarse a las transformaciones, o en un momento dado, rechazarlas si es que le afectan a nivel individual o social; es decir, está dirigido a un estudiante que organiza y plantea preguntas a partir de lo que comprende y analiza; además tiene la visión que esos conocimientos le permitirán la

inserción a los avances científicos y tecnológicos, al desarrollo individual y, por ende, al de la sociedad en general.

La reestructuración del Programa se realizó con docentes de todos los subsistemas de educación tecnológica: Educación Secundaria Técnica, Educación Media Superior Tecnológica y Educación Superior Tecnológica. Este grupo interdisciplinario se dio a la tarea de definir el tipo de estudiante que se pretende formar, concluyendo que debe formarse *un individuo capaz de comunicarse en forma oral y escrita, que comprenda, analice y reflexione; pero que además, cuente con las estrategias para que su aprendizaje sea permanente y que aplique esos conocimientos en la resolución de problemas de la vida cotidiana, escolar y profesional.*

Para el logro de este propósito, primero se analizó el Programa de 1982, llegando a la conclusión que los contenidos, en su mayoría eran adecuados, pero que el problema radicaba en que no se vinculaban; es decir, se abordaban como conceptos aislados, por lo que se consideró necesario presentarlos de manera tal, que en cada actividad el estudiante lea, se exprese en forma oral y escrita.

Dado que el enfoque de la materia es comunicativo, se buscaron las últimas tendencias o innovaciones, encontrando que en el caso específico de la comprensión lectora, que es la base para alcanzar el análisis crítico, los cambios generados eran recientes y en algunos casos radicales, ya que rompen en forma sustancial la estructura del trabajo docente, por lo que probablemente, ésta sea una de las principales dificultades que presenta el Programa.

Dentro de estos cambios destaca el concepto de comprensión, mismo que en el constructivismo se define como: **“La capacidad de hacer con un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento, tales como explicar, demostrar, dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y volver a presentar el tópico de una nueva manera”** (Blythe). Es de suponer que para alcanzar este objetivo, se requiere de la enseñanza y práctica de estrategias, pero vistas éstas ya no como un producto, sino como un proceso **cognitivo y metacognitivo**. El primero tiene la función de ejecutar fielmente la decodificación del texto, permitiendo la transformación de signos gráficos en imágenes mentales. En el segundo, el lector es capaz de captar la estructura profunda del texto; es decir, lo transforma, lo reestructura, para que finalmente pueda expresar, ya sea en forma oral o escrita, lo comprendido.

La principal estrategia del proceso metacognitivo es la elaboración del resumen a partir de macrorreglas, es decir, la omisión, generalización y reconstrucción del texto, y no la copia de segmentos; por ello, el conocimiento único de estructuras gramaticales y de vocabulario, es insuficiente para la comprensión, análisis crítico y producción de textos.

Una vez seleccionadas las últimas tendencias en la comprensión lectora, se definió la forma como se lograrían los objetivos; fue así como se llegó a la conclusión de abordar los siguientes aspectos básicos del constructivismo, a saber:

Considerar el contexto en el que lectores y escritores construyen y elaboran el significado.

Construir el significado a partir de lo que el lector aporta a la tarea.

Incluir la selección, organización y conexión de contenidos relevantes.

Privilegiar la interacción entre pares y el aprendizaje cooperativo.

Incluir la enseñanza y práctica de estrategias.

Tomando en cuenta los aspectos antes descritos, se determinó a la Comunicación como eje fundamental, y la Lectura, Expresión Oral y Expresión Escrita, como conceptos subsidiarios. Esto obedece a que a través de la interacción de los ejes subsidiarios, se alcanzará el propósito de la materia.

Desde luego que estos propósitos, al igual que los contenidos, no difieren de las pretensiones que antaño se buscaban, la diferencia radica en que se privilegia la práctica comunicativa en el estudiante, evitando la fragmentación de contenidos.

Se pretende que a partir de una misma actividad se aborden los tres ejes, lo cual tiene como propósito lograr que el estudiante pueda realizar constructos propios\* y hacer de la comunicación oral y escrita parte de su vida académica y cotidiana.

Es de suponer que para lograr tal fin, se requirió definir las capacidades y habilidades que el estudiante debe desarrollar y/o afianzar. Fue por lo que se revisó la bibliografía actual sobre el tema. De los autores consultados, quien engloba las habilidades requeridas para cumplir el propósito de la materia es José Quintanal Díaz<sup>6</sup>.

<b>HABILIDADES PERCEPTIVAS</b>	<b>HABILIDADES COMPRENSIVAS</b>
Discriminación visual: Encontrar lógica, coherencia y corrección en los elementos del texto, desechando aquellos de poca trascendencia. Distinguir que un texto responde a una estructura. Atención: Captar y transportar al cerebro la información textual y contextual. Este canal de comunicación es trascendental, ya que de lo contrario el estudiante pierde noción de su lectura y por lo tanto, le resta efectividad. Memoria: El procesamiento a largo, mediano y corto plazo, permite la construcción del significado y la personalización del contenido	Lingüísticas: Experienciales: Dependen de la experiencia personal. Propician que aquellos términos que se conocen sean leídos con mayor facilidad, o que el desenvolvimiento en temas habituales resulte mejor. Gramaticales: Se refiere al vocabulario, sintaxis y ortografía. Metacognitivas: Incluye las capacidades de análisis y síntesis, mismas que están presentes en forma continua en la interacción que mantiene el sujeto con el texto. Sensoriales: Se refiere a la información que se aporta al leer y a las expectativas que el lector se formula sobre el contenido del texto. Estos "indicios de lectura" favorecen la interacción didáctica y determinan el grado de comprensión.

\* Término que hace referencia a la capacidad de vincular el capital cultural del lector con la información que aporta el texto.

<sup>6</sup> Quintanal Díaz José, *La Lectura. Sistematización didáctica de un plan lector*, Bruño, España, 1997, pp140 a 142.

Asimismo, Frida Díaz Barriga plantea las competencias a desarrollar, como se ilustra en el siguiente cuadro:

### COMPETENCIAS A DESARROLLAR <sup>7</sup>

<b>DECLARATIVO O CONCEPTUAL</b> (Hechos, conceptos y principios)	<b>PROCEDIMENTAL</b> (Procedimientos, estrategias, técnicas, destrezas)	<b>ACTITUDINAL-VALORAL</b> (Actitudes, valores, ética)
Que el alumno comprenda los siguientes conceptos: Reglas ortográficas Tipos de lenguaje y funciones y variaciones de la lengua Tipos y características del párrafo Estrategias de comprensión Mecanismos de coherencia Modos discursivos Tipos y estructura de textos Cualidades de la expresión oral y escrita	Uso de diccionario y reglas ortográficas Elaboración de resúmenes Uso del lenguaje Identificación de elementos en la comprensión de diversos textos Uso de los elementos de la expresión oral y escrita Uso de los elementos de la exposición de temas	Trabajo en equipo Ayuda mutua Responsabilidad Empatía Tolerancia Respeto Manejo de emociones Solución de problemas Actitud crítica Autodidactismo Participación activa

Una vez definidas las competencias y habilidades que el estudiante debe adquirir, se procedió a la selección de temas. Esta actividad se pudo concretizar gracias a las aportaciones de los profesores de educación secundaria y educación superior, quienes indicaron, por una parte, los temas repetitivos, y por otra, aquellos que era necesario incluir. A partir de esta actividad se pudo observar que había contenidos que se debían abordar en forma horizontal y permanente, como el caso de la ortografía, fue por lo que se ubicaron como temas transversales, es decir, se deben abordar en todas las secuencias didácticas.

Lo anterior se puede ilustrar con el siguiente ejemplo: si un estudiante tiene como actividad exponer un tema, debe conocer y manejar lo que es el análisis de textos, las cualidades y condiciones que rigen la expresión oral, la argumentación y la elaboración de un guión de exposición. Pero si al alumno también se le encarga la presentación de un ensayo, debe tomar en cuenta las condiciones que rigen la elaboración de los trabajos escolares, la ortografía, sintaxis y semántica, entre otros elementos.

Como se puede apreciar en el ejemplo anterior, se ejercita en forma conjunta la lectura, expresión oral y escrita; pero no como temas aislados o fragmentados, sino en forma conjunta.

<sup>7</sup> Díaz-Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Roque, *Estrategias docentes para un Aprendizaje Significativo*, Mc Graw Hill, México, 2001, p 52.

Cabe aclarar, que la selección de los temas será en función del avance de cada grupo; en el entendido de que hay flexibilidad tanto en el tiempo como en el momento de abordar los contenidos; es decir, que una secuencia didáctica podrá ser vista en varios módulos, lo trascendental es que el estudiante adquiera las competencias deseadas.

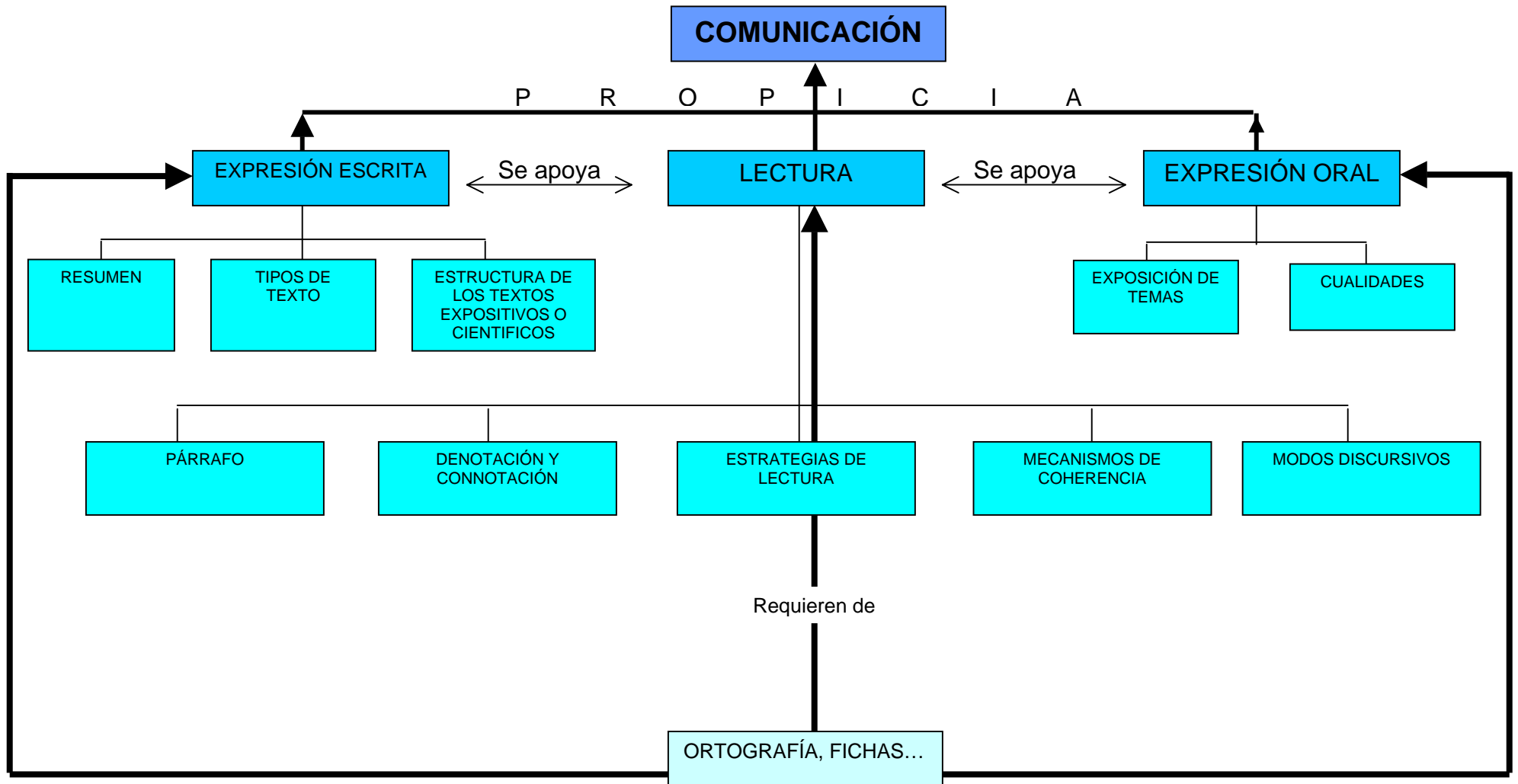
### **3. PROPÓSITOS DE LAS ASIGNATURAS**

A partir de los propósitos y temas seleccionados se determinó que el primer semestre tendrá como objetivo **la comprensión de diversos textos, así como la capacidad de expresar correctamente en forma oral y escrita lo comprendido**; en tanto que el segundo semestre está destinado al **análisis de textos, tanto de contenido como de construcción y a la elaboración de trabajos académicos**.

Este Programa no es un producto final, ya que por ser una materia que da servicio a todas las demás disciplinas, debe estar sujeta a cambios, mismos que se irán generando a partir de los requerimientos académicos y al avance de las generaciones venideras.

### **4. ESTRUCTURA DE LA MATERIA**

#### 4.1. Mapa conceptual de la materia



## 4.2. Estructura por asignatura

### 4.2.1. Lectura, expresión oral y escrita I

**MATERIA:** LECTURA, EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA

**ASIGNATURA:** LECTURA, EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA I

**GRADO:** PRIMER SEMESTRE

La forma enlistada y fragmentada como se presentan los temas subsidiarios, no es indicador de que así se abordarán en clase. Es labor del Docente facilitador, integrar en las secuencias didácticas, tanto los tres ejes del curso (Lectura, Expresión Oral y Escrita) como los contenidos de los mismos. Por lo que el trabajo colegiado, con este enfoque, se hace una tarea indispensable para alcanzar los objetivos.

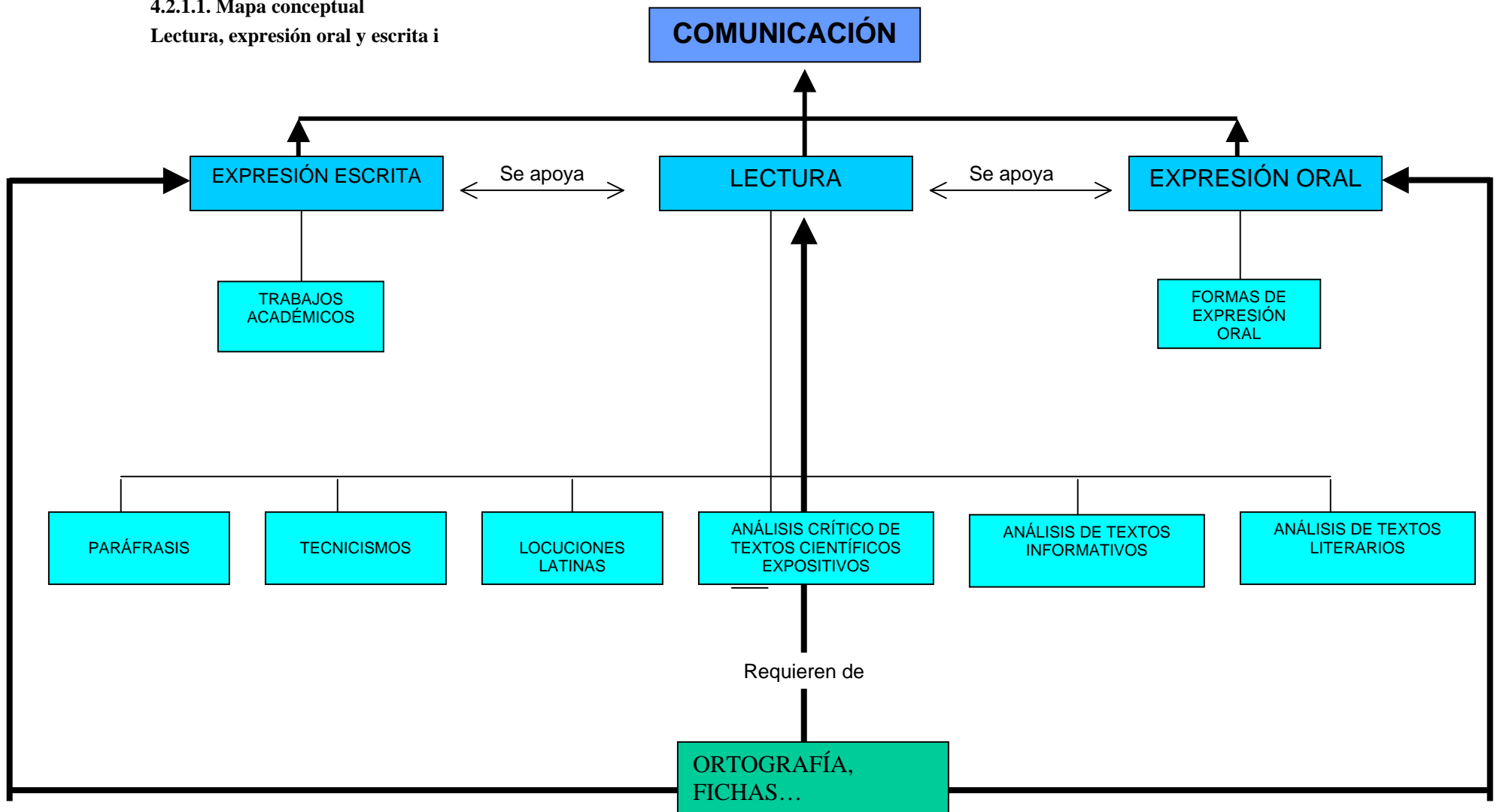
Es importante destacar que si el docente aborda los contenidos de forma lineal, fragmentará los conocimientos, obstaculizando con ello, la consecución de los propósitos de las asignaturas y de la materia en general.

CONCEPTO FUNDAMENTAL	SUBSIDIARIOS	TEMAS	VALORES	CATEGORÍAS
COMUNICACIÓN	EXPRESIÓN ORAL EXPRESIÓN ESCRITA LECTURA	<b>IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN</b> <b>Trascendencia de la comunicación</b> - Uso del habla en diversos contextos <b>Tipos de lenguaje</b> - Kinésico - Proxémico - Icónico <b>Importancia y diferencia de la lengua oral y escrita</b> <b>Funciones de la lengua</b> - Referencial - Apelativa - Fática - Poética - Metalingüística <b>Variaciones de la lengua</b> - Jerga - Caló - Modismos...	Libertad Justicia Solidaridad	Temporalidad Diversidad Espacialidad

CONCEPTO FUNDAMENTAL	SUBSIDIARIOS	TEMAS	VALORES	CATEGORÍAS
	LECTURA	<p>COMPRESION LECTORA</p> <p><b>Párrafo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estructura</li> <li>+ Unidad</li> <li>+ Coherencia</li> <li>- Clases de párrafos</li> <li>+ Introductorio</li> <li>+ Transición</li> <li>+ Conclusivo</li> <li>+ Clasificativo</li> <li>+ Explicativo</li> </ul> <p><b>Denotación y connotación</b></p> <p><b>Estrategias de lectura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Propósitos de lectura</li> <li>- Activación del conocimiento previo</li> <li>- Determinación del significado de palabras</li> <li>+ Contexto</li> <li>+ Prefijos</li> <li>+ Sufijos</li> <li>- Identificación de las ideas principales</li> <li>- Supervisión y regulación de la propia comprensión</li> </ul> <p><b>Mecanismos de coherencia</b> (marcadores).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Causa</li> <li>- Certeza</li> <li>- Condición</li> <li>- Consecuencia</li> <li>- Oposición...</li> </ul> <p><b>Modos discursivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Definición</li> <li>- Demostración</li> <li>- Comparación</li> <li>- Especificación</li> <li>- Enumeración</li> <li>- Refutación</li> <li>- Ejemplificación</li> <li>- Referencia</li> <li>- Recapitulación</li> <li>- Amplificación</li> <li>- Síntesis</li> </ul>		

CONCEPTO FUNDAMENTAL	SUBSIDIARIOS	TEMAS	VALORES	CATEGORÍAS
	EXPRESIÓN ESCRITA	<p><b>Resumen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresión coherente</li> <li>+ Selección/supresión</li> <li>+ Generalización</li> <li>+ Construcción/integración</li> <li>- Forma esquematizada u organizadores gráficos</li> <li>+ Cuadro sinóptico</li> <li>+ Mapa conceptual</li> <li>+ Mapa mental</li> </ul> <p><b>Tipos de texto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Clasificación y características</li> <li>+ Expositivos o científicos</li> <li>+ Informativos</li> <li>+ Literarios</li> </ul> <p><b>Estructura de los textos expositivos o científicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Informativo o narrativo</li> <li>- Argumentativo</li> <li>- Descriptivo</li> </ul>		
	EXPRESIÓN ORAL	<p><b>Cualidades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dicción</li> <li>- Fluidez</li> <li>- Ritmo</li> <li>- Emotividad</li> <li>- Coherencia</li> <li>- Volumen</li> <li>- Vocabulario</li> <li>- Claridad</li> <li>- Sencillez</li> <li>- Movimientos corporales</li> <li>- Gesticulación</li> </ul> <p><b>Exposición de temas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Propósito y tipos de exposición</li> <li>- Proceso de preparación</li> <li>- Dinámica de la exposición</li> <li>- Recursos de la exposición</li> </ul>		

4.2.1.1. Mapa conceptual  
Lectura, expresión oral y escrita i



#### **4.2.2. Lectura, expresión oral y escrita II**

**MATERIA:** LECTURA, EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA.

**ASIGNATURA:** LECTURA, EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA II

**GRADO:** SEGUNDO SEMESTRE.

La forma enlistada y fragmentada como se presentan los temas subsidiarios, no es indicador de que así se abordarán en clase. Es labor del Facilitador, integrar en las Secuencias Didácticas, tanto los tres ejes del curso (Lectura, Expresión Oral y Escrita) como los contenidos de los mismos. Por lo que el trabajo colegiado, con este enfoque, se hace una tarea indispensable para alcanzar los objetivos.

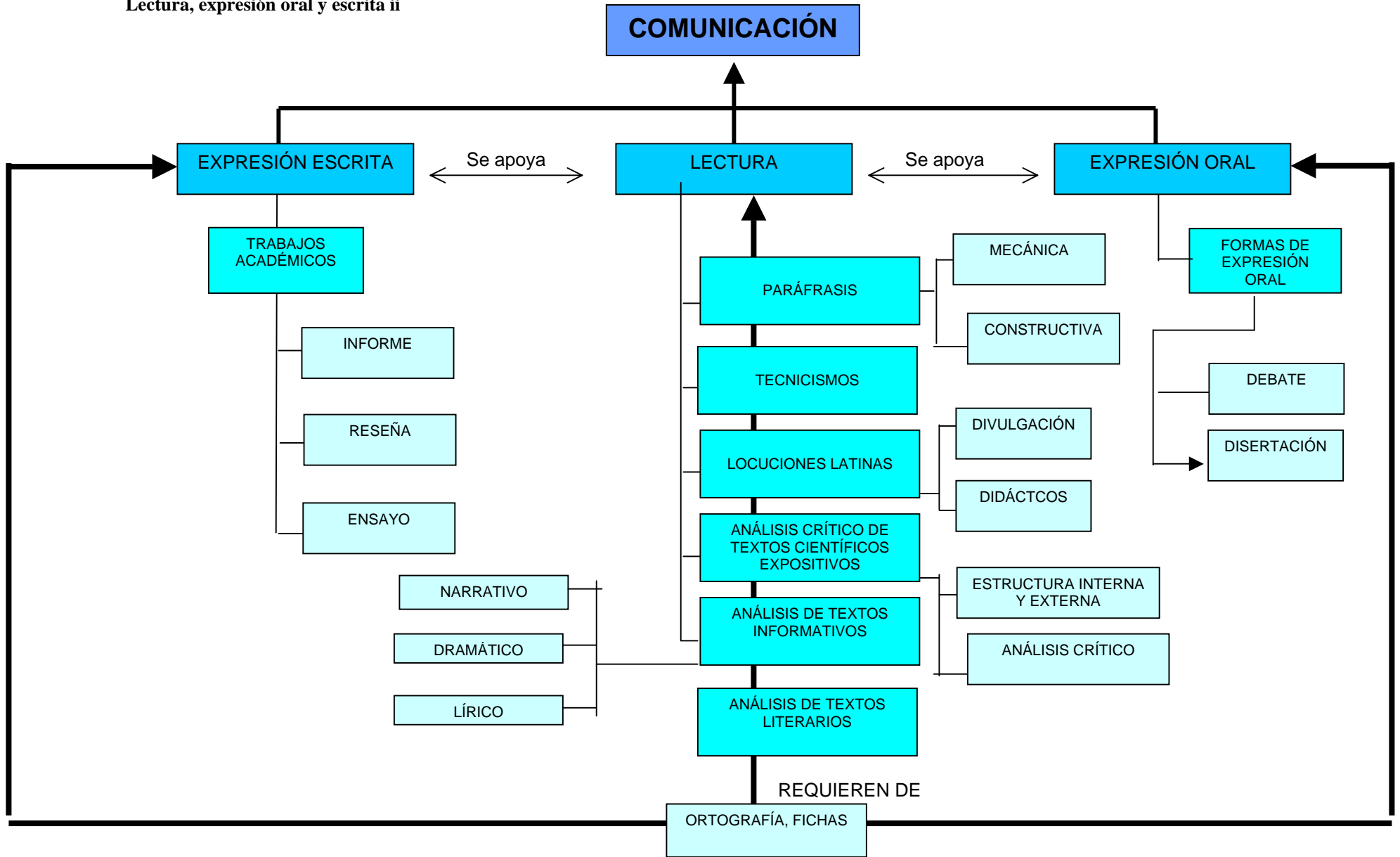
Es importante destacar que si el docente aborda los contenidos de forma lineal, fragmentará los conocimientos, obstaculizando con ello, la consecución de los propósitos de las asignaturas y de la materia en general.

CONCEPTO FUNDAMENTAL	SUBSIDIARIOS	TEMAS	VALORES	CATEGORÍAS
COMUNICACIÓN	LECTURA	<b>COMPRENSIÓN LECTORA</b> <b>Paráfrasis</b> - Mecánica - Constructiva <b>Tecnicismos</b> <b>Principales locuciones latinas para elaborar trabajos académicos</b> - <i>a priori</i> - <i>a litteram</i> - <i>et al.</i> - <i>Ibid</i> - <i>op. Cit.</i> - <i>cfr.</i> - <i>Id.</i> - <i>vs.</i> - <i>Etc.</i> <b>Análisis crítico de textos expositivos o científicos</b> - Divulgación - Didácticos <b>Análisis de textos informativos</b> - Estructura interna y externa - Análisis crítico <b>Análisis de textos literarios</b> - Narrativos - Dramáticos - Líricos	Libertad Justicia Solidaridad	Temporalidad Diversidad Espacialidad
	EXPRESIÓN ESCRITA	<b>Trabajos académicos</b> (tipos, estructura, presentación) - Informe. - Reseña - Ensayo		
	EXPRESIÓN ORAL	<b>Formas de expresión oral</b> (Identificación, elementos, pasos para la realización) - Debate - Disertación		



### 4.2.2.1. Mapa conceptual

#### Lectura, expresión oral y escrita ii



## 5. METODOLOGÍA

### 5.1. Temas integradores

Con este nuevo enfoque, también se pretende trabajar a partir de temas integradores, mismos que deben cumplir con las siguientes características:

- Que sean de interés para el alumno
- Que se relacionen con la vida cotidiana
- Que permita trabajar diversos aspectos de una asignatura
- Que permita trabajar contenidos de más de una asignatura
- Que se vincule con el conocimiento científico – técnico
- Que tenga relevancia estatal, nacional y mundial

Pueden ser abordados en tres niveles:

- Todos los docentes de todas las asignaturas
- Todos los docentes de cada asignatura (academia)
- Cada docente de cada asignatura

Es por lo que en esta materia no se presenta un listado de temas integradores, ya que se pretende que éstos respondan a los intereses de cada Institución y del resto de las materias que integran la currícula.

Con esto se genera, como ya se indicó, cierto grado de flexibilidad, ya que Lectura Expresión Oral y Escrita, mantiene una relación de intercambio y enriquecimiento con el resto de las materias.

### 5.2. Ejemplificación de una secuencia didáctica

**MATERIA:** LECTURA, EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA

**ASIGNATURA:** Lectura, Expresión Oral y Escrita I

**CONCEPTO FUNDAMENTAL:** Comunicación

**CONCEPTOS SUBSIDIARIOS:** Expresión Oral, Lectura y Expresión escrita

## **TEMA INTEGRADOR: El Corazón**

### **TEMAS ABORDADOS**

Estrategias de comprensión (Predicciones)

Comprensión lectora

Elaboración de cuadro sinóptico

Exposición de temas

Manejo de ortografía

Denotación y connotación

### **APERTURA**

Intégrese en equipos de 5 personas con la indicación del docente (tarjetas de colores)

Con base en el concepto “El corazón”, discuta y consense sobre la imagen que éste le genera.

Partiendo de dicha imagen elabore una maqueta y un mensaje relacionado con ésta.

Presente al grupo su maqueta y la explicación de ésta.

### **DESARROLLO**

Lea el texto “El corazón”, dado por el Docente facilitador.

Compare la información contenida en el texto, con la presentación de su maqueta.

Registre las similitudes y diferencias encontradas y expóngalas ante los equipos.

### **CIERRE**

Elabore un cuadro sinóptico con la información relevante del texto.

Preséntelo ante el grupo.

Lleve a cabo las modificaciones pertinentes a la maqueta antes elaborada y explíquela al grupo

### **DIMENSIONES**

#### **Declarativas o conceptuales:**

Cuadro sinóptico

Exposición de temas

Ortografía

Estrategias de lectura

#### **Procedimentales:**

Exposición de tema

Elaboración de cuadro sinóptico

**Actitudinal:**

Tolerancia

Respeto

Trabajo en equipo

Libertad

**EVALUACIÓN**

Diagnóstica

Formativa

Sumaria

## Bibliografía por tema

### El párrafo

ZARZAR, Charur Carlos, *Taller de Lectura y Redacción 1*, Publicaciones Cultural, México, 2003

OROPEZA Martínez Roberto, *Taller de Lectura y Redacción 1*, por los senderos del vocablo, Esfinge, México, 2002

### Estrategias de Lectura

TORRE Zermeño, Francisco de la, DUFOÓ Maciel, Silvia, *Taller de Lectura y Redacción 2*, Mc Graw Hill, México, 2003

### Estrategias de Lectura

PINEDA R., María Ignacia, LEMUS H., Francisco Javier, *Lenguaje y Expresión 2*, Prentice Hall, México, 2004

**Modos discursivos, Resumen, Paráfrasis, Exposición, Análisis de textos informativos, Tipos de texto, Estructura de los textos expositivos, Análisis de textos expositivos, Ortografía, Fichas, Sintaxis, Semántica.**

ZACAULA Frida, ROJAS Elizabeth, et. al., *Lectura y Redacción de Textos*, Santillana, México, 1999

### Resumen, Estructura de textos informativos

LOZANO, Lucero, *Taller de Lectura y Redacción 2*, Libris, México, 2000

**Comunicación, Párrafo, Modos discursivos, Cualidades de la expresión oral, Exposición, Tipos texto**

TORRE Zermeño, Francisco de la, DUFOÓ Maciel, Silvia, *Taller de Lectura y Redacción 2*, Mc Graw Hill, México, 2003

### Comunicación

CUEVAS, Salmenes María de Lourdes, *Ciencias de la Comunicación I*, Nueva imagen, México, 2002

LEÓN Mejía Alma B, *Estrategias para el desarrollo de la comunicación profesional*, Limusa, México, 2002

MORA Medina, José de la, *Explicación y análisis*, Taller de comunicación I, UNAM, México, 2001

## **Bibliografía por tema**

### **Trabajos académicos**

LEÓN Mejía Alma B, *Estrategias para el desarrollo de la comunicación profesional*, Limusa, México, 2002

ALEGRIA Colina Margarita de la, *La lectoescritura como herramienta*, Fondo de Cultura Económica, México, 2003

### **Locuciones Latinas**

LÓPEZ Ruiz Miguel, *Normas y técnicas de estilo para trabajo académico*, UNAM, México

### **Mecanismos de coherencia, Análisis de textos expositivos**

CAMPILLO Herrera Remedios et. al., *Enfoque comunicativo III*, UNAM, México, 2000

### **Estructura de los textos expositivos**

PALACIOS Sierra Margarita, CARRIZAL Arévalo Alva V., et.al., *Leer para aprender*, Trillas, México, 1998

### **Tipos de textos, Estructura de los textos informativos, Análisis de textos expositivos, Análisis de textos informativos, Trabajos académicos**

MEDINA Carballo Manuel, FUENTES Ayala Carolina, *Taller de Lectura y Redacción*, Trillas, México, 1998

### **Comunicación, Disertación, Debate**

MALDONADO Willman Héctor, *Manual de Comunicación Oral*, Pearson, México, 1998

### **Comunicación, funciones de la lengua**

HERRERA Zacaula, *Dusal Lengua Española*, 2ª. ed. Publicaciones culturales, México, 2003

### **Consulta general**

DÍAZ Barriga Arceo Frida, HERNÁNDEZ Rojas Gerardo, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, Mc Graw Hill, México, 2003

