



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE LENGUA Y LITERATURAS HISPÁNICAS**

**Memoria de la tutoría de expresión escrita en el programa
*Aprovechamiento del Servicio Social y la
Práctica Profesional Supervisada,*
PAPIME , 2000-2001, Facultad de Arquitectura, UNAM.**

**INFORME ACADÉMICO
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN LENGUA
Y LITERATURAS HISPÁNICAS
P R E S E N T A :
NADINE IRMA CARDONA CUEVAS**



**A S E S O R :
DRA LILIAN CAMACHO MORFIN**





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

*A mi madre y mis hermanos
por todo el amor y apoyo que
me han prodigado.
Han sido luces reconfortantes en mi vida.*

*Gracias a todos aquellos
que me ayudaron a continuar
con este proceso cuando
lo creí perdido,
la simple enseñanza es invaluable.*

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Nadine Irma Cardona
Cuevas

FECHA: 24 mayo 2004

FIRMA: Melón

Índice

1. Introducción.....	5
2. La tutoría de expresión escrita en el <i>Programa Aprovechamiento del Servicio Social y la Práctica Profesional Supervisada</i> , parte del Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza, 2000-2001, Facultad de Arquitectura, UNAM.....	11
2.1. Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza, Proyecto PAPIME, UNAM.....	12
2.2. Aprovechamiento del Servicio Social y la Práctica Profesional Supervisada para elevar la calidad de la enseñanza.....	13
2.3. Servicio social.....	16
2.4. Práctica profesional supervisada.....	17
2.5. Vinculación con las carreras de Arquitectura, Urbanismo y Arquitectura del Paisaje.....	19
2.6. Percepción inicial del proceso enseñanza-aprendizaje.....	21
3. Tutorías de expresión escrita: planeación y desarrollo.....	27
3.1. El clima del aprendizaje.....	30
3.2. La motivación.....	33
3.3. La participación.....	34
3.4. El desempeño del profesional de la educación de adultos.....	37
3.4.1. Diagnóstico de necesidades.....	39
3.4.2. La planeación de contenidos.....	41
3.4.3. Realización.....	44
3.4.4. Evaluación.....	62
3.5. La evaluación del aprendizaje.....	65
4. Aprendizaje, enseñanza y alumnos.....	74

4.1. Aprendizaje.....	74
4.1.1. Radiografía del aprendizaje.....	82
4.2. Enseñanza.....	90
4.3. Alumnos.....	92
5. Propuestas.....	94
5.1 Planeación de una lección.....	97
6. Conclusiones.....	109
7. Bibliografía.....	117
8. Fuentes electrónicas.....	119

1. Introducción

La forma como nos comunicamos con nuestro entorno social tiene mucho que ver con el desempeño que hemos de lograr no solamente como profesionales, sino como seres humanos, por ello la enseñanza de la lengua materna es, a partir de la educación primaria, y desde antes en el seno familiar, básica para que cada uno de nosotros determine la relación que se dará con su entorno. La escritura le ha servido al hombre durante muchas generaciones para preservar y transmitir sus conocimientos, su visión de mundo, es decir, su propia esencia, a otras personas con las cuales no coexiste ni espacial ni temporalmente; por ello la escritura se ha convertido en una forma de resguardo del pensamiento humano. El acto de escribir manifiesta los procesos mentales que llevan al hombre a la creación no sólo del escrito en sí, sino de las propias ideas que profesa. Al analizar tanto las experiencias vividas como las ideas se crearán las bases a partir de las cuales se estructurará el texto escrito como un producto nuevo, lo que da como resultado que el pensamiento del hombre se haga más complejo. Sin embargo, la enseñanza del español escrito no ha fructificado —en algunos casos— en cuanto a servir a los alumnos como herramienta para expresar los conocimientos e ideas específicos que en cada campo profesional dado en la Universidad se requiere, por ello encontramos personas que al usar cotidianamente la lengua, tanto de forma escrita como hablada, cometen irregularidades en su ejecución.

En el caso concreto de las carreras que se imparten en la Facultad de Arquitectura, el carácter práctico de las mismas ha llevado a que no se le dé la importancia debida al uso escrito de nuestra lengua, ya que el arquitecto o urbanista se comunica de forma gráfica para exponer sus ideas; esto representa un problema para los estudiantes de la facultad, puesto que después de, por lo menos, cuatro años de no ejercitar de manera constante la lengua escrita, cuando van a titularse deben afrontarse a

exponer sus ideas, proyectos y trabajos por medio de una herramienta que ha caído en desuso para ellos, por este motivo el programa *Aprovechamiento del Servicio Social y la Práctica Profesional Supervisada*, ha establecido tutorías tanto de contenido —las cuales son hechas por arquitectos quienes ayudan a los estudiantes a constituir parámetro fijos acerca del contenido de los informes con los que éstos avalan las actividades hechas dentro de proyectos específicos en los cuales participan para cumplir el requisito tanto del servicio social como de la práctica profesional supervisada—; como de expresión escrita —con las que se pretende corregir los errores más comunes que presentan la mayoría de los alumnos así como ayudarlos a comprender cabalmente cada una de las partes que conforman los informes, con el fin de que apliquen estos conocimientos en el desarrollo de sus tesis.

A través de estos dos tipos de asesorías se busca, ante todo, elevar el nivel académico de los educandos, dotándolos de instrumentos que durante el transcurso de la carrera han sido elididas o poco aprovechadas; tal es el caso de la redacción.

Este programa obedeció a las necesidades que la Coordinación de Servicio social y Práctica Profesional Supervisada de la Facultad de Arquitectura advirtió durante la revisión de los informes que los pasantes presentaban para liberar ambos requisitos, ya que, por la gran cantidad de estudiantes que requerían revisión, dicho propósito no se podía cumplir cabalmente, puesto que no sólo se examinaban los trabajos en cuanto a la redacción, sino que se restringía al aspecto arquitectónico, el cual se convertía en el objetivo principal de dichas supervisiones; igualmente, se presentaba como problema importante que las personas encargadas de dichas revisiones no contaban con todos los elementos para evaluar y resolver todos los problemas ortográficos y morfosintácticos que se daban en los informes.

A partir de esto, la coordinación presentó un proyecto ante la Dirección General de Asuntos del Personal Académico para concursar en el Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza (Proyecto PAPIME), en el mismo se presentaba como problema principal el que los alumnos y las sedes donde realizaban, ya sea la práctica profesional o el servicio social no tenían una supervisión constante para optimizar la calidad de los mismos, así como de las

tareas que se debían cumplir. De la misma manera se mencionaba que los estudiantes debían observar la correcta presentación de sus informes, tanto en el contenido, como en la forma en que se expresaban sus ideas y actividades diarias; esto ayudaría en el futuro a que presentasen sus tesis sin mayor inconveniente, puesto que podrían retomar proyectos de su servicio social para dicho requisito.

Con ello, la supervisión de lo escrito por los alumnos se aprovecharía para cimentar su proyecto de tesis o, en caso dado, serviría para que las dificultades que pudieran presentarse en su redacción se superaran sin mayor problema.

El proyecto fue aceptado a mediados del año 2000, por lo cual se procedió a la contratación tanto de arquitectos, como de personas que hubiesen cursado la carrera de Lengua y Literaturas Hispánicas. En el mes de junio del mismo año, nos contrataron para formar parte de este nuevo proyecto, el cual inició no sólo con la conformación de un nuevo espacio para realizar el trabajo, sino también para evaluar y proponer técnicas a través de las cuales se lograrían las metas expuestas en el proyecto inicial, para lo cual se llevó a cabo un proceso para determinar las áreas tanto gramaticales como ortográficas en las que los alumnos demostraban recurrentes errores. Este proceso se hizo con el fin de establecer un diagnóstico a través del cual se crearon estrategias y herramientas para ayudarlos a superar dichas carencias durante las asesorías personalizadas, así como para determinar el contenido que sustentaría de forma más efectiva el curso de expresión escrita oral y escrita con el fin de que se profundizara en el conocimiento del español escrito. El diagnóstico se estableció en dos etapas: en la primera se detectaron los problemas generales que los educandos presentaban; con este material se trabajó durante las asesorías personales (las cuales, desde el mes de febrero hasta agosto del año 2001, alcanzaron un número total de 1747); en cuanto a la segunda etapa, se diseñó y practicó un examen para definir los problemas específicos y su posible solución, éste debía servir tanto para las tutorías como para crear un material en el cual el tutorado se apoyara para corregir sus errores.

Hasta el mes de septiembre del año 2001, las tutorías tanto de Arquitectura como las de expresión escrita seguían su curso, también se había entregado el primer informe de actividades y resultados, tras un año de arduo trabajo.

El objetivo que sustentó en todo momento las tutorías y el trabajo que se realizó en torno a ellas, se fundamentaba en localizar la forma más accesible de acercarse a los alumnos de nivel licenciatura en las carreras de Arquitectura, Urbanismo y Arquitectura del Paisaje para instruirlos acerca del uso correcto del español escrito, lo que incluyó reflexionar sobre el proceso a través del cual se puede llegar a este propósito.

Por lo tanto, a partir de esta experiencia se encontró que la mejor manera de acercarse a los estudiantes con las características antes mencionadas es a través de asesorías personalizadas, puesto que la educación tradicional ha dejado algunos huecos en el aprendizaje de la lengua escrita. Este hecho no implica un mal desempeño de los profesores de bachillerato, secundaria y primaria; por el contrario, consciente de la gran cantidad de educandos, así como el escaso tiempo que se puede dedicar a cada uno con el fin de resolver las dudas de los estudiantes, se plantean las tutorías como una opción de solucionar los problemas de redacción que los asesorados arrastren de su educación anterior.

Además es trascendental resaltar el suceso de que hay diversas formas de aprender es decir, no todos los alumnos asimilan el conocimiento del mismo modo; así encontramos que hay diversas estrategias para enseñar, por lo que en algunas ocasiones no congenian las habilidades para mostrar el conocimiento con las de adquirirlo, esto por los estilos de aprendizaje, lo que deriva en que haya un déficit en la instrucción de los alumnos. En muchos de los casos nos encontramos con que el profesor ejerce ciertas tácticas de enseñanza las cuales no coincidirán con el modo en que ciertos estudiantes confrontan el conocimiento; por ello, es importante delimitar, aunque sea someramente, cómo cada estudiante relaciona la información nueva con la ya obtenida, para que, a partir de ello, se establezcan métodos con el fin de hacer la enseñanza más personalizada. Esto nos lleva a proponer una metodología para llevar a cabo cada tutoría, a través de las cuales se dará seguimiento al proceso que

presenta cada tutorado, con lo cual se pretende que éste supere muchas de deficiencias en el uso de la lengua escrita, y, por otro lado, encuentre herramientas a través de las cuales pueda resolver dudas futuras.

Es importante que quede memoria del trabajo desarrollado durante las tutorías de expresión escrita, con el fin de que haya un precedente que marque las directrices que, en un momento dado, se deban tomar para superar estas deficiencias, ya que a partir de la experiencia adquirida en las tutorías, y el posterior desempeño como docente a nivel bachillerato, se han conocido nuevas formas de estimular el aprendizaje sobre una base más humanista e individualizadora del hombre.

Existen dos razones por las que se trabajó este tema; la principal es porque nos parece significativo que quede memoria de la labor docente desarrollada para cimentar dicho proyecto, correspondiente a la lengua escrita, tema que nos concierne. Es cierto que dentro de la Universidad hay diversos programas o proyectos en los que se busca que el universitario desarrolle el óptimo uso del español tanto hablado como escrito, sin embargo, la impartición de dichas materias se hace grupalmente, en la mayoría de las ocasiones, lo cual no permite que se lleve un seguimiento de caso por alumno; es decir, que se resuelvan las dudas que tiene cada uno de los educandos, así como detectar los errores que cometen en sus trabajos con el fin de ayudar a superarlos. Dentro de este proyecto las asesorías personalizadas, permitieron a los tutores acercarse a los educandos y, en conjunto, encontrar la forma sencilla de resolver dudas y confusiones que venían arrastrando desde la educación primaria, secundaria y preparatoria; en otros casos se propició que los tutorados recordaran y ejercitaran la forma correcta de utilizar la lengua escrita. Retomar la experiencia desarrollada durante este proyecto podría cimentar en un futuro nuevos proyectos y podría servir como guía para estructurar un plan de trabajo en otros programas o en otras facultades; asimismo se destaca la presencia de los egresados de la Facultad de Filosofía y Letras en otras instituciones universitarias, porque en algunas ocasiones se ha desestimado la labor que los graduados de esta facultad pudieran tener en otros ámbitos.

La segunda razón que nos impulsó a elaborar este trabajo fue que, en el momento de comenzar a estudiar la carrera de letras hispánicas, muchos de los maestros lo primero que nos advierten es que la mayoría de los licenciados se dedicarán a la docencia; no obstante, durante el transcurso de los estudios esta advertencia no se toma en cuenta por la mayoría de los alumnos, quienes se sumergen en un mundo ideal en que todo se conforma de lengua y literatura; por lo cual se pierde la perspectiva laboral a futuro. Los egresados de la carrera de Lengua y Literaturas Hispánicas que por primera vez se han de enfrentar al hecho de impartir clases, en la mayoría de los casos, se lanzan al mundo de la docencia sin más armas que lo aprendido en la forma de enseñar de sus maestros; es decir, en muchas ocasiones se ejerce la transmisión de conocimientos sin tener idea alguna acerca de las distintas concepciones didácticas que norman el camino que debe seguirse para impartir clases, mucho menos aún se tiene información de las nuevas corrientes pedagógicas que marcan el rumbo de la educación no sólo en nuestro país, sino en el mundo.

Al enfrentarnos a la aventura de enseñar nos vimos orillados a revalorar cómo fue que aprendimos y cómo nos hubiera gustado que nos enseñaran. Durante la adolescencia no nos interesaban muchas de las cosas que se daban dentro del aula, más bien se quería aprender de lo externo, por esta razón nos inclinamos hacia el autodidactismo para presentar y aprobar las materias; en cambio, ya en la carrera, nuestro objetivo cambió y se procuró absorber lo que los maestros nos ofrecían, además de no atrasarnos en cuanto a la duración de la carrera, pues nos apremiaba conseguir un trabajo estable. A través de esto hechos aprender significó el experimentar y, en otras ocasiones, razonar hasta asimilar las circunstancias de nuestra propia realidad con la realidad de otras personas.

Este trabajo se encuentra dividido en partes; en la primera se contextualiza la tutoría de expresión escrita en el programa de *Aprovechamiento del Servicio social y la Práctica Profesional Supervisada*, parte del Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza, PAPIME, 2000-2001, Facultad de Arquitectura, UNAM; posteriormente se presenta un informe detallado de las tutorías personalizadas de expresión escrita, para lo cual se expone el método de

trabajo, la problemática general detectada, los métodos explicativos aplicados durante las asesorías y los métodos de evaluación. Se incluye, a continuación un capítulo acerca de lo que aprendizaje y enseñanza representan en dos corrientes didácticas, la primera es la tradicional y la segunda se basa en el Constructivismo; de este modo se hace una comparación entre ambas lo cual contiene una explicación de los estilos de aprendizaje y la forma en que pueden influir en el proceso enseñanza-aprendizaje de los individuos, igualmente se expone el proceso fisiológico que permite el aprendizaje.

A continuación se presentan las características de los alumnos a nivel licenciatura, con lo cual se define, en muchos aspectos, las diferencias que tendrán con los estudiantes de bachillerato o secundaria. Finalmente se realizan propuestas para trabajar el área de lengua.

2. La tutoría de expresión escrita en el *Programa Aprovechamiento del Servicio Social y la Práctica Profesional Supervisada*, parte del Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza, 2000-2001, Facultad de Arquitectura, UNAM

En el presente capítulo, se establece el marco en que se desarrolló la actividad de tutor de expresión escrita; para lo cual es elemental ubicar los proyectos que permitieron llevar a cabo las asesorías, ya que a partir de dicha comprensión se hará más sencillo delimitar las características que las mismas tuvieron, pues arrancando de las particularidades en las que se propuso el proyecto de la Coordinación de Servicio Social y Práctica Profesional Supervisada se entenderá más claramente la significación de las tutorías, no sólo para el docente, sino que incluye también una visión global de la función que dentro de la Facultad de Arquitectura representaron. En un inicio se expone lo que es el Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza, el cual coordina la Dirección General de Asuntos del Personal Académico; posteriormente se comenta el proyecto planteado por la Coordinación de Servicio Social y Práctica Profesional Supervisada, así como las características de cada uno de estos requisitos —los cuales deben ser ejecutados por los pasantes de las carreras de

Arquitectura, Urbanismo y Arquitectura del Paisaje—, circunscribiendo la problemática estudiantil por la cual se llega a la proposición de dicho proyecto. Finalmente, se hace una reflexión acerca de lo que la docencia representaba antes de adentrarse en las tutorías de expresión escrita, esto con el fin de dar una visión general referente a lo que significaba el proyecto no sólo como tal, sino desde la perspectiva de un egresado de la carrera de letras acerca de esta nueva experiencia.

2.1 Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza, UNAM

La Dirección General de Asuntos del Personal Académico, de la UNAM, en su empeño de incrementar la productividad y calidad de las labores docentes y de investigación ha desarrollado diversos programas a través de los cuales incita y fortalece al personal académico con el fin de elevar el nivel de la enseñanza en la máxima casa de estudios.

Dentro de este panorama, se inserta el Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza, cuyos objetivos son:

Promover la elaboración de proyectos institucionales para el mejoramiento de la enseñanza, inscritos en los planes de desarrollo de las entidades académicas que coadyuven a la revisión y actualización de los planes y programas de estudio a fin de elevar la calidad en los niveles de educación media superior y superior de la UNAM.

Impulsar el desarrollo de proyectos que transformen, complementen, mejoren y enriquezcan las metodologías educativas ya existentes; que fomenten el diseño y elaboración de materiales educativos y que propicien la incorporación de nuevas tecnologías educativas.

Estimular la creatividad del personal académico a fin de innovar la práctica docente, mejorar el rendimiento escolar y resolver los problemas que enfrenta en los diferentes niveles, disciplinas y modalidades educativas que imparte la institución.

Fortalecer la interrelación docencia-investigación y estrechar la vinculación entre las formaciones teórica y práctica, mediante el desarrollo de proyectos conjuntos entre entidades académicas de la UNAM, así como con otros organismos de la sociedad públicos y privados, tanto para optimizar los procesos enseñanza-aprendizaje como

para contribuir al análisis y la participación en la resolución de los problemas nacionales.¹

Este programa, mediante el cual se financian proyectos institucionales docentes de las diversas entidades académicas de la UNAM, está dirigido a directores y personal académico de las facultades y escuelas en los niveles de licenciatura y bachillerato. Los proyectos deben responder integralmente a las necesidades del Plan de Desarrollo de la entidad académica que lo proponga; además promoverá y apoyará la creatividad del personal docente que formule opciones para innovar y mejorar la enseñanza.

Del mismo modo se compromete a: "Proporcionar los recursos que permitan desarrollar proyectos que ofrezcan un avance en el aprendizaje de los alumnos. Impulsar el diseño de alternativas de solución a los problemas que se presenten en la práctica docente; y contribuir a identificar las áreas de interés común de los docentes con el objeto de innovar y mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje".²

En estos proyectos —se han presentado más de 1,300 de los cuales cerca de 800 se han aceptado— encontramos que se da entrada a jóvenes académicos, mediante la promoción de nuevas mejoras educativas tanto a nivel bachillerato como licenciatura en más de 30 entidades académicas pertenecientes a la UNAM.

2.2 Aprovechamiento del Servicio Social y la Práctica Profesional Supervisada para elevar la calidad de la enseñanza

Dentro de las propuestas que se ha aprobado la Dirección General de Asuntos del Personal Académico, encontramos el Programa de Aprovechamiento del Servicio Social y de la Práctica Profesional Supervisada para elevar la calidad de la enseñanza. Este programa se desarrolla en la Facultad de

¹ DGAPA; "Antecedentes y objetivos de la dirección general de asuntos personal académico" en <<http://tlaloc.dgapa.unam.mx>> Agosto 2001.

² DGAPA; "Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza, PAPIME" en <<http://tlaloc.dgapa.unam.mx>>, Septiembre 2001.

Arquitectura, sede Ciudad Universitaria, y es dirigido por la maestra Valeria Prieto, coordinadora del servicio social y la práctica profesional. El objetivo general de dicho programa es:

Elevar la calidad del Servicio Social y de la Práctica Profesional por medio de su conversión en figuras académicas equivalentes al sistema escolarizado, de manera que la formación que se otorgue a los futuros profesionales, les permita la inserción en el campo laboral en las mejores condiciones posibles, al tiempo que ambas actividades deberán ser el conducto más afín para la actualización de los planes de estudios, al representar la vinculación de todos los alumnos con los sectores productivos.³

Tanto la práctica profesional supervisada como el servicio social se han convertido en el principal medio de vinculación del estudiante de las carreras de Arquitectura, Arquitectura del Paisaje y Urbanismo con el medio laboral al que se han de enfrentar en el ejercicio real de su profesión. Por lo tanto, dentro del programa propuesto por la Coordinación de Servicio Social y Práctica Profesional Supervisada, se ha proyectado que ambas actividades fortalezcan la relación que se da con las empresas productivas, en las cuales se efectúa el ejercicio de la formación teórica adquirida en las aulas; con lo que se podrán identificar las competencias demandadas en el medio laboral.

Al mismo tiempo, se pretende “impulsar los procesos de titulación y aprovechar el desempeño de la práctica y servicio social, como medios para efectuar la tesis profesional”.⁴ Con el fin de alcanzar esto, se busca que a través de una atención personalizada se dé seguimiento a las relaciones que los servidores y practicantes tendrán con las sedes en las que se llevan a cabo el cumplimiento de estas dos actividades, ello con el fin de detectar problemas con los estudiantes o con el lugar donde se desempeñan.

Asimismo, para tener control de las actividades que se desarrollaran en cada una de las sedes, así como los programas o proyectos que se ofrecen, se especializarán los sistemas de información para el registro de programas y los catálogos de servicio social y práctica profesional, lo que incluirá información acerca de los educandos que se inscriban a cada opción.

³ Coordinación de Servicio Social y Práctica Profesional Supervisada, Facultad de Arquitectura, Proyecto de nuevo ingreso al PAPIME. Aprovechamiento del Servicio Social y la Práctica Profesional Supervisada para elevar la calidad de la enseñanza. p. 5.

⁴ *Ibid.*, p. 5.

La experiencia que se obtenga por parte de los alumnos en las actividades laborales, deberá “retroalimentar los procesos metodológicos de revisión y actualización de los planes de estudio, de manera que éstos sean coherentes con la realidad social y la demanda de profesionales”.⁵

La constante búsqueda de elevar el nivel académico de los estudiantes llevó a esta coordinación a proponer dentro del programa de Aprovechamiento del Servicio Social y la Práctica Profesional Supervisada, estrategias para normar estrictamente la ejecución de ambas actividades; del mismo modo, se hará factible el aprovechamiento de herramientas que han caído en desuso por el carácter práctico de la carrera, tal es el caso de la redacción.

La metodología que se observa para realizar este proyecto es la siguiente:

El método consiste en poner en práctica un sistema de registro, control y evaluación del desempeño de los alumnos, la calidad de los programas, las sedes y los responsables directos.

La orientación académica especializada a los alumnos por medio de asesores especializados, se hará en las principales áreas del conocimiento:

1. Urbanismo.
2. Diseño arquitectónico y construcción.
3. Arquitectura histórica y restauración.

Los resultados obtenidos anualmente, relativos a las capacidades y especificidades que demande el campo laboral, así como los logros que obtengan los alumnos, serán enviados a las comisiones revisoras de los planes de estudio, para que se tengan en cuenta en las propuestas subsiguientes.

Se estrechará la relación, por medio de contacto electrónico aprovechado los bancos de datos de trabajos de los alumnos, con las coordinaciones de exámenes profesionales, para facilitar el desarrollo de tesis profesionales a partir del cumplimiento del servicio y la práctica.⁶

En el programa se han creado tres áreas, las cuales se deberán cubrir para lograr un mejor desempeño de la coordinación, así como para elevar el nivel de enseñanza y, por supuesto, alcanzar las metas planteadas al inicio del mismo; estas áreas son:

⁵ *Ibid.*, p. 2.

⁶ *Ibid.*, p. 8.

- Tutorías de contenido; impartidas por arquitectos, quienes apoyarán en la formación de cada uno de los informes que tanto los servidores como los practicantes deben presentar para avalar sus actividades, se crearán estrategias con las cuales el alumno explicará mejor el contenido de sus informes establecerá la relación de las actividades desarrolladas con la carrera que curse.
- Tutorías de expresión escrita: en éstas se busca implantar un diagnóstico que servirá para corregir los errores más comunes en la comunicación escrita, orientación que se dará a cada estudiante durante las asesorías personalizadas. Asimismo, se crearán parámetros fijos y guías a través de las cuales el tutorado tenga bases para desarrollar de manera sistemática los objetivos y la metodología que deberán contener sus informes.
- Supervisión; esta área se ha creado con el fin de establecer parámetros de calidad a los que deben responder tanto las sedes como los practicantes y servidores; de esta manera, detectará fallas en la relación alumno-sede con el fin de corregir posibles incumplimientos de ambas partes.

2.3 Servicio social

Se entiende por servicio social universitario, la realización obligatoria de actividades temporales que ejecuten los estudiantes de las carreras técnicas y profesionales, tendientes a la aplicación de los conocimientos que hayan obtenido y que impliquen el ejercicio de la práctica profesional en beneficio o interés de la sociedad.⁷

El servicio social se instituye como una obligación constitucional para todos los estudiantes a nivel licenciatura, a través de la cual se retribuye a la comunidad parte del esfuerzo invertido en la formación universitaria de cada uno de los servidores; también persigue que se extiendan los beneficios de la ciencia, la técnica y la cultura a la, sociedad, así como consolidar la formación académica y

⁷ Facultad de Arquitectura, Manual de procedimientos de servicio social, p. 7.

capacitación profesional prestador del servicio social, quien fomentará una conciencia de solidaridad a la comunidad a la que pertenece.

Los estudiantes de la Facultad de Arquitectura deberán presentar su servicio social como requisito indispensable para la obtención del título profesional; el tiempo que durará no será menor a 480 horas, las cuales podrán ser ejercidas a partir de que el estudiante obtenga 65 por ciento de créditos para los alumnos de Arquitectura y el 70 por ciento para quienes pertenezcan a las demás licenciaturas que se imparten en la facultad.

El servicio social podrá realizarse en todas las áreas de las licenciaturas de Arquitectura, Urbanismo y Arquitectura Paisaje, no obstante se procurará que éste se oriente hacia las ramas y modalidades de cada carrera que se consideren prioritarias para las necesidades del país.

Los educandos deberán entregar a la coordinación un informe mensual, así como uno final, que sirvan de memoria acerca de la ejecución de sus actividades durante la prestación del servicio social.

Dichos informes serán supervisados tanto por los tutores de arquitectura, como por los de expresión escrita, entre ambos darán el visto bueno a cada uno de los reportes para su aceptación en la coordinación.

2.4 Práctica profesional supervisada

Práctica Profesional Supervisada, actividad temporal académica que ejecutan los estudiantes que cursan los últimos semestres de la carrera, de manera tal que complementen con el ejercicio profesional, la formación teórica adquirida en las aulas.⁸

⁸ Coordinación de Servicio Social y Práctica Profesional Supervisada. Facultad de Arquitectura. Reglamento de la Práctica Profesional Supervisada. p. 1.

La práctica profesional supervisada se instaura como materia curricular la cual deberá ser cursada por los estudiantes de los últimos semestres de la carrera de Arquitectura, a través de aquélla el alumno confrontará sus conocimientos con la ejecución diaria de la profesión, la cual responderá a sus aspiraciones profesionales e intereses personales, con el fin de fortalecer su formación académica y vincularse con el campo laboral. El objetivo principal de dicha materia: “[...] es insertar al estudiante en la realidad profesional del país, en el área que mejor responda a sus aspiraciones profesionales e intereses vocacionales, con el propósito de fortalecer su formación académica y establecer un vínculo que facilite su ingreso al campo de trabajo”.⁹

Los estudiantes de la licenciatura en Arquitectura deberán cubrir la práctica como requisito curricular para tener derecho a su examen profesional, así mismo cumplirán con los siguientes requerimientos:

- Haber iniciado los estudios de la licenciatura con el Plan 92 o con el Plan 99 de Arquitectura.
- Contar con una sede propuesta por él o asignada por la coordinación.
- Tener cubierto 65 por ciento de créditos, equivalentes a 255 créditos.
- Haber aprobado Taller de Arquitectura VI y Extensión Universitaria IV.

El alumno deberá cubrir, como mínimo, un total de 260 horas que puede realizar en jornadas diarias de 4 horas o más. El tiempo de ejecución será de tres meses o hasta concluir el trabajo encomendado. El plazo máximo será de un semestre escolar. Si el practicante realiza una jornada mayor a la estipulada, se reducirá el tiempo de conclusión de la práctica, pero en ningún caso se podrá retirar sin antes haber terminado el trabajo encomendado al inicio del proyecto.

La sede es el lugar donde desarrollará la práctica, la cual deberá orientarse hacia las ramas y modalidades de la profesión del arquitecto, por ello se busca que este ejercicio se desarrolle,

⁹ *Ibid.*, p. 2.

preferentemente, en empresas privadas, sociedades, personas físicas con actividad empresarial, así como en dependencias públicas u organizaciones sociales legalmente constituidas.

Los alumnos no sólo serán supervisados por la Coordinación de Servicio Social y Práctica Profesional Supervisada, sino que en el interior de la sede habrá un responsable directo del practicante, quien como profesionista deberá estar estrechamente vinculado con el campo de trabajo de la arquitectura.

. Los tutorados entregarán en la Coordinación dos informes, uno intermedio y otro final, en donde de forma escrita y gráfica describirá las actividades realizadas durante el periodo de la práctica, ambos reportes serán supervisados por su tutor externo. Del mismo modo, dentro de la coordinación, el estudiante tendrá supervisiones tanto de arquitectos que conozcan a fondo el trabajo que realiza en la sede y lo orienten con la presentación de sus reportes, como tutores de expresión escrita, quienes lo ayuden a que su escrito sea coherente con lo él mismo quiera expresar.

2.5 Vinculación con las carreras de Arquitectura, Urbanismo y Arquitectura del Paisaje

Los alumnos que cursan los últimos semestres de estas carreras deben presentar obligatoriamente el servicio social y la práctica profesional. A través de las tutorías de expresión escrita se busca que el estudiante aplique lo aprendido durante éstas en el momento de redactar su tesis para obtener el título de grado. Como ya se mencionó, el servicio social es obligatorio para todos los alumnos de la Facultad de Arquitectura, razón por la cual las asesorías que se imparten en la coordinación serán tomadas por todos los estudiantes que quieran dar término a este requisito.

La práctica profesional se ha instaurado como materia curricular en las carreras de Arquitectura y Urbanismo por lo cual se debe cursar obligatoriamente en el noveno y décimo semestre, adquiriendo con ello 15 y 12 créditos.

En cuanto al aprendizaje, los estudiantes de la Facultad de Arquitectura presentan un pensamiento más práctico que los de la Facultad de Filosofía y Letras, por las características de las carreras que allí se imparten. Con todo, no hay que olvidar que su principal medio de expresión en el ámbito profesional se da a través de planos, fotos, etc., lo cual lleva a que la enseñanza y práctica del español escrito carezca de continuación en el ámbito educativo.

Para esto es elemental situar a los estudiantes de la Facultad de Arquitectura dentro de su entorno lingüístico. La mayoría de estos alumnos tuvieron su último contacto con la enseñanza de la lengua escrita durante el bachillerato, mientras que en la carrera la forma de mostrar sus trabajos y propuestas es de forma gráfica. Los jóvenes que presentan su servicio social o su práctica profesional cursan los últimos semestres en las carreras de Arquitectura, Urbanismo, Arquitectura del Paisaje, por lo que podemos calcular que han pasado alrededor de 3 o 4 años antes de que se enfrentaran de nuevo a presentar informes escritos, además, muchos de ellos ya han comenzado a investigar o redactar su tesis.

Los estudiantes entonces tendrán que recordar y, en ocasiones, reaprender algunas aplicaciones del español escrito, puesto que el desuso de este instrumento comunicativo y a veces el poco interés que se tiene concerniente a la misma —refiriéndonos a la forma escrita— provoca que se tengan problemas en el momento de hacerla efectiva.

Los educandos que se presentan a las tutorías pretenden cubrir el requisito que conlleva tanto la práctica profesional como el servicio social, por lo cual algunos de ellos tal vez se muestren un poco renuentes a las asesorías, además muchos de ellos piensan que la única forma en que se puede valorar su trabajo o propuestas es mediante la comunicación gráfica —planos, fotografías y demás— de esta manera creen que la manera en que presentan sus informes es correcta, puesto que no hay, hasta el momento, quien corrija a profundidad estos trabajos, dado que en la coordinación, los subcoordinadores y secretarías son los encargados de revisar y aceptar los trabajos, los cuales, por la cantidad y el poco tiempo con que se cuenta, son someramente examinados. Sin embargo, se parte de la idea de que los alumnos en determinado momento de su vida académica han cursado la materia de

español, lo cual permitirá que asimilen, mediante la rememoración, la forma correcta de escribir nuestra lengua, ya que aplicarán inmediatamente lo aprendido en sus informes.

2.6 Percepción inicial del proceso enseñanza-aprendizaje

La docencia se presenta como algo nuevo que hasta el momento no se había ejercido, la experiencia laboral adquirida abarcaba diferentes ámbitos, desde trabajar como recepcionista, hasta ser técnico b en Locatel —encargado de almacén— pasando por una temporada en una editorial donde se ejercía como asistente de producción.

Entonces, cuando en la Coordinación de Letras Hispánicas se vio un cartel en el cual solicitaban pasantes o licenciados en letras para trabajar en la Facultad de Arquitectura dentro de la Coordinación Servicio Social y Práctica Profesional Supervisada como tutores de expresión escrita, se decidió presentar los documentos requeridos: *curriculum vitae* y un pequeño ensayo sobre cualquier tema. Al llevar los documentos, se pensó que la escasa experiencia adquirida como docente sería un impedimento para ser contratada, pero después de la entrevista se recibió una llamada para informarme cuando debía iniciar labores.

Al ser contratada por la Coordinación de Servicio Social y Práctica Profesional Supervisada de la Facultad de Arquitectura, la perspectiva que se poseía sobre la pedagogía estaba limitada al ambiente familiar en el que nos hemos desarrollado, en el cual el magisterio se ha dado como una forma de desarrollo para las mujeres.

Casi todo lo que se sabía en cuanto formas de enseñar había sido inculcado por el ejemplo tanto de la familia como de los profesores que se han tenido a lo largo de la vida estudiantil cursada. A partir de esto, se concebía la educación como algo que en sí depende del profesor, quien es el que debería compartir sus conocimientos con los alumnos, tratando de que esas herramientas puedan emplearse posteriormente en su vida diaria. Por lo cual se pensaba que la enseñanza se parece mucho a lo que es

la tradición oral que practicaban las antiguas culturas para preservar la memoria de su cosmovisión y la identidad de sus pueblos; mientras que las estrategias de enseñanza se tomaban de pláticas con mi madre y mis hermanas, quienes también se dedican a la docencia. Por lo tanto, el conocimiento acerca del concepto de docencia era empírico pues no sólo implicaba la vida familiar, sino la escasa experiencia como estudiante, por lo cual se podría decir que era una “educación natural”.

Decía Ortega y Gasset que el tigre que está naciendo este día está condenado a repetir las conductas del primer tigre, el que nació hace quizá millones de años, y que en cambio el hombre aprende por medio de la experiencia de los demás, pues ésta puede ser transmitida mediante una educación natural o, en las grandes urbes, por otra más sofisticada.¹⁰

No obstante, el hecho de definir contenidos a partir de objetivos precisos era, hasta cierto punto atemorizante, pues se estaba consciente de que muchos de esos conceptos resultarían aburridos y sin sentido para los alumnos, por ser repeticiones de lo que durante su vida escolar había sido impartido por otros profesores. Mas, el objetivo de las tutorías no era regresar a los contenidos ya vistos sino esclarecer las dudas y resolver los errores más comunes en la escritura de los tutorados. De esta forma, se concibieron las asesorías personalizadas como un medio para auxiliar a los jóvenes tanto en la redacción como en la presentación correcta de sus informes. Las etapas de una clase, según la experiencia adquirida, se conformaban de la siguiente manera:

- Introducción al tema.
- Exposición por parte del profesor, conceptos y características.
- Ejemplificación del tema impartido por el profesor.
- Realización de ejercicios por parte de los alumnos.
- Conclusiones.

¹⁰ Olivia de la Torre, “Neurolingüística y literatura”, *Razón y palabra*. p. 2.

Este breve esquema se repitió en mayor o menor medida en las clases que se recibieron durante la formación escolar. Si bien es cierto que cada profesor tiene su única y particular forma de preparar sus sesiones, generalmente éste es el esquema que se sigue en la mayoría de éstas. En ocasiones, algunas clases resultaban aburridas y sin sentido, pues, como estudiante, hubo ciertas veces en las que no se alcanzaba a vislumbrar el objetivo de las mismas o resultaban tediosas a pesar de tratarse de temas interesantes.

En cuanto a la enseñanza, se pensaba que era, ante todo, un proceso dirigido por el maestro, quien conocía hasta qué punto el porqué y el para qué de lo contenidos que se exponían, puesto que se remite a objetivos precisos y concretos que el estudiante necesita. Dada esta razón, se pensaba que la docencia es muy parecida a la tradición oral, en la cual alguien se preocupaba por enseñar a otro la memoria de su pueblo, con el fin de no perder identidad y darle armas para saberse perteneciente a un lugar y una comunidad.

Se consideraba la labor docente como un ejercicio trascendental, puesto que ayuda al estudiante a participar de la memoria de muchas generaciones anteriores a la suya, con lo cual lo posibilita para aportar —posteriormente— algo nuevo a eso que nos identifica como seres humanos: el conocimiento y la razón.

La enseñanza, en la mayoría de los casos, viene a ser una exposición de ideas a través de la cual el estudiante tiene que absorber y memorizar los datos más importantes, sea o no algo que signifique en su vida diaria, es decir, como estudiantes nos vemos encarados a un cúmulo de conocimientos que, obedeciendo en gran medida a lo que es la tradición oral, deben ser repetidos sin que esto represente que serán entendidos y asimilados en el diario vivir de quien lo aprende. Entonces, aprender aquí simboliza inculcar conceptos aislados, los cuales no se conectan con la realidad del educando, por lo tanto son estructuras que se pierden, en algunos casos, en la concepción de mundo que cada individuo tiene. Con ello se observa básicamente que lo que muchas veces ha sido reiterado (por ejemplo, las estructuras de la lengua escrita) no siempre se asimila por el individuo para crear y representar sus

propias ideas, puesto que no parecieron en su momento más que un dato que debía ser memorizado para aprobar una materia, un requisito, con el cual se calificaba el conocimiento que convenía obtener, sin que esto implicara que tendría un uso recurrente y significativo en su diario vivir: “Si la concepción de educar es el proceso por el que se comunican ideas, habilidades y destrezas, hecho que no ocurre a través de los genes, entonces se admite que el hombre aprende con el contacto con otros hombres de su entorno ecológico.”¹¹

A partir de esta concepción de educar, se sabe que es intrínseco el valor de que el hombre aprenda de otros hombres, pero, con ello, también nos enfrentamos con el problema central de la educación: el de la enseñanza, puesto que esta actividad en muchos casos viene a ser la repetición de esquemas que, para el maestro, y gracias a que les ha encontrado significado, procura que el estudiante adquiera, sin que por ello implique el que estudiante les encuentre una finalidad práctica. Con esto no se dice que la persona que enseña tiene un sinfín de errores en la forma que lo hacer, por el contrario, se quiere hacer hincapié en que la enseñanza es uno de los ejercicios más nobles y generosos del ser humano, puesto que significa el tener la convicción de que lo aprendido no puede quedarse sólo en sí mismo, sino que debe ser compartido para que a otros les sirva para ampliar su horizonte tanto profesional como humano, lo cual viene a ser la razón de la enseñanza: “El objetivo se centra en señalar el sentido de la educación como tarea esencialmente humanizadora y humanística”.¹²

A pesar de esto, nos encontramos con que la mayoría de los maestros son secuenciales y analíticos en sus presentaciones, lo que lleva a que los estudiantes no desarrollen todas sus habilidades.

En la didáctica tradicional la enseñanza es intuitiva y consiste en ofrecer elementos sensibles a la percepción de los educandos. La función del educador se reduce a ser un medidor entre el saber y los educandos, en esencia el educador impone, ordena, exige disciplina y sólo él ocupa el papel protagónico en el proceso enseñanza-aprendizaje de forma dogmática y verbalista.¹³

¹¹ Luis B. Mata Guevara, *El constructivismo y el aprendizaje significativo*, en <<http://www.storecity.com/lmata/>>.

¹² Elvia Marveya Villalobos Pérez-Cortés, *Didáctica integrativa y procesos de aprendizaje*, p. 8.

¹³ *Ibid.*, p. 54.

Esto no significa que la enseñanza sea deficiente, por el contrario; se sabe que todo ser humano es único, por lo tanto la forma de instruir como de asimilar es diferente para cada uno de los hombres. El mayor problema al que nos enfrentamos al iniciar la labor docente es que no se ha podido liberar del esquema que se tiene del maestro, es decir, generalmente se concibe como una “biblioteca ambulante”, una persona a quien le pertenecen un sinfín de conocimientos y que está obligado a enseñarnos. Con esto se deja la responsabilidad de nuestro aprendizaje al maestro, con lo cual también se le imputa al éxito o fracaso del estudiante; por ello al imaginarnos como docente, y gracias al formato que se tenía proyectado para las tutorías, se pensó en hacer para los estudiantes más práctico el uso de la lengua escrita, es decir, vincular lo ya aprendido previamente con nuevas experiencias acerca de temas ya vistos y con los cuales “tropezaban” constantemente.

Como estudiante, se forjaron conceptos dentro de la redacción y la ortografía de la lengua española que estaban muy bien aprendidos, no obstante la aplicación de esos mismos en los escritos era precaria puesto que no se había logrado enlazar lo que ya se sabía con la práctica; por lo tanto se comenzó a analizar la forma en que se utilizaba la expresión oral, con el fin de aterrizar los tantos nombres y reglas asimilados en circunstancias más cotidianas; lo cual ayudó, posteriormente, a aplicar lo ya conocido en la escritura. A partir de esta experiencia se esperaba enseñarle a los alumnos, pues los conceptos, reglas y parámetros de la lengua han sido más que vistos en la educación previa a la licenciatura; mas el hecho de sacar esos conocimientos del “mundo de las ideas” implica un paso más allá de repetirlos: observarlos en el diario vivir y posteriormente armarlos en un escrito. También se estaba consciente de que algunos estudiantes habrían borrado por completo esa información o, en su defecto, la habrían guardado en una parte equivocada de su cerebro; por lo tanto se consideraba importante acercar esas herramientas a un campo mental en el que tuvieran aplicación práctica a través de un proceso de asimilación y retención el cual se daría a través de explicaciones sencillas y cotidianas, sin entrar en la redundancia de términos y conceptos, ya que se suponía que los estudiantes no tendrían en la mayoría de los casos ni el tiempo ni el interés suficiente para dedicarle demasiado a esta labor. Se comprendió

que los estudiantes de esta Facultad tendrían un pensamiento más práctico que los de la Facultad de Filosofía y Letras por las características de las carreras que allí se imparten.

Aunado a esto estaba el hecho de que la experiencia dentro de la carrera de Literaturas y Letras Hispánicas reflejaba que muchos estudiantes habían enfocado su principal interés en la literatura, por lo tanto materias como español superior, fonética y fonología, lingüística y demás, se cursaban como mero trámite; a partir de esta experiencia se conjeturó que para personas cuyo medio de expresión se basaba en planos, gráficas y fotos, sería secundario el interés por la lengua escrita. No se proyectaba cargarlos de trabajo mecánico con el fin de aprobar una materia; sino que el objetivo principal del desempeño docente se formulaba en el deseo de crear incentivos para que los educandos buscaran ellos mismos resolver sus errores y dudas.

Muchos de los problemas que se presentan en el diario escribir de las personas se dan durante el acto de plasmar ideas en papel, ya que esto conlleva mantener estructuras precisas en la prioridad y objetivo de lo que se quiere decir, lo que en muchas ocasiones deriva en que, si no se tiene una organización bien establecida, el resultado será deficiente y poco preciso. La jerarquización de ideas juega un papel determinante en el momento en que se pretende expresar de forma escrita los pensamientos, proyectos o cualquier cosa que se quiera transmitir, por lo tanto dentro de las tutorías también se planeaba enseñarles a “cimentar” —por algo los estudiantes estaban cursando las carreras de Arquitectura, Urbanismo y Arquitectura del Paisaje— sus propios edificios lingüísticos a partir de delimitar qué estructuras (ideas) serían las que sostendrían su construcción. Para ello se pretendía ayudarlos a encontrar sus ideas principales para que, con base en ellas, se construyera el discurso léxico con el que sustentaría su propio desempeño tanto en la práctica profesional como el servicio social.

Mostrando las expectativas que tanto del programa como personales se daban al inicio del proyecto se puede entender el proceso que se llevó a cabo para conformar las tutorías de expresión escrita, así como los diversos cambios que en los conceptos antecedentes se fue dando a partir de la experiencia

concreta que de enseñar se obtuvo. Dicha experiencia se expone con mayor profundidad en el siguiente capítulo.

3. Tutorías de expresión escrita: planeación y desarrollo

Reflexionando acerca de lo que esta experiencia significó, en este capítulo se procura hacer un recuento de los procesos a través de los cuales se pudo llevar control y seguimiento de las tutorías personalizadas de expresión escrita, así como de la forma de trabajo que para llevarlas a cabo se dio.

El desarrollo integral de las destrezas lingüísticas redonda inobjetablemente en un mayor rendimiento escolar, porque cuando un estudiante logra incorporar las estructuras lexicales, semánticas, gramaticales y de discurso de su lengua materna, despliega su competencia comunicativa de modo tal que su comprensión y producción lingüísticas se transforman y causan que el estudio de su disciplina se simplifique. Un alumno de la Facultad de Arquitectura que posea un buen dominio lingüístico será alguien capaz de promover mejor sus ideas y proyectos cuando se desempeñe en el ámbito laboral o educativo.

Dentro de la presentación del proyecto PAPIME, la Coordinación de Servicio Social y la Práctica Profesional Supervisada, plantea la siguiente problemática, para fundamentar el área de tutorías de expresión escrita:

En un periodo anual, la unidad responsable debe registrar y llevar el control de 1,600 alumnos, tanto para Servicio Social como para Práctica Profesional Supervisada. Adicionalmente se atiende a aquellos que por diferentes razones han abandonado la actividad y deben iniciarla o concluirla.

En ambas áreas, los alumnos deben presentar un informe mensual de las actividades realizadas en el periodo correspondiente y éste debe ser el indicador que permita medir la calidad del aprendizaje del alumno en su tarea. Sin embargo, por carecer de personal calificado no es posible orientar debidamente a cada alumno que presenta su reporte mensual. Lo mismo ocurre con el trabajo final donde el prestador o el practicante debe

entregar un resumen de las actividades describiendo las características del programa donde prestó sus servicios. En este caso, muchos estudiantes no saben describir el objetivo o la metodología que han desarrollado y es indispensable instruirlos de manera adecuada, sobre los distintos aspectos que debe contener su reporte final, documento básico para evaluar el contenido académico del trabajo desempeñado.¹⁴

La coordinación de Servicio Social y Práctica Supervisada al plantear el proyecto de *Aprovechamiento del Servicio Social y la Práctica Profesional Supervisada* pretendía que los tutores de expresión escrita instruyeran a los alumnos acerca de cómo mejorar la presentación y el contenido de sus informes tanto mensuales como finales, aunque a ciencia cierta no se tenía delimitado el problema central que los tutores debían atacar; es decir, en un principio se carecía de los diagnósticos apropiados para enfocar los contenidos a enseñar al grueso de la población estudiantil.

Dada esta razón los tutores de expresión escrita nos dimos a la tarea de planear las tutorías con los pocos elementos que se nos proporcionaban para iniciar la práctica. Para ello se tomaron en cuenta los siguientes puntos acerca del aprendizaje del adulto, puesto que los estudiantes de la Facultad de Arquitectura pertenecen a este rango:¹⁵

- El pensamiento del adulto es lógico y abstracto.
- Cuando un conocimiento no se aplica, tiende a olvidarse.
- El aprendizaje se centra, en su mayor parte, en la reorganización, transformación o extensión de aprendizajes anteriores.
- El joven adulto necesita integrar los conocimientos nuevos con las experiencias previas, así como percibir los resultados prácticos y utilitarios de lo que aprende.
- Los resultados del aprendizaje dependen no sólo de su capacidad intelectual, sino también de la motivación y experiencia anterior.

¹⁴ Coordinación de Práctica Profesional Supervisada, Facultad de Arquitectura. Proyecto de nuevo ingreso al PAPIME: Aprovechamiento del Servicio Social y la Práctica Profesional Supervisada para elevar la calidad de la enseñanza. p. 3.

¹⁵ Elvia Marveya Villalobos Pérez-Cortés, *Op. cit.*, p.100.

- Al joven adulto le interesa percibir sus avances en cuanto al nuevo aprendizaje, lo cual lo motiva para continuar aprendiendo.
- Las constantes presiones en el ámbito profesional obligan al adulto mayor a cambiar con el fin de prepararse mejor lo cual redundará en un mejor desarrollo profesional. En estas circunstancias, su tenacidad y su motivación por aprender son muy fuertes.
- Los intereses son más estables, lo que no evita que se interesen por cosas nuevas en las cuales ven una aplicación inmediata o beneficios concretos para su desarrollo profesional o personal.

Cada uno de los estudiantes que se presentaron a las asesorías es diferente del resto; por lo tanto se encontraron estas particulares en mayor o menor grado en los estudiantes, lo cual influyó para que las tutorías tomaran rasgos característicos, adecuados a los puntos anteriores.

La diferencia, en cuanto al aprendizaje se refiere, entre niños, adolescentes y adultos es que los primeros aprenden a través del reflejo condicionado, mientras que los otros dos aprenden mediante el ensayo y error debido al pensamiento abstracto con que cuenta. Con base en esto la educación de los adultos debe observar cinco puntos importantes para un desarrollo óptimo de las mismas:¹⁶

- **El clima de aprendizaje** tanto físico como psicológico, debe estar orientado a que el adulto se sienta cómodo, aceptado, respetado y apoyado. El trato personal y las actitudes del educador, son el factor más importante a este respecto.
- **La motivación:** el adulto aprende aquello que necesita aprender. Por ello es vital sensibilizar al educando adulto a un proceso de autodiagnóstico de necesidades de aprendizaje, y a partir de los resultados que se obtengan, iniciar el proceso educativo.
- **La participación:** es recomendable involucrar a los educandos en el proceso de planeación de su propio aprendizaje, bajo la guía del educador.

¹⁶ *Ibid.*, p. 105.

- **El desempeño del profesional de la educación de adultos:** su papel primordial es conducir las experiencias de aprendizaje y ser guía en el proceso educativo, así como compartir la función de educador con los educandos.
- **La evaluación del aprendizaje:** que en realidad es más bien un proceso de autoevaluación, el educador solamente guía al adulto a identificar el progreso que se ha logrado en relación con los objetivos propuestos.

Basándonos en estos puntos se explicarán a continuación las actividades que se desarrollaron dentro de las tutorías de expresión escrita.

3.1 El clima del aprendizaje

Al principio, la Coordinación de Servicio Social y Práctica Profesional Supervisada estaba ubicada a un lado de la dirección de la facultad y el lugar en que se encontraba resultaba bastante estrecho, motivo por el cual, posteriormente, se cambió el establecimiento de la misma a un lugar más amplio y con mejores instalaciones, lo cual derivó en un clima físico más agradable y privado, donde el estudiante disponía de la comodidad para expresar sus dudas, así como de recibir las tutorías con cierta intimidad lo que ayudaba a que éste participara de forma más activa en su aprendizaje.

Sin embargo, durante el tiempo en que se daba este cambio nos vimos inmersos en un ajetreado ritmo de trabajo en el cual, a pesar de las difíciles condiciones en el que se desarrolló, se establecieron los primeros parámetros para crear una metodología del trabajo que se iba a realizar en las tutorías, la misma será explicada más adelante.

La educación de los adultos conlleva no sólo el trato respetuoso que cualquier ser merece, también abarca respetar sus disposiciones y ser percibido como ser humano único:

La persona adulta, adquiere un estatus y desempeña diferentes roles: como trabajador, esposo, madre o padre, ciudadano, etc., con lo que conforma su personalidad y su educación. Por todo esto necesita ser tratado con respeto, tomar sus propias decisiones y ser humano único. Esto pretendemos cuando nos referimos a educar a la persona para que sea persona humana antes que nada.¹⁷

Cuando se tiene la facultad de escuchar con atención a otra persona, de considerar su manera de pensar y de actuar, aunque no se esté de acuerdo con ella y de aceptar su modo de ser, se ejerce el respeto hacia el individuo y se le da su lugar como persona digna.

Por ello, y dadas las características del joven adulto referentes a su aprendizaje, se procuró hacerlos partícipes tanto de los contenidos como de nuevas habilidades para acceder al conocimiento de la lengua escrita. Para hacerlo se optó por escuchar y comprender las circunstancias en las que se daba su aprendizaje, así como en incorporar sus propuestas e ideas a las tutorías; por otro lado se evitó denigrar en forma alguna al joven-adulto, por el contrario se apoyaron sus decisiones y se sugirieron formas de alcanzar sus objetivos, asimismo el proceso de tutorías se basó en ser asertivos en cuanto a sus capacidades, partiendo de la idea de que cada uno era especial y único, por lo que la motivación se adaptaba a las características de cada individuo.

No obstante, en un principio, se pensaba en mantener una relación un tanto distante con los estudiantes, obedeciendo en mucho a la didáctica tradicional, con el fin de evitar que éstos rehusaran ser tutorados por alguno de su misma edad; es decir, para establecer la autoridad del educador y que éste los guiara en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pese a ello, la relación que se mantuvo con los estudiantes se basó en la figura del tutor como un “guía” o un “facilitador” puesto que mostrarse más accesible con los alumnos provocaba que éstos se inmiscuyeran con mayor entusiasmo en las tutorías. El compartir características y fomentar el respeto en todo momento fueron factores determinantes para comprender y auxiliar a los estudiantes, ya que,

¹⁷ *Ibid.*

en la mayoría de los casos, se propiciaba que los estudiantes aceptaran las asesorías, pues no se imponía una relación tensa en las mismas.

Se debe mencionar que en determinados casos resultaba un tanto complicado puesto que el compartir edad e intereses, daba pie a que algunos estudiantes no tomaran en cuenta las indicaciones hechas acerca de sus informes. Se procuró, dado lo anterior, mostrar profesionalismo en cada una de las tutorías que se impartieron, ya que se asumió dicha actividad como parte vital del proceso enseñanza-aprendizaje.

Los estudiantes contaban, así mismo, con un tutor de proyectos, quien revisaba el contenido de sus informes, es decir, las actividades, propuestas y trabajo arquitectónicos desempeñados. Se acordó que durante el procedimiento de revisión de trabajos, de ambos requisitos, el educando se presentará en primer término con el tutor de área y, posteriormente, con el tutor de expresión escrita, con el fin de obtener la evaluación de su trabajo. Gracias a la mutua cooperación entre tutores se dio un ambiente cordial con los educandos, ya que los arquitectos se encargaban muchas veces de promover la importancia de la lengua escrita y, por ende, de nuestra labor, la cual, en un principio, se consideraba como conocimiento obsoleto, no solamente para los alumnos, sino para algunas personas dentro de la facultad.

Basándose en esta experiencia, se aprendió que en algunas ocasiones es difícil acercarse a los estudiantes, ya que cada uno tendrá una personalidad diferente y única en cuanto al conjunto en el que se le incluya, dado el papel representado se podrá percibir a un joven adulto inquieto, uno totalmente introspectivo o alguno extrovertido, la diversidad es la certeza. Las características de cada uno conformarán una identidad según el grupo en el que se desarrolle. El acercamiento entre el profesor y cada una de estas entidades compromete el afecto y el respeto, sin que por ello se confunda el papel del primero con el de un amigo (cuate) más, para esto el educador mantendrá la distancia necesaria entre él y el alumno, con lo cual se creará el sentido de autoridad, necesario para que el estudiante permita que se dé el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Desde el inicio, se prescindió de homogeneizar al joven-adulto, puesto que se procuró observar los diversos contrastes de cada individuo, con lo cual los contenidos que debían ser reforzados variaban de estudiante a estudiante. A pesar de esta disparidad, se logró que cada estudiante aportase su personalidad y experiencias, no sólo en el proceso de aprendizaje propio, sino en el de algunos de sus compañeros; con lo cual se logró un mayor desempeño del programa. También cabe mencionar, que cada uno de los alumnos decidía el tiempo que habría de dedicar a estas actividades, así como el interés que mostrara para con ellas.

3.2 La motivación

Gracias al ambiente y colaboración dentro de las tutorías fue posible que los estudiantes habilitaran herramientas en el uso del español escrito, lo cual incrementó, en algunos casos, el interés por resarcir ellos mismo las carencias que pudieran tener.

Pero, como tutores de expresión escrita nos vimos enfrentados, en un principio, con la idea, muy arraigada en los educandos, de que el aprendizaje de la lengua española escrita es algo sumamente aburrido y obsoleto, puesto que el mejor medio para comunicarse es el gráfico. Ante esta situación, siempre se platicó con los alumnos acerca de las ventajas que representa conocer y dominar la lengua escrita, así como de la importancia de que ellos mismos evaluaran su desempeño lingüístico con el fin de que encontraran las carencias y deficiencias recurrentes en sus escritos y, a partir de allí, se proyectara la mejor manera de resolverlos conjuntamente.

En este contexto, resaltaban las experiencias referentes a la enseñanza del español adquiridas por el estudiante, las cuales en muchas ocasiones no habían sido del todo buenas, razón por la cual a algunos les resultaba odioso que se retomase tal actividad. Para ello se procuró que la enseñanza de conceptos no entendidos se distinguiera de la tradicional; así mismo, se estimuló al estudiante en cuanto a los

avances obtenidos en la redacción de sus escritos. Se consiguió abrir un canal de comunicación a través del cual los educandos expresaban sus dudas e inquietudes tanto de las tutorías como del trabajo que se realizaba en la coordinación, sin olvidar —claro está—la redacción y la ortografía. Esto creó un ambiente de motivación en el cual el joven adulto se sentía más cómodo para preguntar y solucionar sus dudas.

Las tutorías sólo significaban, para algunos alumnos, un trámite burocrático que obstaculizaba la culminación tanto de la práctica profesional supervisada como del servicio social, por ello se indujo a los estudiantes no sólo a recapacitar acerca de la lengua escrita sino también del uso que se le daba en su vida profesional, con lo cual se logró interesarlos en su propio desempeño lingüístico. Dentro de las tutorías se dedicaba tiempo a motivar a los estudiantes, básicamente para impedir que éste detuviera su proceso educativo, igualmente se les orientaba para que encontraran las fuentes con las cuales podrían resolver ellos mismos sus dudas, independientemente de las tutorías que se recibiesen. La motivación se basa, en mayor parte, en los comentarios asertivos proporcionados por otros acerca del trabajo y esfuerzo que se realiza, así como de nuestra persona. Partiendo de este pensamiento, se fortificó el diálogo con el tutorado, en este se valoraban sus avances con el fin de que repitiera esa respuesta que le permitió aprender.

3.3 La participación

Antes que nada, para resolver cualquier situación es elemental un diagnóstico para reconocer las carencias que se presentan en el grueso de la población estudiantil. El problema ya estaba esbozado: la mayoría de los alumnos tenían dificultades al redactar sus informes, tanto en la estructura de sus ideas como en la ortografía usada en los mismos.

No obstante, los tutores de expresión escrita desconocían la realidad de la situación así como las herramientas a utilizar para resolverla. La expectativa inicial se concentraba en una reparación total de los problemas de redacción y ortografía presentados por los estudiantes. Si bien es un objetivo muy loable, en la realidad no era factible, puesto que, aunque se procurara llevarlo a cabo y, en algunas ocasiones, se lograra solucionar grandes deficiencias en los escritos presentados, nos enfrentábamos a una fuerte carga de trabajo lo cual derivaba en la reducción del tiempo que se dedicaba a cada alumno.

Razón por la cual resultaba imposible revisar cómo el tutorado manejaba la lengua escrita en diversas situaciones, con lo cual quedaban muchos de los problemas ocultos, puesto que en un texto sólo se veía parte de las deficiencias que el estudiante puede presentar, sí no en este contexto, sí en otros.

Se requería por lo tanto de una evaluación que permitiera establecer el plan de trabajo a seguir, por ello, para definir qué problema presentaba cada alumno —partiendo de la percepción de que cada uno es diferente— se diagnosticó su desempeño en la lengua escrita, con el fin de proyectar el uso de herramientas que facilitarían tanto el trabajo del tutor como del estudiante. Para lograrlo, no nos conformábamos con las observaciones hechas por el tutor tocantes al informe presentado, así el proceso implicó directamente al educando con el fin de que él mismo evaluara sus deficiencias y, además, propusiera cómo resarcirlas

Esto resulta no sólo de la idea de que el alumno se hiciera responsable de su propio aprendizaje sino que también influía el escaso tiempo con el que se contaba para atender a cada estudiante, así como el lapso limitado en que se mantiene contacto con el tutorado, lo que apenas permite una somera revisión y reenseñanza de la lengua escrita. Como se menciona, el tiempo dedicado a cada una de las tutorías era aproximadamente de 15 a 30 minutos, aunque este lapso era, la mayoría de las veces, insuficiente, debido a las carencias que los alumnos presentaban, así como a la cantidad de trabajo como de estudiantes que el tutor asumía. Para resolver esta problemática, se tomó en cuenta la participación del alumno para resarcir esta insuficiencia, con lo cual él mismo se involucraba en su proceso de

aprendizaje. Con lo cual en muchas ocasiones se tocó lo esencial, es decir lo que el tiempo con ellos permitía, dando como consecuencia que muchas de las deficiencias presentadas en las tutorías quedaran excluidas por darle mayor orientación a otros problemas que se mostraban como más urgentes por resolver, aunque se procuró que ellos mismos tuvieran conocimiento de las fuentes a las cuales podrían recurrir para solucionar estas situaciones. Con todo, debido al escaso tiempo proporcionado a cada asesoría —resultado de la gran carga de trabajo— algunas tutorías se convirtieron en correcciones de estilo, en las cuales sólo se revisaban los informes y se daba una somera explicación de los errores que persistían en la escritura de los mismos. Para resolver dicha problemática, se procuró orientar a los estudiantes acerca de los libros y diccionarios de consulta que solucionarían sus dudas acerca del español escrito, con el fin de que ellos autorregularan su aprendizaje.

También se optó por utilizar herramientas más accesibles para los educandos elevaran su nivel académico en menor tiempo, éstas fueron creadas precisamente por sus propios compañeros, a quienes se les pidió resúmenes, cuadros sinópticos o mapas mentales de algunas reglas tanto gramaticales como ortográficas con las cuales, frecuentemente, presentaban confusión. Además se les proponían algunos temas de investigación, cuyo fin era obtener una definición entendida y creada por el estudiante, de forma que se expusiera en un contexto más cotidiano y sencillo para su cabal asimilación; dicho material fue aprovechado para secundar explicaciones a otros alumnos, con lo que se logró establecer un enlace más espontáneo de conocimientos, puesto que los conceptos eran expresados por ellos mismos o sus compañeros.

Esto ha llevado a que el tutorado receptor de este material asimile de manera más clara dichos conocimientos, ya que se ha procurado que el emisor, al elaborarlos y assimilarlos, emplee un lenguaje mediante el cual él mismo se explique —y lo haga con otros— las reglas que permiten un correcto uso de la lengua escrita. “[...] el adulto tiene que contribuir al aprendizaje de los demás; posee una rica

fuente de experiencia que al relacionarse con nuevas experiencias, se vuelven más significativas¹⁸. Al involucrarse en el desarrollo integral de sus destrezas lingüísticas el alumno incrementará su rendimiento escolar, puesto que se desarrollará su competencia comunicativa de tal modo, que su comprensión y producción se transformen y causen que el estudio de su disciplina se simplifique.

Dada esta razón se pretende que el estudiante sea el actor principal mientras que el tutor se encarga de ponerle a mano la “utilería” con que habrá de desempeñarse en su papel de practicante de la lengua escrita.

También se tomó en cuenta que las tutorías difícilmente se podrían concebir como una secuela de la educación tradicional, con lo cual se proyectaba que fueran, más que la enseñanza de conceptos, la dirección para que los alumnos puedan, a través de desarrollar habilidades para obtener herramientas, satisfacer y resolver sus dudas acerca de la lengua escrita. “El desempeño del profesional de la educación: su papel primordial es conducir experiencias de aprendizaje y ser la guía en el proceso educativo, así como compartir la función de educador con los educandos.”¹⁹

Cuando el estudiante se involucra con su propio conocimiento y el de otros logra interesarse no sólo en lo que está aprendiendo sino en lo que en un futuro puede aprender, lo cual permite que se cumpla la actualización profesional y personal que los llevará a ser mejores humanos.

3.4 El desempeño del profesional de la educación de adultos

Se parte de que la educación de los adultos es:²⁰

-Reparadora, cubre o complementa estudio y experiencias que normalmente se realizan en edades anteriores a la adulta.

¹⁸ Elvia Marveya Villalobos Pérez-Cortés, *Op. cit.*, p. 106.

¹⁹ *Ibid.*, p. 105.

²⁰ *Ibid.*, p. 104.

-De integración en el mundo de valores, en actividades y responsabilidades correspondientes al adulto mismo y en el ejercicio de su solidaridad social.

-De actualización de cultura general y profesional a todos niveles.

Con base en lo anterior, se establece el proceso y los lineamientos que para enseñar se requieren. El concepto general que se tenía referente a cómo se debe planear la labor docente se puede explicar en los siguientes puntos:

- Ubicar las expectativas del alumno en cuanto a la materia que se imparte.
- Delimitar cuál es el campo de acción del maestro, es decir, qué le puede ofrecer al alumno con base en las expectativas de éste.
- Plantear un plan de trabajo y comentarlo con el alumno a fin de ensamblarlo con el fin de cubrir tanto las expectativas del alumno como los objetivos del programa.
- Llevar a cabo ese plan, adaptándolo según se vaya requiriendo durante el desarrollo del mismo.
- Evaluación.

También es trascendente diagnosticar el nivel de conocimiento que el estudiante tiene, para que, a partir de allí, se comience el proceso enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta que el profesor tratará de enfocarse hacia los puntos más elementales, puesto que a veces, por el escaso tiempo y la disposición del grupo o del alumno, no es posible cubrir todo lo planeado.

Desde el inicio de las tutorías se tomaron en cuenta dichos puntos, complementándolos, posteriormente, con una metodología que permitió llevar a cabo el ejercicio docente de acuerdo con las características requeridas por el proyecto preliminar, con lo cual el trabajo efectuado redituó mejoras tanto en el aprendizaje de los educandos como en la experiencia que como tutor se fue adquiriendo día a día.

Dentro de la didáctica encontramos guías que tutelan el proceso de enseñanza, éstas se definen en momentos y elementos, obviamente, didácticos:²¹

²¹ *Ibid.*, p. 49.

<i>Momentos</i>	<i>Elementos</i>
1. Diagnóstico de necesidades	1. Educando-educador
2. Planeación	2. Objetivos educativos
3. Realización	3. Contenidos educativos
4. Evaluación	4. Metodología
	5. Recursos didácticos
	6. Tiempos didácticos
	7. Lugar de realización del proceso enseñanza-aprendizaje

Con base en los momentos didácticos que conlleva el ejercer la docencia, en los siguientes apartados se explican los elementos que se utilizaron en las tutorías de expresión escrita, así como algunos de los resultados que aquéllos dieron con su práctica.

3.4.1 Diagnóstico de necesidades

Como **diagnóstico de necesidades** se entiende el conocimiento previo de las necesidades de los alumnos, así como de su problemática particular. Para realizarlo, en un principio, se contó con la asesoría del personal que laboraba en la Coordinación de Servicio Social y Práctica Profesional Supervisada, con lo cual se definió el tipo de información estudiantil a la que iba dirigida dicho proyecto, asimismo se detallaron, a *grosso modo*, las carencias de los estudiantes en cuanto a redacción y ortografía, poniendo especial énfasis en esta última. No obstante, el diagnóstico que a partir de las tutorías se obtuvo, derivó en contenidos para que los Cursos de expresión oral y escrita se avocaran a los problemas más comunes presentados por esta comunidad estudiantil. Si bien estos cursos no fueron impartidos por los tutores de expresión escrita, el contenido de los mismos se delimitó a partir de la experiencia diaria de los asesores.

Este programa al ser inédito requería que los docentes crearan estrategias mediante las cuales se llevara un registro de los alumnos; para ello se implantó, en primera instancia, un diagnóstico general

EXAMEN DIAGNÓSTICO DE EXPRESIÓN ESCRITA
COORDINACIÓN DE SERVICIO SOCIAL Y PRÁCTICA PROFESIONAL
SUPERVISADA
FACULTAD DE ARQUITECTURA

NOMBRE	
PERIODO	
SERVICIO SOCIAL ()	PRÁCTICA PROFESIONAL ()
TUTOR EXPRESIÓN ESCRITA	

- Coloca los acentos del siguiente párrafo

MISS AMNESIA

(Fragmento adaptado de Mario Benedetti, *La muerte y otras sorpresas*)

La muchacha abrió los ojos y se sintió apabullada por su propio desconcierto. No recordaba nada. Ni su nombre, ni su edad, ni sus señas. Vio que su falda era marrón y que su blusa era crema. No tenía cartera. Su reloj cartera marcaba las cuatro y cuarto. Sintió que su lengua estaba pastosa y que las sienas le palpitaban. Miro sus manos y vio que las uñas tenían un esmalte transparente. Estaba sentada en el banco de una plaza con arboles, una plaza que en el centro tenía una fuente vieja, con angelitos, y algo así como tres paralelos. Le pareció horrible. Junto a su pie izquierdo vio un trozo de espejo, en forma de triángulo. Lo recogió. Fue consciente de una enfermiza curiosidad cuando se enfrentó a su rostro. Como si lo viera por primera vez. No le trajo ningún recuerdo. Trato de calcular su edad. Tendré 16 o 17 años, penso. Curiosamente recordaba los nombres de las cosas, pero no podía situarse a sí misma en un lugar y en un tiempo.

ACIERTOS

- Coloca la coma y el punto y coma, donde creas que deba ir

1. En el primer año de estudios se cursa matemáticas y diseño en el segundo geometría plana geometría analítica y cálculo.
2. Aristóteles fundador de la lógica todavía ejerce influencia en la filosofía hasta nuestros días.
3. La atmósfera esto es la capa de aire que envuelve la tierra es tan necesaria que sin ella no vivirían los hombres los animales ni las plantas.
4. Matías no maltrates las plantas.
5. Prometió venir pero no llegó nunca.

En las siguientes oraciones indica lo que corresponda		1	2
1. Correcto	2. Incorrecto		
1	<i>Saliendo el sol, iremos.</i>		
2	María llegó a la clase sentándose, yéndose dos horas después.		
3	Los niños andan jugando en el patio.		
4	Llegando a la capital, nos instalaremos en su casa.		
5	Solicito empleada hablando francés.		

- A algunas de las palabras indicadas con negritas les falta el acento, colócalo donde creas deba ir

1	¿ Como como cuando como?
2	Esta librería esta cerca, y esta también.
3	Solo me encuentro, cuando me encuentro solo .
4	Quiero mas dinero, mas no me dan...
5	Se que vendrá, aunque se haga tarde.

- Corrige las mayúsculas donde creas es necesario

1	ayer vi al licenciado en la zona rosa en lugar de acudir a la delegación coyoacán...con razón le dicen: el mago 'merlín.'"
2	Todos los estudiantes de la facultad de arquitectura de la unam, tarde o temprano, tienen que hacer su servicio social .
3	La novela del escritor peruano, ahora español, Mario Vargas Llosa ' <i>conversaciones en la catedral</i> ', trata sobre la ciudad de Lima, en Perú.

- Marca la oración que creas correcta

- a) La capilla, el reflectorio, las dos ermitas y la campana son bellísimos. ()
b) La capilla, el reflectorio, las dos ermitas y la campana son bellísimas. ()
- a) Las señoras de quien te hablé. ()
b) Las señoras de quienes te hablé. ()
- a) Ana anda trabajando hasta el domingo. ()
b) Ana está trabajando hasta el domingo. ()
- a) Como estoy a dieta, comeré hasta mañana. ()
b) Como estoy a dieta, no comeré hasta mañana ()
- a) Talento y habilidades extremadas. ()
b) Talento y habilidades extremados. ()
- a) Ni Juan ni Antonio ni Luis pintan, dibujan ni escriben. ()
b) Ni Juan, ni Antonio, ni Luis pintan, dibujan, ni escriben. ()
- a) Veniste hoy y hasta mañana vamos a ir al circo. ()
b) Viniste hoy y hasta mañana iremos al circo. ()

ACIERTOS

con el cual se sentaron las bases para crear los nuevos parámetros y guías con las cuales el alumno realizaría sus reportes. De igual manera, se ayudó a que el estudiante recordara cómo escribir —y, a veces, a hablar— correctamente la lengua española.

Dentro de los objetivos de PAPIME, se contemplaba elevar la calidad académica de los educandos, por ello se creó y aplicó un examen-diagnóstico,²² cuyo objetivo principal apuntaba a detectar las áreas, tanto de redacción como de ortografía, en las que se daban recurrentes errores. La finalidad de este examen-diagnóstico era proponer un temario más específico para los Cursos de expresión oral y escrita, así como para las tutorías. No obstante, fue imposible finalizar dicho proceso debido a la conclusión de la relación laboral. Sin embargo, el diagnóstico dentro de las tutorías de expresión escrita se dio de constantemente, con lo cual se modificaron los contenidos de las mismas, así como la mancha de retomarlos y enseñarlos.

3.4.2 La planeación de contenidos

Estos variaban en cada tutoría puesto que el nivel de cada alumno, en cuanto a la redacción y la ortografía, era diverso. Tomando en cuenta que:

El planteamiento didáctico es la organización de momentos y elementos didácticos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de facilitar en un tiempo determinado la adquisición de habilidades básicas y superiores para enriquecer la estructura **cognitiva**, generar **actitudes** positivas, favorables, propositivas y resolutivas, así como desarrollar **habilidades** intelectuales y en el orden de la psicomotricidad.²³

Como ya habíamos comentado, en este caso no se trataba de clases grupales, sino que se trataba de tutorías personalizadas a través de las cuales se pretendía que los estudiantes mejorasen considerablemente su desempeño en la lengua escrita; por lo tanto, se partió de la base de que:

²² Vid. p. 40.

²³ Elvia Marveya Villalobos Pérez-Cortes, *Op. cit.*, p. 49.

Toda educación de adultos debe tender a capacitar al adulto para enfrentar y superar cambios en un mundo que le exige una permanente renovación, de manera que pueda participar en la construcción del mismo, de manera responsable y creadora. Al mismo tiempo, debe adquirir una autosuperación continua, que lo comprometa ser el agente de su propio desarrollo.²⁴

Con estos elementos se procuró que dentro del limitado tiempo con el que se contaba para cada tutoría, dada la gran cantidad de tutorados que cada tutor asumía, se crearan las bases para que el estudiante superara las deficiencias que presentaban en sus reportes. De lo cual se desprende que las tutorías se basaran en un esquema más sencillo que el de una clase grupal, puesto que deben adaptarse a los alumnos y al tiempo que se le dedica a cada uno. “El programa educativo para adultos debe adecuarse al nivel de preparación de los asistentes.”²⁵ Por lo tanto las etapas de una tutoría se establecieron de la siguiente manera:

- Supervisar y analizar, en una primera versión, los campos del léxico, la gramática y el discurso de los reportes de los tutorados. De esta manera la metodología que se sigue no es una simple improvisación, sino que es un camino marcado cuya funcionalidad demostrará sus frutos.

El proceso de enseñanza-aprendizaje debe partir del nivel real de conocimientos, expectativas y experiencias previas que posee el adulto; si el nivel de exigencia hacia el adulto está muy por encima de sus capacidades, se puede frustrar y bloquear la posibilidad de aprender; y si está muy por debajo, puede producir desinterés y fastidio. Por lo tanto, es fundamental hacer un sondeo al inicio del proceso enseñanza-aprendizaje que permita al educador detectar el nivel en que se encuentra los educandos así como sus posibilidades, diferencias y ritmo de aprendizaje.²⁶

- Orientar al alumno en cuanto a la forma de adecuar la inclusión, estructuración y redacción de ideas y, en su caso, sugerirles las modificaciones que se consideren pertinentes de tal manera que mejore el documento.

²⁴ *Ibid.*, p. 108.

²⁵ *Ibid.*, p. 107.

²⁶ *Ibid.*, p. 110.

- Explicar los conceptos no entendidos por el alumno mediante estrategias que hicieran más fácil la retención y aplicación de los mismos.

A partir de esta primera sesión se hacía una cita posterior con el estudiante para que éste pudiera hacer cambios pertinentes a su informe y, en algunos casos, investigar o resolver los ejercicios dejados por el tutor, con el fin de verificar que se aplicara lo aprendido. Algunas veces era necesario plantear más de una cita a fin de que el estudiante tuviera una supervisión más estrecha. De esta forma, los tutores de expresión escrita debían evaluar los trabajos del alumno, de modo que determinaran la necesidad de que éstos acudieran, o no, a los cursos o talleres de redacción, buscando que tal actividad no se convierta en una carga más de trabajo, sino en un instrumento para el desarrollo de su vida profesional, puesto que vivimos dentro del lenguaje. “Nuestro mundo del conocimiento y nuestro mundo de interacciones con otros son en gran medida constructos lingüísticos y, para enfrentarnos con seguridad a la vida, debemos evitar las trampas y explotar los recursos del lenguaje”.²⁷

Para lograr un desempeño óptimo en las tutorías se creó un proceso para control interno en las asesorías, con el cual quedaban plasmadas las deficiencias y avances que en cada reporte mensual presentaba el alumno, con lo cual se dio seguimiento más estricto al proceso de cada uno, lo cual derivó en una evaluación personalizada mucho más objetiva.²⁸

Historial de reportes Práctica Profesional Supervisada
Historial de reportes Servicios Social
Control semanal de asistencia. Tutoría de redacción

Al inicio del proyecto se detectaron deficiencias en cuanto a la creación y presentación, tanto de servicio social como de práctica profesional, por lo tanto se hicieron cambios en los formatos originales, con el fin de hacerlos más comprensibles para los alumnos, por lo cual se establecieron nuevas guías para ambos casos.

²⁷ Raymond Nickerson *et. al.*, *Op. cit.*, p. 287.

²⁸ *Vid.* p. 66-67.

Servicio social ²⁹
Guía para la elaboración de informes mensuales.
Guía para la elaboración del informe final
Guía de contenido
Guía de contenido para el informe final

Práctica profesional supervisada ³⁰
Guía para la elaboración del informe
Guía de contenido
Guía de formato

Con estas guías se pretendía que el alumno tuviese una herramienta práctica en la que se definieran los parámetros con los cuales debía presentar sus informes, dicho material incluía la explicación acerca de los contenidos que cada uno debía observar.

Asimismo se formuló una guía normativa de fácil explicación para dinamizar el lenguaje escrito de los alumnos de la Facultad de Arquitectura que cursen cualquiera de estos requisitos, se creó, también una guía de redacción con la cual se pretendía acelerar el proceso de asimilación de los educandos, pero desde un principio en la coordinación se hablaba de que el principal problema con los estudiantes era el escaso interés que mostraban para leer el material proporcionado, razón por la cual se llegó al acuerdo de proporcionar la guía solamente a aquellos alumnos que la solicitaran.

3.4.3 Realización

Las primeras tutorías que se dieron fueron difíciles porque no se tenía una metodología ni un orden para llevar a cabo las mismas, además los estudiantes que se presentaban estaban confundidos puesto que éstas sólo significaban un trámite burocrático que obstaculizaba la terminación de cualquiera de los requisitos. Se acordó que en el procedimiento de revisión de trabajos, tanto de la práctica como del servicio, el alumno se presentara a revisión en primer lugar con el tutor de área y, posteriormente, con el tutor de expresión escrita, con el fin de obtener la evaluación de su trabajo.

²⁹ Vid. p. 53-54 y 63

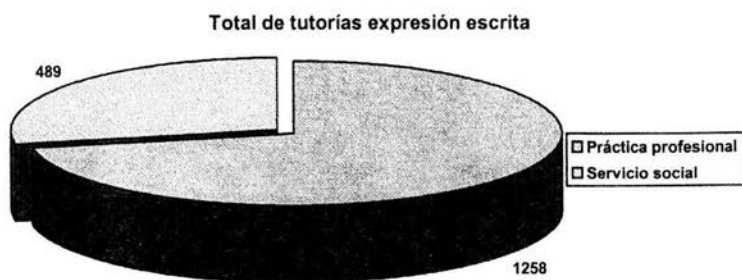
³⁰ Vid. p. 55 y 63.

Partiendo del hecho de que el alumno (jóvenes-adultos) tiene la perspectiva de la aplicación inmediata de su aprendizaje y tiende a relacionar sus actividades educativas con los problemas que se le presenten para dar soluciones efectivas a los mismos, en la práctica se establecieron estrategias que se adecuaron a este hecho tomando en cuenta que cada alumno presenta características diferentes entre sí.

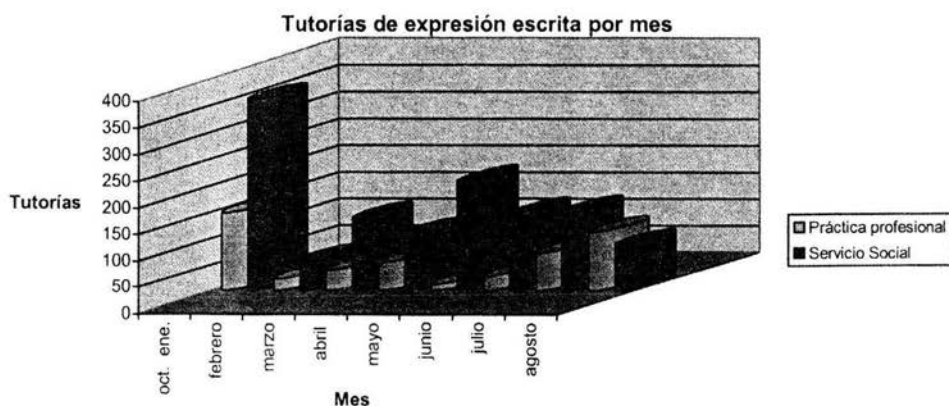
A continuación se describen las estrategias mediante las cuales se iniciaron las tutorías de expresión escrita:

- Es una primera etapa se conocieron los medios por los cuales se habría de evaluar el desempeño del alumno en cuanto al lenguaje escrito (informes mensuales o finales de práctica profesional y servicio social). Todos los trabajos se revisaron en presencia del solicitante para lo cual se hacía una lectura en voz alta para que, *in situ*, se le indicaran y reconociera los errores cometidos. En esta primera fase se buscó propiciar en el educando el “reaprendizaje” de la estructuración del español escrito por medio de una conversación en la cual se explicaban y ejemplificaban las reglas en las que presentaba faltas
- Posteriormente, en una segunda fase, si el alumno no hubiese empleado la asesoría, se aclaraban las dudas generales y se aplicaban ejercicios, bajo directrices específicas, sobre temas cuyo contenido no alcanza a comprender en su totalidad; éstos tienen como finalidad estimular su pensamiento lógico —como lo utilizan en su profesión, matemáticas aplicadas— en el ejercicio de la comunicación escrita.
- En ocasiones, si el individuo lo requería, se entraba en una tercera fase, en donde se le asignaban lecturas, las cuales tendrían que reseñar críticamente, con la intención de que estructurara y cimentara correctamente las ideas en un texto escrito, para que así pudiese hacerlo en sus informes.
- Como tareas extras, se les pedía, en algunos casos, que buscaran ellos mismos la información que aclarara sus dudas, para, posteriormente, sobre una base conceptual, se les explicara la forma en que podrán aplicarlo en su contexto cotidiano como escribientes del español.

De esta forma se estableció el trabajo en cada una de las tutorías, las cuales a partir de octubre del 2000 hasta agosto del 2001 —periodo en que se llevó un control de las mismas— sumaron 1747; de las cuales 1258 son de servicio social y 489 de práctica profesional.



Estas tutorías abarcaban tanto a los alumnos de servicio social como de práctica profesional, la proporción de alumnos revisados fue incrementando mes a mes —como se puede observar en la siguiente gráfica— lo cual demuestra un avance en cuanto a la cantidad de beneficiados con las asesorías.



Al comenzar a laborar como tutor de expresión escrita, las expectativas personales que se tenían abarcaban no sólo enseñarles a otros, sino aprender dentro del mismo proceso, puesto que muchos de los conceptos se manejaban aun sin saber a ciencia cierta por qué se daban de tal o cual manera; del

mismo modo se esperaba fomentar habilidades a través de las cuales el alumno se proporcionara a sí mismo herramientas claras y precisas con las cuales pudiesen ayudarse tanto en la elaboración y redacción de sus informes como de su tesis para obtener el título de grado. De esta manera, se presentó una excelente oportunidad para desarrollar profesionalmente las habilidades y conocimientos adquiridos durante la carrera de Lengua y Literaturas Hispánicas; puesto que los trabajos realizados con anterioridad habían impedido el desenvolvimiento en dicho ámbito. Por otro lado, se esperaba desempeñar el papel de docente prósperamente, puesto que se proviene de una familia en que la enseñanza se ha convertido en tradición, igualmente la convicción de que la lengua española, tanto hablada como escrita, es fundamental para erigir nuestra identidad y relacionarnos en cualquier ámbito—incluyendo el personal y el profesional— dirigía los esfuerzos que a dicha actividad se dedicaban.

Por lo tanto, se concebía transmitir a los tutorados el interés y la valoración que por la lengua española, tanto escrita como hablada, se tiene. Para ello, se evitaba la pretensión de crear una carga innecesaria de trabajo que se efectuara mecánicamente para aprobar una materia; por el contrario se procuraba incentivar a los alumnos para que ellos mismos se hicieran responsables del progreso en su desempeño en cuanto a la lengua escrita, resaltando la trascendencia de que el aprendizaje se da durante toda la vida y cada individuo está comprometido con su propio crecimiento intelectual.

Las características particulares de los alumnos, así como las diversas experiencias adquiridas durante el anterior proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, se aunaban a la visión de trámite burocrático que representaban —para muchos de ellos— las tutorías, esto implicó prejuicios y actitudes adversas a los cuales los tutores debieron enfrentarse. La forma en que se hizo implicó evitar la monotonía durante las tutorías, hacerlas más prácticas y, sobre todo, fomentar un cambio de actitud en los estudiantes basándonos en lo esencial que es la lengua escrita en la cotidianidad de todo individuo.

Se prescindió del carácter formal de la enseñanza del español escrito, es decir, se evitó redundar los conocimientos insistentemente, puesto que el objetivo primordial se basó en salvar del “mundo de las

ideas” dichas nociones con el fin de transportarlas a una realidad tangible para el estudiante, con la finalidad de que éste asimilara una nueva forma de ver y enfrentarse a la lengua escrita, en la cual no es tan importante saber las clases y funciones cada palabra, sino la forma en que se manejan para hacernos entender.

Al iniciar las tutorías se aspiraba a que, dado el caso de que el estudiante no tuviera claro algún concepto, se pudieran esclarecer dichas dudas. Tratándose de alumnos que cursaban los últimos semestres de la carrera se pensaba que las asesorías se enfocarían a resolver problemas de redacción y un poco menos de ortografía —dentro de la que se incluirían acentuación, uso de **b** y **v**; de **c**, **s** y **z**; de **h**, y **ll**, etc.

También se esperaba que la disposición para aprender se incrementara conforme a cómo se le diera una explicación práctica a lo ya aprendido, aunque, también se temía que la carga curricular de trabajo impidiera que éstos demostraran interés por las tutorías, o en determinado momento vieran este proceso como un requisito que hay que aprobar, igual que como muchas veces ha sido vista la materia de literatura y español en los niveles escolares precedentes.

Se sabía que muchos alumnos habían cursado las carreras de Arquitectura, urbanismo, Arquitectura del Paisaje, como una forma de evitar enfrentarse con materias que en su momento no fueron satisfactorias o se vieron como algo muy difícil dentro de la educación anterior; dentro de estas materias podemos contar el español y la literatura, puesto que en su momento se previó que no serían importantes para el desarrollo profesional de los alumnos, es decir, no se les veía un sentido práctico en su aplicación a futuro.

Muchos de los problemas que se presentan en el diario escribir de las personas, se piensa que se derivan de estos hechos, sin mencionar que el acto de plasmar ideas en papel conlleva mantener estructuras precisas en la prioridad y objetivo de lo que se quiere decir, lo que en muchas ocasiones deriva en que, si no se tienen estas estructuras bien establecidas el resultado será deficiente y poco preciso.

En primer lugar, la escritura exige mucho más del escritor que transcripción de palabras habladas, una actividad que está limitada a unas cuantas situaciones [...] En segundo lugar, la escritura se convierte a menudo no sólo en un modo de representar los pensamientos con propósito de transmisión, sino que constituye en sí un medio para el pensamiento.³¹

La jerarquización de ideas juega un papel determinante en el momento en que se pretende expresar de forma escrita las ideas, proyectos o cualquier cosa que se quiera transmitir, por lo tanto dentro de las tutorías también se proyectaba enseñar a los alumnos a “construir” —por algo los alumnos cursaban las carreras de Arquitectura, Urbanismo y Arquitectura del Paisaje— sus propios edificios lingüísticos a partir de delimitar qué estructuras (ideas) serían las que sostendrían su edificación. Para ello se buscaba ayudarlos a definir sus ideas principales, para que, con base en ellas, construyeran el discurso léxico que debían entregar para sustentar su propio desempeño tanto en el servicio social como en la práctica profesional. Con lo cual se pretendía, ante todo, establecer el proceso de la escritura como un factor determinante en el que no sólo se expresan pensamientos, sino que se reflexiona acerca de la actividad que se desempeña, con lo cual se establecen parámetros individuales de las vivencias personales. “[...] la escritura es relevante para enseñar a pensar porque, 1) la escritura exige que se piense y 2) la escritura constituye un vehículo del pensamiento.”³²

Inherentemente, se procuró no caer en los procesos tradicionales de enseñanza-aprendizaje en los que imperaban los contenidos objetivos; es decir, se evitó basarse solamente en la trasmisión verbal de la información, ya que ésta limita las posibilidades de individualización del aprendizaje, tanto como la construcción activa del pensamiento.

Al principio del programa, se presentó una confusión generalizada acerca de los conceptos que debían desarrollarse en los informes, por esta razón dentro de las tutorías se explicaban dichos conceptos y, en algunos casos, se dirigió al alumno en la redacción, —durante la tutoría— de sus

³¹ Raymond S. Nickerson, *et al.*, *Op. cit.*, p. 288.

³² *Ibid.*

informes, puesto que se concibió que: “No se trata de acumular datos o comprenderlos, sino de desarrollar procesos personales de redacción: aprender a buscar y ordenar ideas, a pensar en la audiencia del texto, a releer, evaluar y revisar la prosa.”³³ Dentro de la enseñanza tradicional el desinterés que los alumnos muestran al hablar de la lengua escrita se da, sobre todo, porque la enseñanza se basa en contenidos objetivos, como por ejemplo las reglas de acentuación, el uso de g o de j, olvidando por completo los aspectos de la escritura que motivan la actividad y muestran su utilidad.

Esto nos acerca a lo que puede constituir uno de los problemas fundamentales en la enseñanza convencional de la escritura: el empeño en empezar por la técnica. Durante generaciones, los maestros de lengua han subrayado la gramática, la puntuación y la ortografía como pasos necesarios hacia actividades más significativas.³⁴

De este modo, visualizar a todos los alumnos como seres homogéneos atrasa en mucho el contacto y el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que cada uno representa un caso especial, tanto en la forma de ser como en el aprendizaje; había algunos con los cuales sólo se necesitaba hacer un recordatorio de conceptos y ejemplos dirigidos a solucionar sus dudas, con lo que rápidamente entraba en juego esa información para realizar sus reportes. A pesar de ello, no todos los educandos eran así: había algunos que tenían errores que resultaban frecuentes —por ejemplo uso de gerundio, acentuación, homónimos, homófonos, parónimos y sinónimos, concordancia, etc.— por lo cual durante las tutorías se procuraba explicarles evitando incluir conceptos aislados, sino esclarecerlos en un contexto práctico.

No obstante, cierta parte de la población estudiantil, alrededor del 15 por ciento, tenía graves problemas para redactar y en la ortografía. Estos alumnos fueron remitidos a los cursos de Expresión oral y escrita —los cuales fueron organizados por la Coordinación de Servicio Social y Práctica

³³ Daniel Cassany. “Ideas para desarrollar los procesos de redacción” en <<http://www.upf.es/dtf/personal/danielcass/>> Marzo, 2003

³⁴ Raymond S. Nickerson. *et al.* “9. El pensamiento por medio del lenguaje. Enfoques del enseñar a pensar.” en *Op. Cit.*, p. 291.

frase, a revisar el escrito, etc. El objetivo primordial es que al estudiante se le enseñara el conjunto de actitudes hacia el escrito y las habilidades correspondientes para trabajar con las ideas y las palabras, con la finalidad de que éste fuese capaz de estructurar un escrito, que a la postre podría contener incorrecciones, las cuales se podrían resolver con la participación e interés del estudiante, puesto que éste observaría las siguientes competencias:³⁶

- Concebiría el problema retórico (el ejercicio) en toda su complejidad, incluyendo nociones sobre la audiencia, la función comunicativa y el contexto.
- Adaptarían el escrito a las características de la audiencia.
- Tendrían confianza en el escrito.
- Normalmente, no quedarían satisfechos con el primer borrador. Creerían que la revisión es una forma de construir el significado. Revisarían incansablemente la estructura y el contenido.
- Estarían preparados para dedicarse selectivamente a las distintas tareas que forman la composición, según cada situación.

Con ello se definió, en primer lugar, el contenido que debían observar los informes, razón por la cual se modificaron las guías tanto de servicio social como de práctica profesional, estableciendo que el proceso debía contener una secuencia lógica afin con la inclusión del estudiante durante el proyecto que desarrollaba, por lo tanto, los contenidos pedidos debían ser congruentes con el momento que el educando estuviese viviendo dentro de esta experiencia para que se reflexionara sobre el mismo. Se estableció, en primera instancia, conceptos homogéneos tanto para los tutores como para los alumnos.

El resultado fue un formato que debía ser presentado por el estudiante en sus reportes; dicha información se explicitaba en un documento proporcionado a los educandos en el cual se definía el contenido dependiendo de si se cursaba el servicio social o la práctica profesional.³⁷

³⁶Daniel Cassany, "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita" en <http://www.upf.es/dtf/personal/danielcass/> Marzo, 2003.

³⁷ Vid. p. 53-55.

Profesional Supervisada e impartidos por profesoras provenientes del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey— cuyo contenido se delimitó a partir de la experiencia adquirida por los tutores de expresión escrita. Estos cursos se proporcionaron —durante el periodo del que se habla— en dos ocasiones: en la primera emisión el contenido era muy amplio aunque tocaba los puntos requeridos por los tutores de expresión escrita; posteriormente, se definió con base en temas específicos, lo que resultó en un gran avance en el desempeño de los alumnos que los cursaron. No obstante, la característica principal de los alumnos era que ya habían olvidado mucho de lo que era el español escrito y, en algunas ocasiones, se veían enfrentados a cosas que no habían asimilado en su preparación anterior. Por lo tanto, contrario a lo que se podría pensar, los principales problemas de un escrito no se da en la técnica —gramática, ortografía, puntuación, etc.— sino en las estructuras internas no sólo de expresión sino también de pensamiento.

Resumiendo, los problemas de la escritura y la enseñanza de la escritura, en una primera aproximación, parecen ser los siguientes: 1) el manejo de limitaciones múltiples, incluidas las necesidades de la audiencia, las demandas del contenido epistemológico y la recuperación de la base del conocimiento propio; 2) el problema de manejarlas “al mismo tiempo”. Por lo menos en parte; 3) el problema de hacer que la escritura sea todo lo significativa posible para el alumno.³⁵

Hay que resaltar que los alumnos, algunas veces, experimentaban vergüenza al presentar sus informes puesto tenían la conciencia de que su redacción y ortografía no eran de un nivel muy bueno. Debido a este hecho, el papel del tutor no se enfocó en juzgar el trabajo expuesto ni al alumno, sino en facilitar el aprendizaje con el fin de que el educando tuviese oportunidad de evaluar, investigar y resarcir esos errores, con la conciencia de que ellos estaban capacitados para superar sus deficiencias.

Para lograr dicho objetivo nos fundamentamos en un enfoque basado en el contenido, con el cual se pretende enseñar al alumno a pensar, a hacer esquemas, a ordenar sus ideas, a pulir la estructura de la

³⁵ *Ibid.*, p. 291.

SERVICIO SOCIAL
GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE INFORMES MENSUALES

Reporte N° 1 DIAGNÓSTICO.

- Describir y analizar la problemática que presenta el programa o proyecto en el que participa el alumno. (En qué consiste y qué opina el alumno al respecto).

Reporte N° 2 PROGRAMA O PROYECTO.

- 2.1 Descripción general, en qué consiste 2.2 Objetivos del programa 2.3 Metas (alcances del programa).

Reporte N° 3 APORTACIONES PERSONALES.

- En caso de que el alumno haya contribuido con ideas o propuestas propias para solucionar la problemática, adicionales a las tareas encomendadas.

Reporte N° 4 ACTIVIDADES.

- Describir las tareas académicas realizadas desde el inicio hasta el momento.

Reporte N° 5 CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS.

- Qué nuevos conocimientos ha adquirido el alumno durante el servicio social. En qué áreas de la carrera considera que se debería dar mayor atención para realizar mejor su trabajo.

Reporte N° 6 CONCLUSIONES.

- Cuantifique y señale el porcentaje de metas alcanzadas, compare los resultados con los objetivos iniciales y dé su opinión al respecto.
- Señale los beneficios de su trabajo para la sociedad.

Nota: Agregar material gráfico necesario para la mejor comprensión de su trabajo.

FACULTAD DE ARQUITECTURA

SERVICIO SOCIAL

REPORTE MENSUAL DE ACTIVIDADES NÚM. _____

PERIODO NÚMERO _____ MES _____ AÑO _____

INSTITUCIÓN PATROCINADORA: _____

NOMBRE DEL PROGRAMA: _____

ACTIVIDADES DESARROLLADAS	TIEMPO EMPLEADO
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

OPINIÓN ACERCA DE LA LABOR DEL PRESTADOR POR EL COORDINADOR DIRECTO

SELLO DE LA DEPENDENCIA

 NOMBRE Y FIRMA
 FIRMA
 PRESTADOR DE SERVICIO
 DIRECTO

 NOMBRE Y
 COORDINADOR

NÚM. DE CUENTA: _____

TALLER: _____

 FIRMA TUTOR ÁREA

OBSERVACIONES

 FIRMA TUTOR LETRAS

SERVICIO SOCIAL
GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE INFORME FINAL

- ✓ El trabajo final es la memoria de las actividades desempeñadas por el alumno durante la prestación del Servicio Social, motivo por el cual la presentación de éste es obligatoria e indispensable para obtener la carta de liberación.
- ✓ El informe final sólo se podrá entregar cuando el alumno haya cumplido con los reportes mensuales, dependiendo del caso: seis para quienes optaron por el Servicio Social de 480 horas, doce para los que lo efectuaron como apoyo a la docencia y ocho para los extemporáneos.
- ✓ El trabajo final podrá presentarse individual o en equipo si el Servicio Social se realizó de esa manera, en este caso los alumnos implicados agregarán tres cuartillas por persona, cuyo contenido especifique lo que cada cual efectuó.
- ✓ Se aceptará la creatividad dentro del trabajo.
- ✓ Se tendrá en cuenta la presentación, es decir, la limpieza, homogeneidad en la tipografía, ortografía, paginación, texto justificado, inclusión de gráficos.
- ✓ El formato será en hojas tamaño carta en presentación vertical, escrito en computadora en mayúsculas y minúsculas, a doble espacio, por una sola cara.
- ✓ Incluirá una carátula que contenga los siguientes datos en el mismo orden:
Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Arquitectura
Servicio Social
Informe Final
Nombre completo de la institución receptora (SEDE)
Nombre, periodo y clave del programa
Nombre completo del alumno o alumnos
Número de cuenta
- ✓ Los datos deberán abarcar la cuartilla, evitando que se cargue de un solo lado la información.
- ✓ Se puede insertar el logotipo de la UNAM o/y de la facultad de Arquitectura.
- ✓ El corpus del trabajo contendrá los siguientes apartados:

ÍNDICE

La paginación del índice deberá corresponder con las hojas y los anexos que conformen el trabajo. El alumno deberá tener presente que en la columna de la izquierda, donde se señala el contenido, se usarán números romanos; en tanto, en la columna de la derecha, donde se indicarán las páginas correspondientes, se utilizarán números arábigos.

I. INTRODUCCIÓN

Este apartado debe constituirse con los siguientes puntos básicos:

- Ubicación del proyecto, obra o actividad en la que se desempeñe el alumno.
- Importancia de la participación del alumno en esa actividad.
- De manera muy breve describe el contenido del informe.

II. DIAGNÓSTICO

- Describir y analizar la problemática que presenta el programa o proyecto en el que participó el alumno. (En qué consiste y qué opina el alumno al respecto).

III. PROGRAMA O PROYECTO

- Descripción general, en qué consiste.
- Objetivos del programa.
- Metas (alcances del programa).

IV. APORTACIONES PERSONALES

- Mencionar las ideas o propuestas propias que el alumno haya aportado de manera adicional a las tareas encomendadas.

V. ACTIVIDADES.

- Describir las tareas académicas realizadas durante el ejercicio del Servicio Social; agregando el material gráfico necesario para la mejor comprensión del trabajo, de preferencia insertado en el texto.

VI. CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS.

- Qué nuevos conocimientos ha adquirido el alumno durante el servicio social.
- En qué áreas de la carrera considera que se debería dar mayor atención para realizar mejor su trabajo.

VII. CONCLUSIONES

- Cuantifique y señale el porcentaje de metas alcanzadas, compare los resultados con los objetivos iniciales y dé su opinión al respecto.
- Señale que beneficios obtuvo la sociedad con su aportación en el Servicio Social.

El alumno de Práctica Profesional Supervisada deberá entregar un solo informe dividido en dos partes, en esta guía se indica el contenido y forma de cada una de estas partes.

PRIMERA PARTE.¹

♦ INDICE.

Éste deberá actualizarse al integrar el trabajo, ya que debe incluir cada uno de los capítulos en los que se divide.

♦ INTRODUCCIÓN:

Este apartado debe constituirse con cuatro puntos básicos:

- Ubicación del proyecto, obra o actividad en la que se desempeñe el practicante.
- Importancia de la participación del alumno en esa actividad.
- En síntesis explicar el contenido del informe de manera tal que el lector se sienta interesado.
- Invitación a conocer el proyecto. Descripción general del programa, objetivos y metas.

♦ APORTACIONES PERSONALES.

- Mencionar las ideas o propuestas con las que el alumno esté contribuyendo, adicionales a las tareas encomendadas. Describir los conocimientos académicos aplicados durante el ejercicio de la Práctica Profesional.

♦ ACTIVIDADES.

- Describir las tareas realizadas desde el inicio hasta el momento de entrega de esta primera parte. Agregar el material gráfico necesario para la mejor comprensión del trabajo, pero insertado en el texto (Véase la Guía de contenido)

SEGUNDA PARTE.²

♦ ACTIVIDADES.

- Describir las tareas efectuadas a partir de la entrega del informe anterior hasta el término de la Práctica Profesional. Agregar el material gráfico necesario para la mejor comprensión del documento, pero insertado en el texto. (Véase la Guía de Contenido)

♦ CONCLUSIONES.

- Describir qué nuevos conocimientos ha adquirido el alumno durante la Práctica Profesional y en qué áreas de la carrera considera que debe darse mayor énfasis para realizar su trabajo.
- Cuantificar y señalar el porcentaje de metas alcanzadas; asimismo comparar los resultados con los objetivos iniciales y dar su opinión al respecto.
- Señalar los beneficios del trabajo ejecutado para la sociedad.

✓ ¹ La fecha de entrega de la primera parte se hará cuando el alumno tenga cubierto el cincuenta por ciento del tiempo requerido en la Práctica Profesional.

✓ ² La entrega final consistirá en la integración de ambas partes del informe, las cuales se entregarán en un plazo máximo de una semana a partir de la revisión de la segunda parte e incluirá sus correcciones.

- ✓ La carátula llevará en este orden los siguientes datos:

- Universidad Nacional Autónoma de México
- Facultad de Arquitectura
- Práctica Profesional Supervisada
- Informe Final
- Nombre completo de la institución receptora (SEDE)
- Nombre del programa
- Nombre del proyecto
- Nombre completo del alumno
- Número de cuenta
- Fecha (ésta contendrá mes y año en que se hace la entrega, por ejemplo octubre 2000)

- ✓ El formato será tamaño carta en presentación vertical.

- ✓ Los datos deberán abarcar la cuartilla, evitando que se cargue de un solo lado la información.

- ✓ No se usará papel membretado de la empresa en la que se haya realizado la Práctica Profesional.

- ✓ Se puede insertar el logotipo de la UNAM o/y de la facultad de Arquitectura.

- ✓ Cuando el trabajo tenga las dos firmas de Vo.Bo. de los tutores y la autorización del subcoordinador de Práctica Profesional Supervisada se engargolará, de preferencia con mica transparente en la portada.

Recuerde que:

- ✓ El trabajo final será el resultado de unir los dos informes que se piden (primera y segunda parte), razón por la cual tiene que ser coherente y uniforme en su contenido, cuidando de mantener los apartados que se solicitan.

- ✓ Se aceptará la creatividad dentro del trabajo, por ejemplo se pueden usar separadores para designar cada parte del mismo.

- ✓ Se tendrá en cuenta la presentación para calificar, es decir, que el trabajo esté limpio, la tipografía sea homogénea, etcétera.

- ✓ La paginación del índice deberá corresponder con las hojas y los anexos que conformen el trabajo.

- ✓ Los títulos y los subcapítulos deberán distinguirse entre sí, respetando la numeración de números romanos para los primeros y arábigos para los segundos.

- ✓ Se agregarán los gráficos necesarios para la mejor comprensión del trabajo insertándolos de preferencia en el texto, sin cortar la continuidad de éste.

Estos documentos retomaron los anteriores formatos que la Coordinación daba a sus estudiantes antes del proyecto; sin embargo, sufrieron diversos cambios que permitieron tanto a los tutores de arquitectura como a los de expresión escrita cerrar filas para que el contenido de los informes tuviera uniformidad y cumplieran con la información requerida para acreditar ya sea el servicio social o la práctica profesional, lo que también sirvió para que dentro de las tutorías se explicaran los conceptos de forma similar en todo el proceso de revisión.

Para homogenizar los informes se requería que el alumno explicara conceptos como método, función, objetivos generales y específicos, metas, actividades —los cuales son definidos a continuación para mayor comprensión del trabajo que se debía presentar— basándose en el ejercicio ya fuera de su servicio social o de su práctica profesional:³⁸

- **Método:** Secuencia de operaciones, pasos o tareas necesarias para obtener alguna finalidad individual o colectiva. La metodología consiste en un conjunto de métodos que se requieren llevar a cabo en un proceso de búsqueda de un fin o la obtención misma del conocimiento.
- **Planeación:** Forma racional de seleccionar qué alternativas son las adecuadas para alcanzar los fines deseados. Como proceso racional, la planeación es una condición para el adecuado desarrollo de la vida moderna.
- **Objetivo:** Son enunciados que circunscriben el propósito de una organización, empresa o de un proyecto de investigación, a partir del cual se identifica claramente qué se quiere, hacia dónde se quiere llegar y cómo se pretende alcanzar dicho fin. Hay dos tipos de objetivos, los generales y los específicos. Los primeros tienen el propósito de dar contexto a los alcances macros que se pretenden lograr. Se caracteriza por tener mayor alcance y cobertura. Se plantea al responder: *¿Qué se hace?* (para ubicar e identificar el objeto del quehacer), *¿Cómo se hace o a través de qué se hace?* (para describir los medios que se emplean para conseguir el propósito general, involucran

³⁸ C.Ca. Coordinación de Servicio Social y Práctica Profesional Supervisada, Facultad de Arquitectura. Análisis de conceptos para la formulación, revisión y aprobación de informes.

medios tecnológicos, financieros, marcos legales y reglamentarios, o bien instrumentos de que se sirve para llegar el propósito general), *¿Para qué se hace?* (orienta hacia qué o quiénes están dirigidos los esfuerzos, define claramente lo que se quiere obtener). Los objetivos específicos describen propósitos a niveles más específicos y tiene un alcance limitado, mas al ser parte de un objetivo general su cumplimiento condiciona la satisfacción plena de aquél. Debe responder a las mismas preguntas que el objetivo general. Éstos deberán orientarse a actividades de carácter operativo, en tanto que los generales se refieren a tareas ejecutivas de coordinación y supervisión.

- **Función:** Grupo de actividades afines y coordinadas, necesarias para conseguir los objetivos planteados por la organización o empresa, cuya responsabilidad de ejecutarlas recae en las áreas o gerencias, a través de un conjunto de procedimientos o sistemas de trabajo. Una función es el planteamiento de un ámbito de responsabilidad, a través de acciones, proyectos o programas y para su realización, precisa del planteamiento de actividades específicas, debidamente priorizadas, sistematizadas, y calendarizadas.
- **Actividades:** Conjunto de tareas afines y secuenciadas.
- **Metas:** Son los resultados medibles que se esperan alcanzar del proyecto, programa o actividad. Identifica el efecto que tiene la acción, proyecto o programa, ya que mide la magnitud de lo que se pretende lograr y para cuándo.

Con base en un consenso se procuró que los alumnos entendiesen estos conceptos generales y, sobre todo, que los aplicaran en sus informes. Se trabajó de forma asidua con estos conceptos, sin olvidar por ello las partes que conforman un escrito: gramática, ortografía, etc.

Dadas las condiciones de los estudiantes, las tutorías se adaptaban al nivel que el individuo en cuestión tuviera, con lo cual se convertían en un constante sube y baja, pues, mientras algunos tenían errores de dedo y alguna omisión de acentos, otros manifestaban problemas para desarrollar e hilar sus propias ideas. Se considera que estas dificultades son frecuentes, no porque el alumno sea deficiente en

el aprendizaje, sino porque cada uno de ellos asimila de manera diferente y no hubo quién se percatara de ese hecho, entonces, si lo enseñado se cimienta en teoría, será más difícil que el alumno lo lleve a la práctica porque no lo ha sujetado en su contexto de vida, no ha sido significativo. Se toma en cuenta que:

[...] no se pueden enseñar “recetas” únicas de escritura, ni podemos esperar que las mismas técnicas sean válidas y útiles para todos. Cada alumno tiene que desarrollar su propio estilo de composición a partir de sus capacidades: tiene que superar los bloqueos que sufra, tiene que seleccionar las técnicas más productivas para él o ella, integrarlas y adaptarlas a su forma de trabajar, rentabilizar el tiempo de composición, etc. Los profesores ayudan a sus pupilos analizando su forma de escribir y tomando conciencia con ellos de sus defectos y potencialidades, sugiriendo técnicas adecuadas para cada uno, corrigiendo su forma de trabajar, etc. En resumen, se trata de un trabajo muy individualizado con el sujeto de la escritura (y no con objeto: el texto), que se asemeja bastante a la relación entre psicólogo y cliente.³⁹

Como ejemplo, encontramos que casi el 90 por ciento de los alumnos se sabía las reglas de acentuación, pero su aplicación era deficiente ya que no se identificaba la sílaba tónica de la palabra en cuestión, por lo que ese concepto quedaba aislado de la práctica. Para resolver dicha problemática se propuso a los alumnos silabear en voz alta las palabras que presentaban confusión con el fin de que escuchasen cómo pronunciaban, y cuál era la sílaba que sonaba más fuerte, al definirla fue más sencillo que aplicaran las reglas de acentuación ya que entonces ejercían los conceptos aprendidos.

Se detectó como una de las principales dificultades la separación entre teoría y práctica, la mayoría de los alumnos manejaban los conocimientos de la lengua escrita, sin embargo no encontraban la forma de aprovecharlos en un texto. El origen de dicho problema se establece dentro de la educación tradicional, la cual se enfoca a desarrollar conceptos lineales, es decir, no se toma en cuenta que el alumno utilice el conocimiento en su vida diaria, ya que esto debería ser el paso subsiguiente al que nunca se llega —a veces por la escasez de tiempo y lo profuso de los grupos—; el resultado será que lo

³⁹Daniel Cassany. “Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita” en <<http://www.upf.es/df/personal/danielcass/>> Marzo, 2003.

aprendido quede en el mundo de las ideas, del análisis o la retención, sin que ello conlleve a su ejecución. Se parte de la concepción de que el aprendizaje se lleva a cabo cuando es significativo, y para serlo debe conectarse con la experiencia, sin implicar ejercicios sin ton ni son, al contrario la expectativa es utilizar todos nuestros sentidos para entender algo, es decir, hacer ese conocimiento vivencial.

Las tutorías se enfocaron, en primer término, a conocer al alumno y sus expectativas, con el fin de indagar rudimentariamente el principal sentido que lo guiaba, partiendo del hecho de cada ser humano es único y que la interacción con el mundo exterior será diferente, a pesar de vivir en circunstancias similares. Algunos eran visuales y formaban con cualquier información gráficas, las cuales el tutor retomó para explicar algún concepto. Otros eran auditivos, entonces se procuraba crear frases que fuesen significativas y pudiesen retener. A los kinéstesicos se procuraba que a través de movimiento físico demostraran algún concepto —por ejemplo, para uso de gerundio se les pedía que “entraran sentándose” al cubículo para asimilar la temporalidad del verboide. Tomando en cuenta cómo se desenvolvían en las tutorías se procuró darles una opción de aprendizaje que fuera coherente con la forma en que enfrentan el mundo. Con esta experiencia se aprendió a adaptarse a cada uno de los contextos en que se debía dar la enseñanza, puesto que se presentaban tantas situaciones como alumnos se tenía.

De la misma forma, se intentó superar que las tutorías fueran sólo correcciones de estilo, concienciando a los alumnos acerca de las habilidades y actitudes para desarrollar la lengua escrita, así como de las herramientas (libros y diccionarios) que podría consultar para resolver sus dudas. También se les dejaba abierta la puerta a las asesorías para ayudarles a disipar sus cuestionamientos lingüísticos, o, por lo menos, investigar juntos para solucionarlos. Así, el alumno se responsabilizaba de su propio aprendizaje, con lo cual se cumple lo que Ausubel y la estructura cognitiva del adulto predicán:

[...] el aprendizaje significativo se caracteriza por una intervención (no una simple asociación) entre aspectos específicos y relevantes de la estructura cognitiva de manera no arbitraria y no literal, contribuyendo a

la diferenciación, elaboración y estabilidad de los subsumidores existentes, y en consecuencia, de la propia estructura cognitiva.⁴⁰

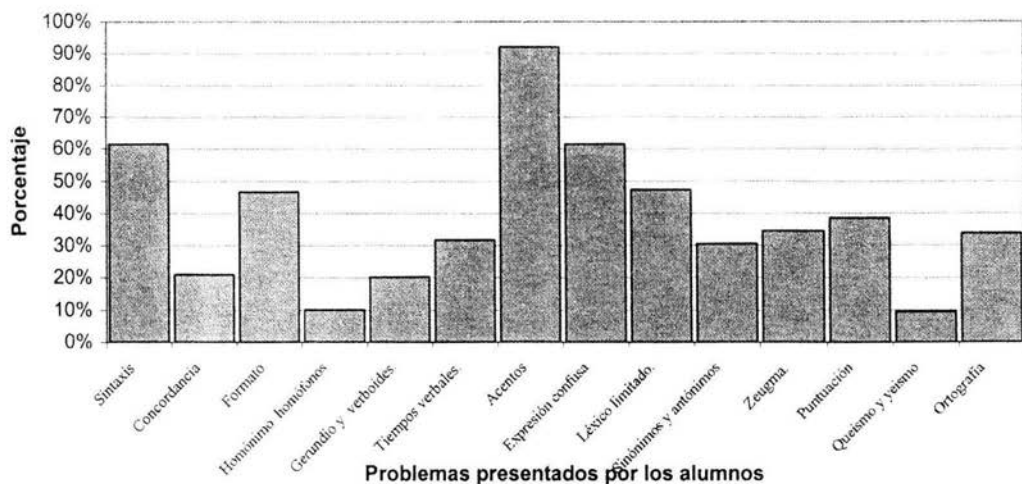
Los jóvenes adultos tienen la capacidad de autorregular su propio aprendizaje, transformándolo en algo significativo para ellos mismos, por lo tanto la función del tutor se convierte en el de un facilitador quien ayuda al estudiante a encaminarse en su proceso de enseñanza-aprendizaje y a orientarlo sobre el universo que representa la escritura.

Cabe mencionar que en las tutorías se dieron ciertos patrones repetitivos en cuanto a la redacción y ortografía de los alumnos, si bien durante el proceso el objetivo se modificó —en un principio se pretendía esclarecer los conceptos de gramática y ortografía en donde los alumnos presentaban incorrecciones; posteriormente, se centró en el contenido y desarrollo de los informes— las principales carencias que se detectaron son las siguientes:

- Imprecisión en el uso de formatos.
- Uso incorrecto del gerundio y demás verboides.
- Omisión de acentos
- Falta de concordancia en cuanto a número y género
- Léxico limitado
- Puntuación
- Ortografía
- . Uso de tiempos verbales.
- Confusión el uso de homónimo y homófonos
- Expresión confusa de sus ideas
- Uso impreciso, o elisión, de sinónimos y antónimos
- Zeugma.
- Queísmo
- Yeísmo

En el siguiente gráfico se puede observar el porcentaje de los errores más comunes presentados en los informes durante el tiempo que duraron las tutorías.

⁴⁰ *Ibid.*, p.12.



Con el fin de resarcir algunos de estos problemas se crearon dos guías en las cuales se manejaban conceptos cuya deficiente aplicación era constante en los informes de presentados por los tutorados. El primero —guía de redacción—, permitía al alumno comparar y resolver algunos usos erróneos de preposiciones, homófonos, etc. El segundo —una guía de formato—, explicaba cómo resolver, por ejemplo el uso de notas y referencias bibliográficas entre otras cosas.⁴¹

El ejercer como tutor de expresión escrita en la Facultad de Arquitectura fue una experiencia enriquecedora, no obstante, también hubo que enfrentarse al desprestigio que sufre la carrera de Lengua y Literaturas Hispánicas, ya que, a pesar de que el conocimiento que se manejaban estaba sustentados por gramáticas y diccionarios, se tuvo que lidiar con la idea propagada entre los coordinadores de que el trabajo ha desarrollar era en exceso sencillo y que se debía hacer más de lo posible porque los alumnos escribiesen bien. Dada esta situación de presión constante se dieron diversos proyectos que no afloraron por no ser considerados ideas propias del lugar. Con lo cual se coartaron algunas innovaciones que se pretendían para solucionar la problemática de los alumnos en cuanto a la expresión de sus ideas a través de la escritura. De esta forma, se consideraba dentro la Coordinación que los proyectos

⁴¹ Vid. p. 63-64.

realizados por las maestras provenientes del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, quienes impartían los cursos de expresión oral y escrita, eran mejores que los desempeñados por los tutores, sin tomar en cuenta a quienes se enfrentaban día a día con los alumnos y tenían pleno conocimiento de cada una de las deficiencias que se presentaban en los informes.

La Coordinación jugó un papel importante en el desempeño de las tutorías, en general puedo decir que hubo apoyo, aunque en muchas ocasiones se desestimó nuestra labor, puesto se tenía la concepción de que sólo las personas pertenecientes a esas carreras tienen la capacidad para solucionar los problemas que presentan los estudiantes de la Facultad de Arquitectura; este juicio nos dejaba de lado en muchas de las decisiones que se tomaban dentro de la Coordinación. De esta manera creo que en determinado momento se sufrió de cierta marginación debido a que existen prejuicios hacia las carreras humanísticas y, sobre todo, a las pertenecientes de la Facultad de Filosofía y Letras.

3.4.4 Evaluación

Durante las tutorías la labor desempeñada se encauzó hacia que los alumnos adquiriesen mayor contacto con las áreas que han sido desestimadas en la educación tradicional, es decir, hacerse responsables de sus ideas y proyectos a través de la lengua escrita. A pesar de que en muchas ocasiones nos vimos juzgados porque en los informes de los alumnos exhibían incorrecciones, el proceso que se llevaba a cabo, no estaba enfocado solamente a que presentasen sus reportes de la forma correcta, sino que iba más allá, puesto que se procuró que entendieran y ejercieran el acto de escribir en cualquier ámbito. Razón por la cual los informes no representaban en su totalidad lo aprendido por los alumnos, ya que el propósito se centra en que poseyeran habilidades, actitudes y herramientas definidos para redactar hasta una tesis y, en este caso, los informes constituían el primer trabajo hecho bajo estos

Uso incorrecto	Uso correcto
de acuerdo a lo expuesto	de acuerdo con lo expuesto
acorde a lo explicado	acorde con lo explicado
a condición que llevara	a condición de que llevara
lo aceptó bajo la condición de que llevara	lo aceptó bajo la condición de que lo llevara
desprecio a la ley	desprecio por la ley
tareas a realizar	tareas por realizar
olla a presión	Olla de presión
guantes de electricista	guantes para electricistas
de consiguiente	Por consiguiente
consistir de	consistir en
Partimos en dirección a la obra	Partimos con dirección a la obra
Estatua en bronce	Estatua de bronce
Es bueno para los derrumbes	Es bueno contra los derrumbes
Un esfuerzo para descifrar el plano	Un esfuerzo por descifrar el plano
Su afición por las mujeres	Su afición a las mujeres
Me compré una bata para estar por casa	Me compré una bata para estar en casa
Se marchó por siempre	Se marchó para siempre
Diferente a	Diferente de
en base a	Con base en sobre la base de
Convencer que	Convencer de que
Darse cuenta que	Darse cuenta de que
En relación a	En relación con
Bajo ese punto de vista	Desde ese punto de vista
Con respecto a	Respecto a Respecto de
Condiciones bajo las cuales	Condiciones en las cuales
Desde 1982 a 1990	Desde 1983 hasta 1990 De 1982 a 1900
Juan, que le gusta jugar	Juan, a quien le gusta jugar
Consistir de	Constar de
Presenté a mi equipo a mi evaluación	Presenté mi evaluación con mi equipo
Esto y lo que se tenía del equipo precipitaron el fracaso del proyecto.	Esto y lo que se tenía del equipo precipitó el fracaso del proyecto.
El madrugar, el hacer ejercicio y el estudiar, es provechosísimo.	El madrugar, el hacer ejercicio y el estudiar, son provechosísimos.
Allí fue que se edificó la ciudad.	Allí fue donde se edificó la ciudad.
A la libertad de la industria es que debe atribuirse la bella arquitectura.	A la libertad de la industria es a la que se debe atribuirse la bella arquitectura.
Advertido por mí fue que se resolvió cambiar el proyecto.	Advertido por mí fue cómo se resolvió cambiar el proyecto
Ésto me lleva a	Esto me lleva a
El éste del edificio	El este del edificio
Esté proyecto es muy importante	Este proyecto es muy importante
Éste material	Este material
Ésta manera	Esta manera
Conseguimos que estos participaran en la obra.	Conseguimos que éstos participaran en la obra.
Pensamos que ésta escribiendo	Pensamos que está escribiendo
Me ocupo de mi carrera, de leer, de pintar, de atender a mi salud.	Me dedico a mi carrera, me dedico a leer, investigar, cuidó de mi salud.
Conservo solo parte del plano.	Conservo sólo (solamente) parte del plano.
Él sólo tuvo toda la responsabilidad en sus manos.	Él solo tuvo toda la responsabilidad en sus manos.
Yo se que aprendí lo suficiente.	Yo sé que aprendí lo suficiente.

Se establece el parámetro de calidad	Se establece el parámetro de calidad
No tubo tiempo de concluir el proyecto.	No tuvo tiempo de concluir el proyecto.
El tubo se rompió.	El tubo se rompió.
Desde la cocina asta la sala se inundó.	Desde la cocina hasta la sala se inundó.
El hasta bandera tiene que estar en el centro de la plaza.	El asta bandera tiene que estar en el centro de la plaza.
A cerca de lo que hablamos, tienes razón.	Acerca de lo que hablamos, tienes razón.
Admiro ha mis maestros.	Admiro a mis maestros.
A venido hoy.	Ha venido hoy.
A cabo de terminar el levantamiento.	Acabo de terminar el levantamiento.
Ese informe lo llevé acabo el mes pasado.	Ese informe lo llevé a cabo el mes pasado
Pasó un sin fin de penalidades.	Pasó un sinfin de penalidades
Recorrimos un camino sinfin.	Recorrimos un camino sin fin.
Superhavit	Superávit
Un rascacielo	Unos rascacielos
Al cliente le gustó sobretodo el diseño que presentamos.	Al cliente le gustó sobre todo el diseño que presentamos.
Maria llegó a la fiesta con un sobre todo abrigador.	Maria llegó a la fiesta con un sobretodo abrigador.
Es así mismo obligación de todos.	Es asimismo obligación de todos. Sustituir también
Asimismo tienes que hacerlo tú.	Asi mismo tienes que hacerlo tú. Del mismo modo
Asi mismo se engaña.	A si mismo se engaña.
Trajeron el scáñner.	Trajeron el escáner. (Castellanizado)
Pusieron el plafond	Pusieron el plafón. (Castellanizado)
Los memorandums se hicieron llegar a los participes.	La memoranda se hizo llegar a los participes.
Entregó varios curriculums.	Entregó la curricula.
El árbol	El árbol
El vino ayer	El vino ayer
Tú casa	Tu casa
Tu eres malo	Tú eres malo
Mi coche	Mí coche
A mi me gusta	A mí me gusta
Té llevé al cine	Te llevé al cine
El té está delicioso	El té está delicioso
Sé lo llevó	Se lo llevó
Se honrado	Sé honrado
Yo se que no hay	Yo sé que no hay
Si tú quieres	Si tú quieres
Volvió en si	Volvió en sí
Dé aqui en adelante	De aquí en adelante
De usted agua	Dé usted agua
Más no quiero que así sea	Más no quiero que así sea
Tiene mas que tú	Tiene más que tú
Aun los sordos han de oirme.	Aun los sordos han de oirme. (sustituir: hasta, también e inclusive).
Aun está enfermo.	Aún está enfermo. (se puede sustituir por: todavía).

GUÍA DE CONTENIDO

Servicio Social y Práctica Profesional Supervisada

Para una mejor orientación de cómo el alumno realizará la introducción para este trabajo, veamos el siguiente ejemplo:

Introducción

Ha sido siempre un lugar común que algunos alumnos resten importancia al Servicio Social. Sin embargo, la obligatoriedad que impone el Plan de Estudios de la Facultad de Arquitectura, me lleva a reflexionar lo provechoso que resulta intentar, al menos en mi caso, esta tarea.

De este modo, la necesidad de buscar una solidez académica me llevó a involucrarme en este Proyecto denominado "Tendencias urbanas en la Ciudad de México" que realiza la Dirección de Obras del Departamento del Distrito Federal.

Estoy convencido de que esta elección me permitirá desarrollar aspectos claves en mi propia formación, o renovar caminos que enriquezcan mi profesión, de modo que para este informe final puedo señalar que he conseguido instruirme en temas básicos que además... etcétera.

Para la presentación de los informes el alumno debe:

- Utilizar los programas Word y Power Point de manera que las imágenes queden insertadas en el texto, guardando una congruencia con éste, además de una secuencia lógica.
- Presentar un trabajo homogéneo. Al comienzo de cada párrafo se dejará una sangría de cuatro golpes, esto es, se empezará a escribir en el quinto. Se dejarán sin sangrar el párrafo con que se inicia cada capítulo y los que siguen a un subtítulo.
- Sin ninguna falta de ortografía.
- Se usará mayúsculas y minúsculas. Las mayúsculas se acentúan.
- Pagar el documento, inclusive los gráficos.
- En las abreviaturas deben respetarse los plurales, y cuando la palabra lleve acento, éste debe conservarse: figs., núms., vols., mín., máx., (algunas veces la computadora señala error, sin embargo, la Real Academia Española, marca la norma a seguir). Igualmente, es aconsejable usar núm. en vez No.
- Cuidar el uso de mayúsculas y minúsculas: figura, Figura, fig., Fig., Figura, con el fin de no encontrar variantes en un mismo texto. No descuidar el uso de la palabra "etcétera" (que significa "y lo demás") ya que se vuelve redundante cuando se usa "etc., etc.". También es inaceptable cerrar el párrafo con abreviatura, en todo caso se escribirá la palabra completa (esto es válido para todas las abreviaturas). En general, los tratamientos no deben abreviarse sino escribirse siempre completos: arquitecto, doctor, licenciado, urbanista e investigador. Por ningún motivo se combinarán abreviaturas y palabras completas. Por último, recuérdese que este tipo de abreviaturas sólo pueden figurar cuando anteceden al nombre: arq. Leal, arq. Villalobos; en cambio si la palabra "arquitecto" aparece sola se escribirá: "el arquitecto autorizó la modificación".

- Emplear un diccionario de sinónimos para evitar repetir la misma palabra en dos o tres oraciones continuas.
- Evitar la repetición redundante de ideas.
- Las siglas no llevarán puntos ni espacios entre letra y letra: UNAM, FCE, UNESCO.
- Es importante que en el texto del Servicio Social se haga clara referencia a los anexos de los que se está hablando. Se sugiere (Véase gráfico núm. 2, pág. 6). Cada imagen llevará Pie de foto.
- En notas bibliográficas de obras y autores extranjeros las indicaciones abreviadas de tomo, libro, capítulo, edición y otras parecidas deben escribirse en español; así se escribirá l. o lib., no bk.; cap., no chap.; 2ª. De., no sec.de. ni 2^o.de.
- Para las fichas bibliográficas, en el caso de publicaciones oficiales, se considerará "México" como autor, ejemplo: México. Secretaría de Gobernación. *Los municipios de Guanajuato*. México, 1998.
- En las fichas bibliográficas de algún libro deberán tomar en cuenta el siguiente ejemplo:
GYMPEL, Jan. *Historia de la arquitectura. De la antigüedad a nuestros días*. Barcelona, Könnemann, 1996.
- Cuando sean varios autores se utiliza el nombre del primero seguido por *et al.* Ejemplo:
BELTRÁN, Enrique *et al.* *México: arquitectura de los Cincuenta*. Barcelona, Alfaguara, 1998
- En el caso de citar sólo un capítulo del libro se hace de la siguiente manera:
GYMPEL, Jan. "El Gótico" en *Historia de la arquitectura. De la antigüedad a nuestros días*. Barcelona, Könnemann, 1996. Pp. 30 - 41.
- Las citas de más de cinco renglones deberán separarse del cuerpo del texto y tabularse; de no ser así, quedarán insertadas en el texto. Es importante recordar que en todos los casos las llamadas o indicadores de nota irán después de los signos de puntuación.

parámetros, por lo cual la evaluación, no dependía del informe en sí, sino del proceso a través del cual se había llegado a su realización, por lo cual podía mostrar ciertos errores. Pese a todo el alumno se llevaba consigo el proceso de escribir y la certeza de ejercerlo en cualquier ámbito, siendo él mismo el responsable de superar sus deficiencias. Asimismo, la evaluación dependía más que nada de la visión que hiciera el alumno concerniente a sus recién adquiridas habilidades, por lo cual se dejaba la puerta abierta a la autorregulación de su propio aprendizaje.

3.5 La evaluación del aprendizaje

En la escuela tradicional evaluar significa comprobar resultados desde una posición estancada y baladí, es decir aplicando calificaciones para medir el aprendizaje memorizado que hasta cierto punto está fuera del contexto práctico de la persona a evaluar; por lo tanto, muchas veces se convierte en repetición de la información lo que se valora, y no la absorción y aplicación de conocimiento por parte del individuo cognoscente.

La evaluación en la Didáctica Tradicional se reducía a una sola calificación, el educador sólo comprueba resultados, se reduce a la sola medición, con una posición estática e intrascendente. La calificación frecuentemente se traducía en arma de intimidación y de represión así como constituía el poder simbólico del profesor. En esta corriente sólo se calificaba por la medición el aprendizaje.⁴²

Contrariamente, dentro de lo que se conoce como Constructivismo la evaluación cambia este panorama tan impersonal entre el docente y el aprendiz, puesto que parte de la idea de que:

El objetivo esencial de la evaluación indica el proceso de la enseñanza y del aprendizaje; permite verificar desde el inicio si las acciones son las más adecuadas para facilitar el cambio de conducta que pretende. Además, la evaluación es muy útil para detectar en qué

⁴² Elvia Marveya Villalobos Pérez- Cortés, *Op. cit.*, p. 55.

momento y en qué punto existe alguna falla en el procedimiento que se está siguiendo, a fin de modificarlo o reestructurarlo.⁴³

Entonces la evaluación se convierte en un instrumento que permite al docente constatar si el aprendizaje es exitoso o no. Entonces ya no se califica el desempeño únicamente del alumno sino de las propias estrategias el docente utiliza. Para lograr esto es necesaria una evaluación continua, con el fin de llevar una secuencia didáctica desde el principio, hasta el final de las tutorías. Por esta razón, se estableció un proceso para control interno en las asesorías, con el cual quedaban plasmadas las deficiencias y avances que en cada reporte mensual demostraba el alumno, con lo cual se daba un seguimiento más estricto al proceso de cada estudiante:

Historial de reportes Práctica Profesional Supervisada
Historial de reportes Servicio Social
Control semanal de asistencia, Tutoría en redacción⁴⁴.

Con el fin de crear una evaluación diagnóstica o inicial —la cual “[...]se aplica antes de iniciar el aprendizaje, para definir los *efectos del proceso de evaluación* [...]”⁴⁵— para conocer el nivel de conocimientos con los que el estudiante contaba antes de las tutorías, se planteó el orden que conforma los historiales de reportes tanto de Práctica Profesional Supervisada y de Servicio Social, con lo cual también se preveía llevar el control de las posteriores evoluciones o retrocesos en el aprendizaje de cada alumno lo cual se vería reflejado en la subsiguiente entrega y revisión de sus informes

Este tipo de evaluación incluye las características generales de los estudiantes, las cuales dentro de los historiales de reportes, tanto de servicio social como de práctica profesional supervisada, se especificaban de la siguiente manera:⁴⁶

- Departamento: aquí se determina si el alumno presenta la práctica profesional o el servicio social.

⁴³ *Ibid.*, p. 254.

⁴⁴ *Vid.* p. 68.

⁴⁵ Elvia Marveya Villalobos Pérez-Cortés, *Op. cit.*, p. 255.

⁴⁶ *Vid.* p. 67-68.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ARQUITECTURA
COORDINACIÓN DE SERVICIO SOCIAL Y PRÁCTICA PROFESIONAL SUPERVISADA

Historial de reportes

Departamento:	Práctica Profesional Supervisada	Próxima cita	Reportes	Evaluación
Periodo:			1	
Alumno:				
Institución:				
Programa:			2	
Teléfono:				
Área:				
Tutor:			Final	
Duración:				
Primer reporte				
Seguimiento: _____				
	Fecha programada		Fecha:	
Segundo reporte				
Seguimiento: _____				
	Fecha programada		Fecha:	
Reporte final				
Seguimiento: _____				
				Fecha:

TUTORIAS EN REDACCIÓN

Alumno	Fecha de revisión	Próxima cita	Observaciones	del 200																
																Vo.Bo.				

- Período: en el que se presenta cualquiera de los dos requisitos antes mencionados.
- Alumno: nombre del estudiante.
- Institución: en la que se realiza la práctica profesional o el servicio social.
- Programa: es el nombre con el que se ha registrado en la coordinación la solicitud de alumnos de la Facultad de Arquitectura para desempeñar actividades relacionadas con el área de la institución solicitante.
- Área: es esta se especifica el área en la que el alumno desarrolla sus actividades, la cual puede ser:
 1. proyecto-diseño
 2. obra-construcción
 3. investigación
 4. docencia
- Tutor: a partir del área en que se desarrolla el alumno se define quién será su tutor de contenido, es importante saber dicha información dado que permite mayor comunicación entre ambas áreas.
- Próxima cita: aquí se lleva un control de las citas que cada alumno va requiriendo para lograr un óptimo resultado en la presentación de sus informes.
- Reportes: dependiendo de si el alumno cursa la Práctica Profesional o el Servicio Social varía el número de informes que presenta con lo cual en este apartado se lleva un control estricto de los informes que se van entregando.
- Evaluación: en esta área se especifica si el informe recibe el visto bueno o se solicita que el alumno lo presente de nuevo con correcciones establecidas por el tutor, asimismo se anota la fecha en que ha sido liberado el documento y, en el caso de Práctica Profesional, la calificación que evalúa el desempeño del estudiante en las tutorías.

Al prescindirse de la evaluación tipo rasero —a través de la que se establece un solo plan de trabajo para todos los alumnos, pensando que todos tienen las mismas carencias o potencialidades—; se creó un diagnóstico con el cual se detectaron deficiencias particulares y generalizadas de los estudiantes.

Este diagnóstico se dio desde el primer encuentro con el alumno, con el fin de establecer los conocimientos, actitudes y habilidades con que cuenta para enfrentarse a la experiencia educativa, lo que en un principio se logró a partir de una lectura de los reportes, así como de la interacción entre el tutor y el educando. Con ello se iniciaba el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya con la visión global de las expectativas tanto del alumno como del tutor; no obstante, se planeó la aplicación de un examen,⁴⁷ el cual se formuló a partir de la experiencia que se dio durante los primeros meses. En este examen se proyectaba conocer hasta qué punto el alumno dominaba ciertos criterios ortográficos y gramaticales cuyo uso inexacto se observaba continuamente. Asimismo, a partir de las carencias advertidas durante las primeras asesorías se procuró dar una pauta a seguir en los cursos de expresión oral y escrita que fueron impartidos en la Facultad de Arquitectura por parte de la Coordinación de Servicio Social y Práctica Profesional Supervisada. El fin primordial de dicha exploración era definir cuáles alumnos requerían los cursos, además de que se proyectaba crear y simplificar la enseñanza de esos mismos conceptos durante las tutorías, o en su caso establecer una “panorámica previa” para que en la práctica se redujera el tiempo de explicación de las mismas, puesto que el estudiante en muchos de los casos habría superado ya esas deficiencias, con lo cual el tutor podría abocarse a solucionar otras carencias en cuanto a la redacción de los informes. El proceso final de dicho examen, desgraciadamente, no fue posible que se observara puesto que, por razones personales, nos vimos obligados a dejar las tutorías de expresión escrita; no obstante, durante el tiempo que se laboró en dicho proyecto fue posible que, mediante la evaluación continua, se dieran nuevas pautas para llevar a cabo

⁴⁷ *Vid.* p. 40.

las tutorías, así como para influir en el contenido de los cursos de expresión oral y escrita, en beneficio directo de los prestadores de servicio social y práctica profesional.

A través del historial de repotes,⁴⁸ el tutor de expresión escrita tiene la capacidad de darle seguimiento al desempeño del alumno reporte tras reporte, con lo cual se da la oportunidad de evaluar hasta qué punto el alumno ha superado sus carencias en la lengua escrita, igualmente permite que los conceptos que no han sido entendidos en su totalidad puedan ser enseñados a partir de otras estrategias con lo cual se toma en cuenta las diversas formas a través de las cuales una persona puede aprender.

En los mismos historiales se registraba por reporte el avance o retroceso que el alumno presentaba con lo cual se llegó a llevar una evaluación formativa o global cuyo propósito fundamental “es proporcionar información para adecuar el contenido y los procedimientos que se están desarrollando, a las características y expectativas del grupo, así como a para indicar el grado en que se van logrando los objetivos establecidos”.⁴⁹

Estos formatos sirvieron para que el procedimiento de enseñanza se renovara constantemente puesto que indican cuáles son los errores más comunes en los reportes presentados por los alumnos, así como planificar las estrategias que se llevarán a cabo para resarcirlos.

El primer diagnóstico originó la creación de una guía de redacción,⁵⁰ en la cual, y, con base en la revisión previa de los materiales de los alumnos, se procuró crear un inventario mínimo sobre el uso correcto e incorrecto de algunos de los errores más comunes en la redacción de los alumnos. Pese a nuestro interés de que este material llegara a la mayoría de los alumnos y advertidos desde el principio de la falta de interés por parte de los mismos para leer cualquier documento, como ya se dijo, el uso de esta guía se redujo a los casos en que el estudiante mostraba interés en su propio proceso de aprendizaje.

⁴⁸ *Vid.* p. 67-68

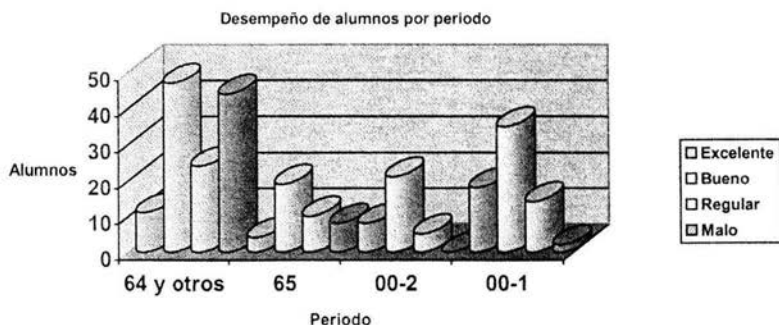
⁴⁹ Elvia Marveya Villalobos Pérez-Cortés, *Op. cit.*, p. 255.

⁵⁰ *Vid.* p. 63.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, a causa del limitado tiempo con que se contaba en muchas ocasiones, no alcanzaba más que para dar un ligero vistazo a los errores de los alumnos e indicarles la forma y los medios a través de los cuales podrían resarcirlos, asimismo se planteaba la opción de que ellos mismos serían quienes se encargarían de autoevaluarse con el fin de seguir creciendo en su desempeño de la lengua escrita.

Dada esta razón, la evaluación final de los reportes correspondía a la correcta presentación de un trabajo escrito en el cual hubiesen corregido las deficiencias antes detectadas, no obstante, con la conciencia de que algunos alumnos sólo corregían sin entender, también se procuró darle mayor énfasis al desempeño que el estudiante mostraba durante las tutorías, así como interés que demostrara por superarse día a día en el uso de la lengua escrita. Pues a veces, no se podía abarcar todos los requerimientos de los alumnos, por lo cual era importante que él mismo tuviera el empeño por continuar con su proceso de aprendizaje. Entonces, si la evaluación final “se refiere a la evaluación de los logros finales del aprendizaje”,⁵¹ dentro de ese programa lo que se valoraba para dar el visto bueno a los trabajos presentados por los estudiantes era que el documento cumpliera con lo estipulado en las guías, contara con una redacción clara y con un mínimo de errores ortográficos, así como que el estudiante tuviese el ímpetu de seguir desarrollando sus habilidades en la lengua escrita. Con ello hay que especificar que no se esperaba que el alumno tuviese un cambio de 180 grados en su forma de escribir, sino que se dieran cambios graduales basados en la conciencia de su propio desempeño lingüístico, así como en la autorregulación que el alumno ejerciera sobre el trabajo creado por el mismo, con lo cual se lograría que el estudiante en el momento de redactar su propia tesis lo hiciera con más conocimiento de causa tocante a la estructura y el contenido que debe observar para su desarrollo, asimismo contaría con la posibilidad de crítica para con su trabajo, lo que le permitiría en determinado momento, autorregular el mismo.

⁵¹ Elvia Marveya Villalobos Pérez-Cortés, *Op. cit.*, p. 256.



Como se ha visto en este capítulo el proceso de enseñanza-aprendizaje debe de contar con estructuras precisas para llevarlo a cabo, también debe incluir el conocimiento tanto de las circunstancias en las cuales se dará, incluyendo las características del receptor.

Las tutorías de expresión escrita se conformaron a partir de una nueva visión de la docencia así como del deseo de que los estudiantes adquirieran una nueva visión de lo que es la lengua escrita; de esta forma se logró que la mayoría de los alumnos concientizaran acerca de sus propias habilidades y deficiencias lingüísticas con lo cual se abrió el panorama a la forma en que ellos mismos podrían autorregular su conocimiento. Conforme a esta nueva perspectiva la preparación de las tutorías se enfocó a crear estrategias que permitieran tanto al tutor como al alumno compartir la responsabilidad del proceso enseñanza-aprendizaje. Con el fin de entender mejor que este proceso significa, en el siguiente capítulo se hace una revisión de ambos conceptos, incluyendo la visión de la didáctica tradicional y la basada en el constructivismo.

4. Aprendizaje, enseñanza y alumnos

Conocer el significado de conceptos tales como enseñanza y aprendizaje nos permite establecer una relación práctica entre éstos y la realidad en la que se llevan a cabo; por ello en este capítulo se esbozan los conceptos de ambas significaciones en el ámbito de la didáctica tradicional y del constructivismo, lo cual nos permitirá subsecuentemente hacer propuestas aplicables a las tutorías de expresión escrita.

Para ello se expondrá la teoría de los estilos de aprendizaje así como las características que un alumno de nivel licenciatura posee, con lo que se complementará la perspectiva que como docente se debe tener para enfrentar el hecho de enseñar.

4.1 Aprendizaje

Cuando por primera vez se ensaya el hecho de transmitir a un tercero los conocimientos que se han adquirido, nos enfrentamos ante todo con la concepción que de enseñanza y aprendizaje se tiene, la cual es determinada por la educación que se ha recibido. Ambos conceptos se cimentaron, en la experiencia vivida como estudiante, así como, en el hecho de formar parte de una familia en la que la profesión de la mayoría de las mujeres es la docencia.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se habla de tres componentes especiales: el educando, el educador, y el contenido educativo. En la instrucción tradicional quien lleva todo el peso de este proceso es el educador.

La escuela tradicional se caracteriza por modelos intelectuales y morales, que presenta y representa el educador, para alcanzarlos hay que regular la inteligencia y encarnar la disciplina, la memoria, la repetición y el ejercicio son mecanismos que lo posibilitan. En esta corriente de la didáctica tradicional prevalece el papel del educador, es el actor principal el proceso de enseñanza-aprendizaje en donde enseña la noción de las cosas y de los fenómenos como derivados de imágenes mentales, de

intuiciones, percepciones y difícilmente el educando logra por mediación los niveles, más altos de la mente humana: asociación y relación.⁵²

El aprendizaje, desde el punto de vista de estudiante, se concibe como un proceso en el que hay un “guía”, quien dice qué es lo que se debe de asimilar porque en determinado momento le servirá al estudiante para algo —sin que éste, en algunas ocasiones, sepa la finalidad de los contenidos. Entonces el aprendizaje se concibe como un proceso continuo y cuyo contenido —al menos en el ámbito escolar— está determinado por el hecho de que se debe obtener una cultura general la cual expandirá el horizonte mental del individuo. Ahora bien, recapacitando sobre la información asimilada durante el proceso estudiantil de cada individuo, se considera que el conocimiento adquirido en algún momento determinado será utilizado por la persona. Sin embargo, no es en el aula donde se complementa la educación de cualquier sujeto, sino en la cotidianidad, ya que a partir de estas experiencias diarias se conformarán las aptitudes, habilidades y actitudes con las que se enfrentará a la vida; la adquisición de conocimientos no se circunscribe al ámbito escolar, por lo tanto se aprende de cualquier persona: maestros, familia, amigos, etc. En la educación tradicional se ha dejado de lado el desarrollo de habilidades, aptitudes y actitudes que ayudarán al individuo a adaptarse a las cambiantes circunstancias de mundo actual.

La concepción de aprendizaje que fundamenta a la didáctica tradicional es de tipo receptivista en donde “se manifiesta y desarrolla la capacidad para retener y repetir información”⁵³ Con esto se sabe que el papel del aprendiz es registrar los estímulos provenientes del exterior para originar el conocimiento, es decir, el objeto de estudio es algo externo al sujeto quien deberá reproducir sus características. Por lo tanto, dados los cambios globales a los que el individuo deberá adaptarse, retener

⁵² *Ibid.*, p.53-54.

⁵³ *Ibid.*, p. 54.

y repetir información no será funcional —en algunos casos— para desempeñarse profesionalmente en un ámbito laboral que requerirá constante actualización.

Generalmente, los objetivos que se plantean en los planes de estudio son extensos en cuanto a los temas que el alumno debe asimilar o profundizar, es decir, la educación se orienta hacia los contenidos del programa, descuidando la adquisición de actitudes, aptitudes y habilidades, por parte del estudiante.

Entonces, quien es responsable de proporcionar dichos contenidos es el profesor; por lo cual resulta que se maneja más el concepto de enseñanza que el de aprendizaje, es decir, el docente es el responsable directo del aprendizaje de los alumnos. En tal caso, la información que el alumno recibirá se considera sólo como la exposición ya sea de un capítulo, un tema o una unidad, de forma enciclopédica, con lo cual tendrá que ejercer sólo la memorización y la repetición para aprobar, por lo tanto se omite la asimilación directa que tiene que hacer del material de tal manera que lo comprenda y lo interprete.

En la didáctica tradicional los objetivos son un tema sin mucha trascendencia, son señalados de forma muy general, ambigua y difusa. Sólo se formulan como grandes metas, que se constituyen en políticas orientadoras de la enseñanza. Los objetivos que se establecen son más de enseñanza que de aprendizaje y son para la institución y para el educador.⁵⁴

Dentro de la Coordinación de Servicio Social y Práctica Profesional Supervisada los objetivos educativos estaban planteados a partir del desempeño docente, es decir, se pretendía que todos los tutorados salieran de allí listos para redactar no sólo sus informes de forma pulida y sencilla, si no que también involucraba el proceso de realizar una tesis para alcanzar el título de grado. No obstante, esta idea generalizada de los objetivos que se debían alcanzar sólo logró obstruir y menguar la capacidad de las tutorías; ya que al perseguir objetivos tan ambiguos y extensos se pasó por alto todo el proceso que

⁵⁴ *Ibid.*, p. 54

conlleva la asimilación de nuevos conocimientos, puesto la responsabilidad del aprendizaje solamente concernía al docente.

Como tutor de expresión escrita se concibió el propósito de enseñar algo que fuese útil en la vida de otros. En la realidad, contrariamente a lo pensado, el hecho de ser responsable de la enseñanza de un tercero amedrenta a cualquiera, debido a que la forma en que se ha aprendido algunas veces fue estimulante y en otras no tanto. Reflexionando, la enseñanza se da cuando se puede llamar la atención del alumno o mostrarle por qué ese saber que se ofrece será importante y útil para su desarrollo personal y estudiantil, lo cual involucra que éste adquiera habilidades con las cuales busque y asimile el conocimiento necesario para él.

Consecuentemente, como tutor de expresión escrita, nos preocupábamos de no caer en un patrón repetitivo de enseñanza, pues los tópicos a tratar dentro de las mismas, ya habían sido visto por los alumnos durante su vida estudiantil —primaria, secundaria y bachillerato. Por consiguiente, se desistió de reiterar la información y, en cambio, se planteó mostrar la explicación requerida por el estudiante de modo que engranara o se verificara como una herramienta útil dentro de su cotidianidad. Esto se fundamenta en la realidad tangible de que en nuestro entorno cultural y social se utiliza la lengua española —tanto hablada como escrita— para comunicarnos; así que, en determinadas situaciones, sólo fue apropiado hacer consciente al educando de cómo al hablar aplica reglas que también se manejan en la escritura, con el fin de que no sólo asociara sino que también asimilara y relacionara ambos contextos de una misma materia. Dicha práctica se basa en la experiencia personal adquirida para solucionar algunos errores recurrentes en la escritura.

Todo ser humano se ve inmerso en un constante proceso de aprendizaje durante su trayecto de vida, sin embargo lo que viene a nuestra mente con dicha palabra es ante todo la acción de aprender dentro de un aula de clases. “Si la concepción de educar es el proceso por el cual se comunican ideas, habilidades y destrezas, hecho que no ocurre a través de los genes, entonces se admite que el hombre

aprende en contacto con otros hombres de su entorno ecológico”.⁵⁵ Entonces, apoyados en dicho concepto, se sabe que es característico del hombre que aprenda de sus semejantes, lo cual nos enfrenta con el problema de la enseñanza. Esta actividad, en muchos casos, es la reproducción de modelos que se procura adquiriera el estudiante, sin que esto involucre el desarrollo de habilidades que le permitan practicar, profundizar o actualizarse en dicha materia. “En la corriente de la didáctica tradicional el educando es una “tabula rasa” sobre la cual se marcan las impresiones proporcionadas por medio de los sentidos, lo único que varía de un educando a otro es el grado de sensibilidad [...] Los educandos son llamados a memorizar más que a conocer”.⁵⁶

Debido a la época en que se vive, resulta que la información adquirida durante el proceso educativo, se transformará y duplicará, por ello es necesario que el individuo obtenga adiestramiento con el cual pueda depurar y asimilar los conocimientos necesarios para desarrollarse tanto profesional como personalmente.

Contraria a la educación tradicional surge la concepción del *Constructivismo* la cual “es una concepción epistemológica, una manera de explicar cómo el ser humano, a lo largo de su historia personal, va desarrollando lo que llamamos intelecto y va conformando sus conocimientos”.⁵⁷ Es decir, a partir de este pensamiento, se estudia no la realidad, sino cómo se construye esa realidad para cada sujeto. El constructivismo fundamenta sus resultados en dos proposiciones:

1. El conocimiento es activamente construido por el sujeto cognoscente, no pasivamente recibido del entorno.
2. Llegar a conocer es un proceso adaptativo que organiza el mundo experiencial de uno; no se descubre un independiente y preexistente mundo fuera de la mente del conocedor.⁵⁸

⁵⁵ Luis B. Mata Guevara. *El constructivismo y el aprendizaje significativo*. <[Http://storecity.com/newpage/htm](http://storecity.com/newpage/htm)> Marzo, 2003.

⁵⁶ Elvia Marveya Villalobos Pérez-Cortés, *Op. cit.*, p. 53

⁵⁷ Víctor Larios Osorio. “Constructivismo en tres patadas.” en *Gaceta COBAQ*; Año XV, no. 132, marzo- abril 1998

⁵⁸ *Ibid.*

Efectivamente, se habla de que el conocimiento es construido por todo ser humano, ya que el aprendizaje se ejerce a través de una interacción activa con el medio que rodea al hombre o con el objeto de estudio, con lo cual logra adaptarse y acomodarse a su entorno a través de sus sentidos, modificando y enriqueciendo las estructuras cognitivas que ha ido conformando durante su experiencia, con lo que resulta que el sujeto no mantendrá sus organizaciones cognoscitivas inalterables, sino que éstas se modificarán conforme se transforma la percepción acerca del mundo, lo que implica que también el objeto cambiará su posición dentro del conocimiento de la persona.

El concepto central de la teoría de Ausubel es el de **aprendizaje significativo**, un proceso a través del cual una misma información se relaciona, de manera no arbitraria y sustantiva (no literal) con un aspecto relevante de la estructura cognitiva del individuo. Es decir, en este proceso la nueva información interacciona con una estructura de conocimiento específica que Ausubel llama “concepto subsumidor” (o subsunzor) o simplemente “submisor” existe en la estructura cognitiva de quien lo aprende”⁵⁹

El aprendizaje debe ser significativo para el sujeto, ya que es más fácil aprender de algo que está constituido dentro de la propia experiencia humana que de un concepto que nos es presentado como algo externo y algunas veces sin sentido.

Según Ausubel (1978, p. 41) “ La esencia del proceso de aprendizaje significativo es que ideas expresadas simbólicamente se relacionan, de manera sustantiva (no literal) y no arbitraria, con lo que el aprendiz ya sabe, o sea, con algún aspecto de su estructura cognitiva específicamente relevante (i.e. subsumidor) que puede ser por ejemplo, una imagen, un símbolo, un concepto o una proposición ya significativos”.⁶⁰

Con base en esto, aprender es⁶¹

- Pensar.
- Aprender a conciencia.

⁵⁹ Marco Antonio Moreira. *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. p.11

⁶⁰ *Ibid.* p.15

⁶¹ Elvia Marveya Villalobos Pérez-Cortés, *Op. cit.*, p. 263

- Reflexionar.

El segundo punto se refiere a crear continuamente nuevas categorías, abrirse a nueva información y percibir conscientemente diversas perspectivas respecto de lo que nos rodea. Mientras que en el tercer punto se habla acerca de reflexionar sobre la experiencia, ya sea de aprender o enseñar.

Se definirá aprendizaje como: “La adquisición de una técnica cualquiera, simbólica, emotiva o de comportamiento, es decir, un cambio de las respuestas del organismo al ambiente que mejore tales respuestas a los fines de conservación y desarrollo del organismo mismo”,⁶² o como “ la adquisición consciente y pensada de los rasgos característicos que configuran una realidad sociocultural”.⁶³

Por otro lado, para el estudiante se abre la posibilidad de ejercitarse para resolver y autoaprender.

[...] el aprendizaje significativo se caracteriza por una interacción (no una simple asociación) entre aspectos específicos y relevantes de la estructura cognitiva de manera no arbitraria y no literal, contribuyendo a la diferenciación, elaboración y estabilidad e los subsumidores existentes, y en consecuencia, de la propia estructura cognitiva.”⁶⁴

Al aprender significativamente la persona que experimenta relacionará y fundamentará el nuevo conocimiento adquirido con el saber previo; con lo cual la nueva información tendrá denotación propia, no establecida en asociaciones, sino asentada sobre la base de la interacción que mantenga con aspectos relevantes y preexistentes en la estructura cognitiva, los cuales a su vez se modificarán. Para ejercer el aprendizaje significativo es muy importante contar con material que sea representativo para el estudiante, es decir, que tenga sentido lógico; además, el alumno debe contar con disposición para aventurarse por nuevos caminos, poseer una actitud asertiva.

Aprender de forma significativa es:⁶⁵

- Mejorar en alguna área de desarrollo: intelectual, motriz o emocional.

⁶² Nicola Abbagnano. *Diccionario de filosofía*. p. 33.

⁶³ Elvia Marveya Villalobos Pérez-Cortés, *Op. cit.*, p. 203.

⁶⁴ Marco Antonio Moreira, *Op. cit.*, p. 12.

⁶⁵ Elvia Marveya Villalobos Pérez-Cortés, *Op. cit.*, p. 266.

- Incorporar nueva información conceptual, actitudinal o de procedimientos en nuestro sistema cognitivo.
- Aprender es avanzar en una parte de nuestro proceso, para potenciar nuestras habilidades intelectuales, a través del tiempo.
- Ejercicio volitivo que nos conduce a la participación, entendiendo el significado del sacrificio, por medio del esfuerzo realizado por aprender.
- Hacer, saber y ser más cosas.
- Entender mejor la realidad.
- Interpretar la diferencia de la información que recibimos, procesarla con juicio crítico, en búsqueda de la verdad.
- Desarrollar las habilidades intelectuales superiores y por ende tener más habilidad para seguir aprendiendo.
- Aprender es percibir con claridad la realidad porque la interpretamos conforme a la verdad.
- Incorporar nueva información.
- Mejorar nuestros conocimientos y su manera de procesarlos: saber conceptos y hechos reales. Nuestras operaciones nos permiten: hacer y con ello mejorar nuestros procedimientos y con el corazón queremos y creemos con los valores trascendentales, normando nuestro actuar.
- Entender la realidad verdadera y actuar de modo distinto.

Aprender a aprender abarca no sólo el aprendizaje de contenidos, sino también el aprendizaje de habilidades con las cuales obtenerlos, con ello se establece que el estudiante es ahora el principal actor en su aprendizaje:

Cuando el educando conoce los procedimientos para pensar la información gracias al nivel de relación que logra establecer, la nueva información también es relacionada con lo que ya se sabe, de modo que la

⁶⁵ *Ibid.*, p. 267.

estructura del conocimiento es modificada, reestructurada y autorregulada, el resultado es un APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO, es decir, le significa al educando, le estigmatiza, le deja marcado, cobra relevancia lo aprehendido para la vida-vida, es construcción de los procesos de aprendizaje.⁶⁶

4.1.1 Radiografía del aprendizaje

Ahora bien, es importante entender el proceso que se da en nuestro cerebro cuando aprendemos. Partamos de la forma física del cerebro. Éste pesa alrededor de 1.5 Kg, su consistencia es blanda, de color blanco-grisáceo y se compone esencialmente de agua en sus células —neuronas— las cuales están ubicadas en su mayoría en la corteza cerebral.

El cerebro tiene de 10,000,000 a 1,000,000,000,000 de neuronas las cuales se podrían comparar con árboles sin hojas, cuyas ramificaciones son las dendritas, que se encargan de hacer conexiones con otras neuronas a través de los axones, los cuales están cubiertos con una sustancia llamada mielina que actúa como aislante del axón.

Cuando aprendemos cualquier cosa “la mielina preserva la neurona y el área neuronal, haciendo que lo aprendido sea permanente”.⁶⁶ La mielinización se considera como el ciclo triple de habilidades del aprendizaje, el cual ocurre de la siguiente manera:

1. Visión general o global en la que se piensan ideas, deseos; se predice.
2. Relación y complementación de la información a través de un proceso analítico en donde se afinan los conceptos.
3. Práctica y variantes, en el cual se aplica lo aprendido a la vida diaria del que aprende.

⁶⁶ Linda Kasuga, *et al. Aprendizaje acelerado. Estrategias para la potencialización del aprendizaje.* p. 21.

Al utilizar las nuevas técnicas de aprendizaje se propicia la mielinización con lo cual se da el conocimiento profundo. El aprendizaje se considera actualmente como una reacción química de sodio y potasio en la interacción dendrítica.

El cerebro se divide anatómicamente en un lado derecho y uno izquierdo. Cada hemisferio tiene funciones específicas las cuales conforman el comportamiento de cada ser humano puesto que generan diferentes modos de conciencia, tipos de pensamiento y habilidades. Observemos los siguientes cuadros: ⁶⁷

Modos de conciencia	
Hemisferio derecho	Hemisferio izquierdo
<ul style="list-style-type: none"> • Intuitivo • Aleatorio • Holístico • Concreto (objetos) • Orientado a la fantasía • Atemporal • Analógico 	<ul style="list-style-type: none"> • Lógico • Secuencial • Lineal • Simbólico • Basado en la realidad • Verbal • Temporal • Abstracto

Tipo de pensamiento	
Hemisferio cerebral derecho	Hemisferio cerebral izquierdo
<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento holístico • divergente, por lo tanto de un problema va a encontrar diversas soluciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad verbal. • Memoria numérica y simbólica. • Capacidad analítica. • Aspectos lógicos. • Pensamientos convergentes lineal: dificulta la percepción de distintos puntos de vista en torno a un asunto.

⁶⁷ Elvia Marveya Villalobos Pérez-Cortés, *Op. cit.*, p. 269.

Habilidades de los hemisferios	
Hemisferio derecho	Hemisferio izquierdo
<ul style="list-style-type: none"> • Tacto y movimiento. • Visual – espacial. • Formas y patrones. • Cómputo matemático. • Sensibilidad al color • Expresión artística • Sentido musical • Creatividad • Visualización • Sentimientos y emociones • Información en diagramas, gráficas. • Síntesis 	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje • Escritura • Símbolos • Lectura • Fonética • Localiza hechos/detalles • Hablar • Seguimiento de instrucciones • Escuchar • Asociación auditiva • Información estructurada • Análisis

En la educación tradicional se concibe que todos los alumnos son iguales en cuanto a la forma de aprender, por lo cual las técnicas didácticas que se utilizan sólo se enfocan a desarrollar el hemisferio izquierdo, es decir, la parte analítica, lógica, razonadora; con lo que se excluye, hasta cierto punto la parte creativa, imaginativa.

Para lograr el aprendizaje significativo es necesario conjugar la parte analítica con la imaginativa del ser humano, ya que cotidianamente ambos hemisferios trabajan conjuntamente en casi en todas las actividades humanas. Pese a esto, la educación se enfoca a desarrollar el hemisferio izquierdo, por lo cual es importante que se amplíe el campo de acción del hemisferio derecho, para que la parte emotiva se relacione con lo racional con el fin de que lo que se asimila realmente cobre significado en la vida de quien lo percibe.

En la educación tradicional “Se deja a un lado el aprendizaje vivido, con experiencias incluidas”.⁶⁸ Es decir, se limita al alumno que tiene predominio del hemisferio derecho al hacer que trate de aprender a través del hemisferio izquierdo; lo cual es una de las causas del bajo rendimiento escolar de algunos alumnos. Dada esta razón, en el constructivismo se procura incluir ambos hemisferios para que

⁶⁸ Linda Kasuga, *et al.*, *Op. cit.*, p. 33.

el aprendizaje se dé en condiciones óptimas, puesto que, cuando se incluyen los sentidos, el estudiante puede conectar lo que se cultiva con lo que ya se ha entendido, es decir, se pueden aprovechar las estructuras cognitivas ya adquiridas para reforzar el nuevo aprendizaje.

En tal caso, el significado de aprender se fundamenta en el cambio de conducta cuya subsistencia no se puede conceder solamente al desarrollo biológico del individuo. Esta variabilidad incluye un proceso mental cuyo resultado se expresará en la mejor adaptación del sujeto a su medio ambiente a través de un ajuste de la realidad conforme a la satisfacción de sus necesidades vitales, afectivas e intelectuales.

Como ya antes se había mencionado, cada individuo tiene diferentes formas de aprender. Para definir lo que es el estilo de aprendizaje hay que tomar en cuenta que el cerebro se puede dividir en cuatro cuadrantes o estilos de pensamiento, los cuales se ubican en la corteza cerebral (izquierdo A y derecho D) y las dos del sistema límbico (izquierdo B y derecho C).⁶⁹

- A) **Analizador.** Se encarga del pensamiento lógico y crítico, del análisis de hechos, del procesamiento y cuantificación de números. Es racional y realista, conoce cómo funcionan las cosas. No toma decisiones si no tiene hechos claros.
- B) **Organizador.** Este plantea formas, organiza hechos, revisa cuidadosamente. Es el previsor, establece procedimientos y secuencias, hace que las cosas se hagan. No acepta ambigüedades.
- C) **Personalizado.** Es básicamente interpersonal intuitivo y expresivo. Es sensitivo a lo que les pasa a otros, gusta de enseñar, es emocional y kinestésico. Induce el trabajo en equipo.
- D) **Visualizador.** Realiza procesos imaginativos, piensa en forma global, conceptualiza, especula, es impetuoso, rompe las reglas, les gusta las sorpresas, es curioso y le gusta jugar. Es holístico e integrador. Experimentador y gusta de tomar riesgos.

Al admitir la idea de que cada sujeto tiene predilección por algún estilo de pensamiento, entonces resulta comprensible el discernimiento de que también se goce de un estilo de aprendizaje, sin que por

⁶⁹ *Ibid.*, p. 32.

ello se hable del mejor desempeño de esa tendencia por encima de otra, muy al contrario cada una de ellas es importante y resultaría de mayor provecho que ejercitáramos las cuatro capacidades.

“El estilo de aprendizaje es la forma preferida de pensar, procesar y entender la información de una persona”,⁷⁰ por lo cual habrá tantos estilos de aprendizaje como personas hay en el mundo, sin embargo, según Kolb se puede dividir en cuatro dependiendo de las habilidades para el aprendizaje:⁷¹

1. Capacidad de experiencia concreta, es decir, ser capaz de involucrarse por completo, abiertamente, sin prejuicios, en experiencias nuevas.
2. Capacidad de reflexión acerca de las experiencias.
3. Capacidad para crear conceptos personales e integrar observaciones en teoría lógicamente sólidas.
4. Capacidad de aplicación, no quedarnos en la teoría, sino desarrollar la toma de decisiones y la solución de problemas.

Con base en estas habilidades se definen los cuatro estilos de aprendizaje, los cuales permiten que el estudiante pierda el papel pasivo que ha prevalecido en su enseñanza para que —en determinado momento— obtenga las habilidades y actitudes con las cuales hacerse responsable de su propio aprendizaje y desarrolle los dominios de este proceso:

1. Habilidades motoras.
2. Información verbal.
3. Estrategias cognitivas, que deben desarrollarse a través de habilidades de pensamiento.
4. Habilidades intelectuales.
5. Las actitudes.

Esto permitirá que el estudiante se desarrolle integralmente a partir de ampliar las funciones de su cerebro.

⁷⁰ Elvia Marveya Villalobos Pérez-Cortés, *Op. cit.*, p. 274.

⁷¹ *Ibid.*

Para un cabal entendimiento de lo dicho anteriormente, hay que evitar confundir inteligencia con estilos de aprendizaje, puesto que éstos últimos son las combinaciones formadas entre nuestros procesos personales de percepción y procesamiento; mientras que la inteligencia, sin considerarla única y cuantificable, se basa en la capacidad que se tiene para resolver problemas cotidianos, generar nuevos problemas, crear productos u ofrecer servicios dentro del propio ámbito cultural. Actualmente se habla, como mínimo, de ocho inteligencias manifestadas por cada ser humano. Si bien es cierto, el desarrollo que se da a cada una no es igual, puesto que algunas tienen más valoración social y cultural; por lo tanto se tiende a ampliarlas de forma constante, mientras que otras se coartan por no corresponder en muchos casos a la formación que dentro de la escuela tradicional se exige.

Las inteligencias que dentro de la escuela tradicional se ensalzan son la inteligencia lingüística y la matemática. La primera “es la capacidad de usar las palabras de manera efectiva, en forma oral o escrita. Incluye la habilidad en el uso de sintaxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje (la retórica, la mnemónica, la explicación y el metalenguaje).”⁷² Mientras que la segunda, se refiere a la capacidad para usar los números de manera efectiva y de razonar adecuadamente. Incluye la sensibilidad a los esquemas y relaciones lógicas, las afirmaciones y las proposiciones, las funciones y otras abstracciones relacionadas”.⁷³ Aunque, en la actualidad se habla de por lo menos seis inteligencias más: corporal-kinestésica, espacial, interpersonal, intrapersonal, naturalista y musical.

Cada ser humano desarrolla, en menor o mayor medida, cada una de las ocho inteligencias, dicho perfeccionamiento dependerá del valor social, de la dotación biológica, de la interacción con el entorno y con la cultura imperante en que se desenvuelva.

⁷² Fernando Lapalma. “¿Qué es eso que llamamos inteligencias múltiples?” en *Revista iberoamericana de educación*.
<<http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/Lapalma.PDF>> Agosto 2003.

⁷³ *Ibid.*

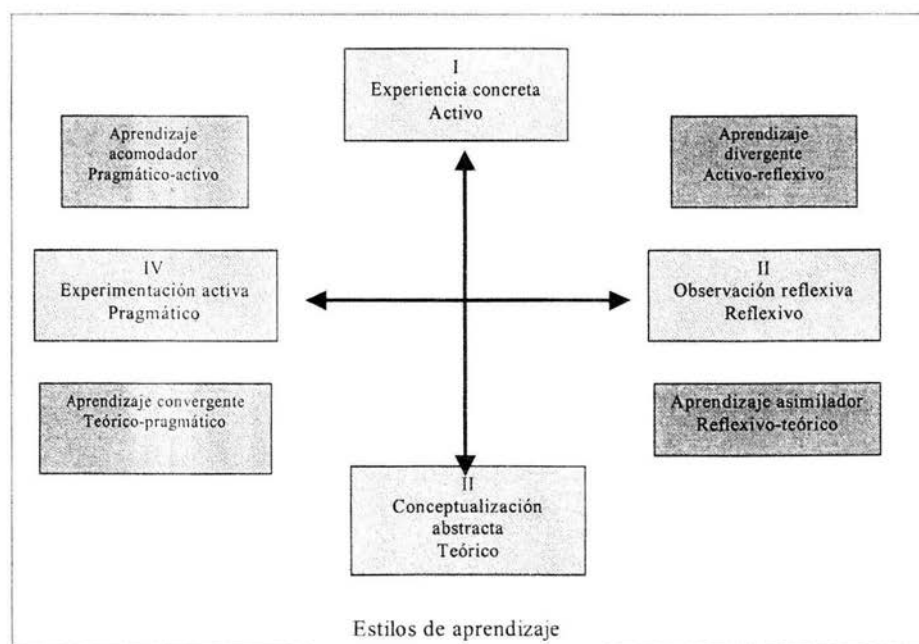
Tomando en cuenta las habilidades para aprender, y que todos los hombres tenemos en mayor o en menor medida ocho tipos de inteligencia, se definen los cuatro estilos de aprendizaje:⁷⁴

- **Aprendizaje convergente o teórico-pragmático.** Este estilo define a un conceptualizador básico abstracto, si bien un experimentador activo, su punto más fuerte reside en la aplicación práctica de sus ideas, parece desempeñarse mejor en situaciones como las pruebas convencionales de inteligencia en las que hay una sola respuesta o solución correcta para una pregunta o problema. Sus conocimientos están organizados de manera tal que puede concentrarse en problemas específicos mediante el razonamiento hipotético deductivo. Los convergentes son relativamente insensibles y prefieren tratar con cosas antes que con personas. Tienen intereses técnicos limitados y optan por especializarse en ciencias físicas.
- **Aprendizaje divergente o activo reflexivo.** Es opuesto al convergente. Se desempeña mejor en la experiencia concreta y observación reflexiva, su punto más fuerte reside en su capacidad imaginativa, además, se destaca por la consideración desde muchas perspectivas de las situaciones concretas, son personas abiertas, que aceptan opiniones de los demás y se defiende mejor en situaciones que exigen una producción de ideas como la que se da en una sesión de “lluvia de ideas”. Los divergentes se interesan en las personas, tienden a ser imaginativos y sensibles.
- **Aprendizaje asimilador o reflexivo teórico.** Las personas que realizan este tipo de aprendizaje logran conceptualizaciones abstractas y de observación reflexiva. Encuentra su punto más fuerte en la capacidad para realizar modelos teóricos. Se destacan en el razonamiento inductivo, en la asimilación de observaciones dispares a una explicación integral. Como el convergente, se interesa menos por las personas y más por los conceptos abstractos, pero menos por la aplicación práctica de las teorías, es más importante para él que éstos sean lógicamente sólidos y precisos.

⁷⁴ Elvia Marveya Villalobos Pérez-Cortés, *Op. cit.*, p. 225.

- **Aprendizaje acomodador o pragmático-activo.** Es el opuesto al asimilador. Se desempeña mejor en la experiencia concreta y la experimentación activa, su punto más fuerte reside en hacer cosas, en llevar a cabo proyectos y experimentos, es decir, en involucrarse en experiencias nuevas; suele arriesgarse más que las personas de otros estilos de aprendizaje. El acomodador tiende a destacarse en las situaciones en las que debe adaptarse a circunstancias inmediatas específicas. En aquellas situaciones en las cuales la teoría o el plan no se aviene a los hechos es muy probable que descarte la teoría o el plan. El asimilador difícilmente dejaría a un lado los hechos, o los reconsideraría. El acomodador se siente cómodo con las personas, aunque a veces se vea impaciente y atropellado.

Veamos el siguiente esquema para comprender mejor estos estilos de aprendizaje.⁷⁵



⁷⁵ De elaboración propia con datos de Catalina M. Alonso, Domingo J. Gallego y Peter Honey, *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. (Bilbao, Ediciones Mensajero, 1997) y Alberto Gastelú Martínez. "Estilos de aprendizaje y hemisfericidad cerebral. Una metodología de diseño instruccional". (México: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, 2002)

Para llevar a cabo el aprendizaje significativo es necesario que el estudiante cuente con los cuatro estilos de aprendizaje. Al cultivarlos se utilizan ambos hemisferios cerebrales; por lo tanto para que un adulto aprenda es necesario que el modelo que se utilice sea el cognoscitivista puesto que con éste se aprovechan las experiencias que el sujeto a adquirido a lo largo de su vida, con el fin de reestructurar y construir nuevas formas de aprendizaje.

4.2 Enseñanza

A partir de estas concepciones de aprendizaje se llega a la conclusión de que el sujeto cognoscente es sumamente importante para su proceso educacional, ya que, a través de sus propias capacidades, inteligencias, experiencias, etc., se pretende que él mismo tome las riendas de su proceso, y que el educador sólo tome el papel de facilitador para dichas tareas, las cuales reeditarán directamente al individuo que sea responsables de ellas: el estudiante.

También hay que mencionar que a veces no es que el alumno no tenga los conocimientos —los conceptos— sino que no sabe cómo llevarlos a la práctica, porque no ha enlazado la teoría con la aplicación, para que sea algo que pueda usar habitualmente. Al inicio del proyecto, se partió de la experiencia personal para enseñarles a los alumnos, es decir, se mostraba el conocimiento a través de la manera en que se había asimilado: conectando lo aprendido con la experiencia personal.

Como ya se había mencionado, el saber significativo determina al sujeto, pues es más fácil aprender del conocimiento constituido dentro de la propia experiencia humana que del entender externo. “El aprendizaje cognoscitivista tiene como principio fundamental “el aprender a aprender” o en nueva propuesta de la UNESCO “aprender a conocer”.⁷⁶

⁷⁶ *Ibid.*, p. 270.

Dentro de esta definición se modifica el concepto de enseñanza, pues se obvia la exposición impersonal de algún tema, y se transforma en la inducción dirigida a que el alumno a través de acciones determinadas a piense y reflexione sobre el mundo que le rodea. “ENSEÑANZA es una serie de actividades intencionales y planificadas que se llevan a cabo con el objetivo de lograr el aprendizaje significativo”.⁷⁷

Ahora el papel del que enseña no es dictar un tumulto de conocimientos, sino ser facilitador del aprendizaje significativo; con lo cual, el que aprende, hace más complejas sus estructuras cognitivas y por ende está mejor preparado para asimilar otro tipo de información. “El objetivo es el desarrollo de habilidades intelectuales que le permitan al educando autorregularse en su propio proceso de aprendizaje”.⁷⁸

Las ventajas para el que enseña abarcan compartir responsabilidades con el estudiante, aprender autónomamente, rentabilizar esfuerzos y abrirse al exterior gracias a la adecuación de canales de aprendizaje: auditivo, visual, y kinestésico.

Para lograr el aprendizaje significativo, como docente, es necesario fomentar la curiosidad, la duda, la creatividad, el razonamiento, la reflexión del error, porque los errores son la materia prima del aprendizaje. Con ello se pretende que los alumnos movilicen constantemente sus estructuras cognitivas o subsumidores con el fin de reestructura sus esquemas mentales, sus ideas, sus percepciones u observaciones, sin olvidar el concepto de persona. “David Ausubel concibe el aprendizaje cognocitvista como proceso dinámico, activo e interno, un cambio que ocurre con mayor medida cuando lo adquirido previamente apoya [a lo] que se ha estado aprendiendo, a la vez que si se reorganizan otros contenidos similares almacenados en la memoria”.⁷⁹

⁷⁷ *Ibid.*, p. 265.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 270.

⁷⁹ *Ibid.*, p. 271.

4.3 Alumnos

Los alumnos de nivel superior presentan ciertas características que los hacen diferentes de los estudiantes de los niveles básicos, medio y medio superior. No se habla de niños o adolescentes, sino que nos referimos a jóvenes que están en proceso de ser adultos, razón por la cual es más clara la perspectiva que tienen de las metas y objetivos que se han planteado para desarrollarse no sólo en el ámbito profesional sino en el personal. Partiendo de la idea de que el ser humano en su naturaleza tiene implícito el deseo de perfección, se da el concepto de educar al adulto —o adulto en proceso de ser.

Dados los acelerados cambios que se viven en la actualidad, la renovación del conocimiento se transforma en fundamento para sujeto y el profesionista. Esta actualización abarca no sólo la etapa escolar sino que va más allá de las fronteras de las instituciones y se convierte en un proceso diario que dura hasta la muerte del individuo.

Las características mencionadas anteriormente abarcan no sólo un cambio en la cosmovisión de la persona en cuanto a sí mismo y el mundo que lo rodea, sino una definición de sus objetivos y metas, así como de una relativa plenitud de sus capacidades, las cuales se ven incrementadas gracias al mayor cúmulo de experiencias que el adulto percibe. “Desde el punto de vista psicosocial, la persona adulta es quien ha madurado suficientemente en todos los aspectos de su personalidad, de acuerdo con las pautas o expectativas del grupo social”.⁸⁰ Asimismo, se encontró que los criterios de la personalidad madura se contienen:⁸¹

- Extensión del sentido de sí mismo.
- Relación emocional más profunda y estable con otras personas.
- Seguridad emocional (aceptación de sí mismo)
- Percepción realista, aptitudes y tareas.

⁸⁰ *Ibid.* p. 98.

⁸¹ *Ibid.* p. 99.

- Auto-objetividad: conocimiento de sí mismo y sentido del humor.
- Filosofía unificadora de la vida.

Estos factores indiscutiblemente influyen en la manera en que tendrá el joven adulto para asimilar, así como en las características que posee para adquirir ese conocimiento; lo cual lo diferencia del niño y del adolescente puesto que sus motivaciones serán otras.

Un adulto tendrá la perspectiva de la aplicación inmediata de sus aprendizajes, de la misma forma tendrá la capacidad de corresponder ese conocimiento con su entorno real e inmediato lo que le permitirá resolver problemas de forma más efectiva. Veamos el siguiente cuadro donde podemos delimitar las características del adulto.⁸²

Características del adulto			
Edad	Desarrollo Físico	Desarrollo Cognoscitivo	Desarrollo Social
Juventud 18-22	No hay cambios físicos reales, aunque pueden continuar las últimas transformaciones y algunos cambios para aquellos jóvenes que experimentan una pubertad tardía. Se alcanza el punto más alto de la capacidad sexual (en especial en el caso de los varones) durante este periodo. Esta etapa puede presentar un gran desempeño de algunos esfuerzos físicos que comprenden, entre otras facultades, la velocidad.	Las operaciones formales consolidadas se siguen desarrollando en algunos jóvenes, Las relaciones son consideradas fundamentalmente recíprocas, y otros individuos se distinguen como productos complejos de sus propias historias. No toda la gente joven alcanza estos niveles de razonamiento.	Las crisis de identidad queda resuelta para muchos jóvenes al desarrollar nuevos conceptos de sí mismos –las identidades, ocupaciones religiosas y sexuales, se forman en ese periodo-. Las relaciones íntimas –tanto con la posible pareja como con los amigos- también se entablan en estos años, supuestamente como resultado de la identidad madura y de los nuevos niveles de entendimiento en lo referente a la naturaleza de las relaciones.
Madurez o Edad Temprana 22-40	Función máxima en la mayoría de las capacidades corporales: número máximo de células, papilas gustativas, reflejos etcétera. El punto máximo de la capacidad que se da entre los 25 ó 30 años, aun cuando es antes en el caso de algunas funciones y después en el de otras.	Las operaciones formales están en su lugar, por lo menos por algunos adultos: el máximo de desempeño mental en la mayoría de los adultos se da en este periodo, ya sea que estén usando las capacidades ejercitadas. Alguna disminución en las medidas de las pruebas mentales que requieren rapidez, o en las medidas de las pruebas mentales de la inteligencia fluida o líquida, pueden ocurrir en la parte final del periodo.	Según el patrón clásico, este periodo comprende el matrimonio y el nacimiento de todos los hijos. Suele asociarse a una alta satisfacción marital y luego a una disminución por el resto del periodo. La satisfacción por el trabajo normalmente es baja al principio, pero va aumentando de los 22 a los 40 años. Hay un fuerte énfasis sobre el logro en el trabajo en estos años, en especial en el caso de los hombres.

⁸² *Ibid.* p. 114.

A partir de esta tabla se puede ubicar perfectamente a los alumnos que cursan algún estudio de nivel superior. Es importante conocer estas características puesto que ello permitirá entender algunos de los puntos significativos con los cuales se preverán los problemas y sus posibles soluciones en cuanto a la educación que este sector de la población debe recibir. No hay que olvidar que cada uno de los alumnos es diferente tanto en forma individual como forma grupal, por lo tanto no se puede hacer una tabla rasa para evaluarlos o catalogarlos a todos. Por el contrario se deben evaluar las características que cada grupo tiene con el fin de lograr un mejor empleo en las herramientas educativas que con ellos se ejercerán.

Con base en lo explicado en este capítulo se harán las propuestas que se creen pertinentes para llevar a cabo con mayor eficacia las tutorías de expresión escrita, para lo cual se tomarán en cuenta tanto los estilos de aprendizaje, como el modelo didáctico propuesto por el constructivismo; es decir, el aprendizaje significativo.

5. Propuestas

Como se ha mencionado anteriormente, en el aprendizaje significativo se espera que la enseñanza involucre al sujeto en actividades de aprendizaje que le permitan un perfeccionamiento balanceado de sus habilidades cognitivas con el fin de que obtenga el aprendizaje experiencial.

Sin embargo, para lograr un desempeño óptimo de las habilidades del estudiante es importante que éste reciba un trato no homogenizador. Es decir, partamos de la idea de que ningún ser humano es exactamente igual al otro, a pesar de que las circunstancias y el medio que los rodean sean similares, cada uno tendrá preferencia para aprender, habrá desarrollado algún hemisferio de su cerebro más que otro, algunas de sus inteligencias se desplegarán más que otras; se manejará a través, tal vez, de un

medio kinésico, más que en uno visual o auditivo. Por lo tanto, es importante que la enseñanza se plantee desde estos diversos puntos de vista, para que el aprendizaje estimule al estudiante. Para ello es necesario aplicar una prueba para establecer la preferencia por parte del alumno de un estilo de aprendizaje con el fin de crear células en las que se incluyan los cuatro estilos de aprendizaje:⁸³

- **Aprendizaje convergente o teórico-pragmático**, (experimentación activa y observación).
- **Aprendizaje divergente o activo reflexivo**, (experiencia concreta y observación reflexiva).
- **Aprendizaje asimilador o reflexivo teórico**, (observación reflexiva y observación abstracta).
- **Aprendizaje convergente o teórico-pragmático**, (experimentación activa y experiencia concreta).

Estas células serán guiadas por un tutor quien se encargará, por medio de un examen diagnóstico, de orientarlas hacia los contenidos requeridos por los estudiantes, esto con el fin de que en una sesión se asimilen tomando en cuenta los estilos de aprender de otros, lo cual provocará que se toquen cuestiones que de otra manera en tutoría individual representarían mayor tiempo con un solo alumno.

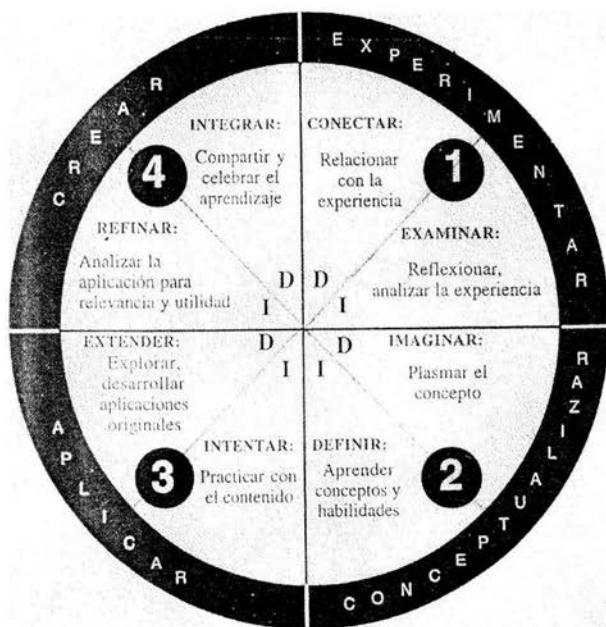
Con esto se involucran los *laboratorios de microenseñanza* los cuales “tienen como fin primordial facilitar al educador la práctica de algunas habilidades que han sido consideradas esenciales para el mejoramiento de la enseñanza, al proporcionar los instrumentos, las condiciones adecuadas y la asesoría continua”.⁸⁴ Lo cual consiste, principalmente, en simplificar las condiciones de un salón de clases, aunque en este caso se definiría a partir de los estilos de aprendizaje de los alumnos. En dichos laboratorios se pretende enseñar contenidos causantes del déficit en la escritura a partir del planteamiento de un problema cuya resolución involucre a los alumnos, de forma que no se quede en la exposición concreta de un tema, sino que éste sea mostrado a partir de la práctica.

Los laboratorios de microenseñanza se conformarían de 5 o 6 alumnos y un tutor. Cabría la posibilidad de que los alumnos se seleccionaran a partir de un determinado estilo de aprendizaje o que

⁸³ Vid. Catalina M. Alonso, Domingo J Gallegos y Peter Honey. “Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje: CHAEA” en *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. pp. 213-222.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 174.

se conjuntaran diversas preferencias. En el primer caso las estrategias del docente sólo se enfocarían en un solo estilo de aprendizaje con el cual los alumnos presentarían mayor homogeneidad con la exposición de la clase, es decir, si se logra estimular su preferencia en el aprendizaje será más fácil que retengan ese conocimiento y lo lleven a la práctica. En el segundo, el docente deberá crear todo un circuito de aprendizaje que toque cada uno de los estilos de aprendizaje, con el fin de que la mayor parte de los alumnos absorban el conocimiento. Para lograr esto, se tomará en cuenta la forma en que una clase se da basándose en este modelo:⁸⁵



⁸⁵ Alberto Gastelú Martínez. "Un ciclo de aprendizaje" en " Estilos de aprendizaje y hemisfericidad cerebral. Una metodología de diseño instruccional." p. 44.

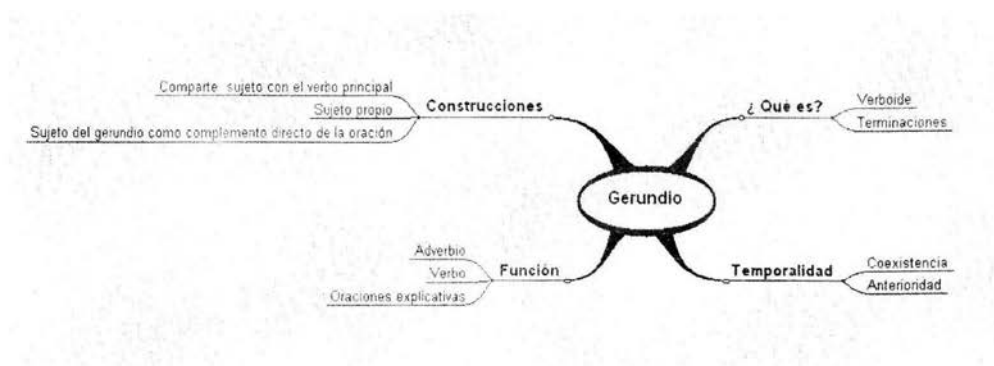
5.1 Planeación de una lección⁸⁶

La planeación de una lección puede plantearse en diez pasos:⁸⁷

1. Definir el concepto, es decir, la idea significativa que se relaciona con otras ideas significativas de forma que se conecte con la parte medular del contenido, con lo cual adquiere sentido para los estudiantes en su vida diaria. El tema, en este caso, es un subconjunto de un concepto que especifica las particulares de una idea significativa. Como ejemplo se usará el gerundio.

Concepto	Tema
Gerundio	Uso correcto

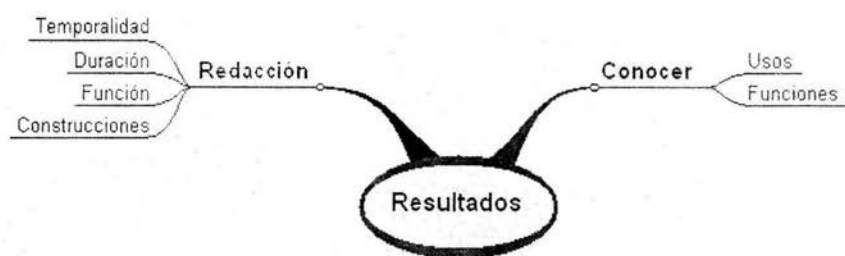
2. Mapear mentalmente el concepto, es decir, crear un mapa mental detallado de todo el contenido a cubrirse en una unidad dada, con lo que se especificarán las relaciones inherentes en el contenido y se visualizarán la forma y el tiempo en que se expondrán.



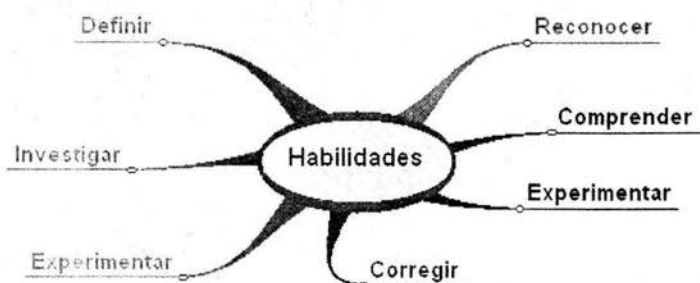
3. Establecer resultados para los estudiantes. Especificar los resultados que se pretende obtener con la lección.

⁸⁶ Todos los mapas mentales y esquemas que aparecen a continuación son de elaboración propia.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 51-57.



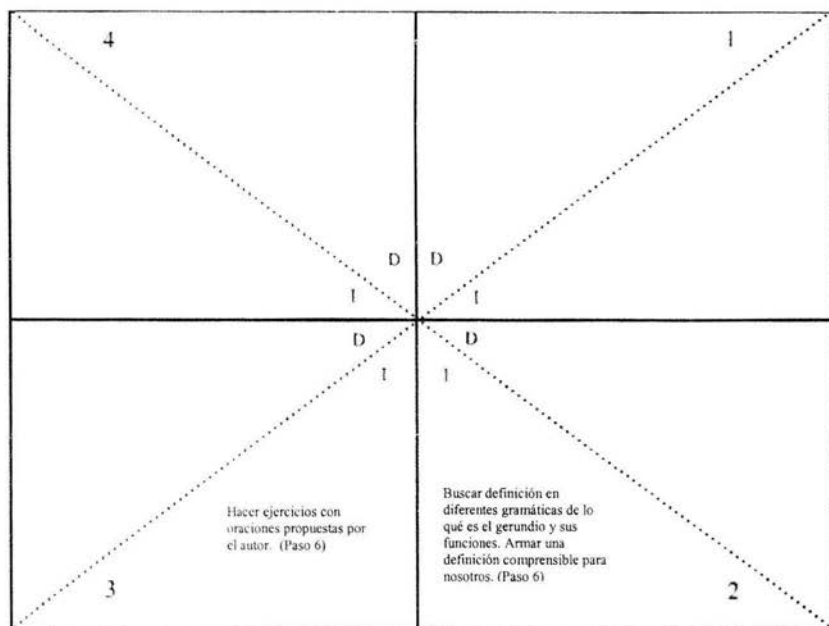
4. Crear un mapa mental de habilidades, es decir, a parte del contenido y las actividades que se realizarán es imprescindible visualizar las habilidades que el alumno debe adquirir o ejercitar para el menor aprendizaje de dicha lección.



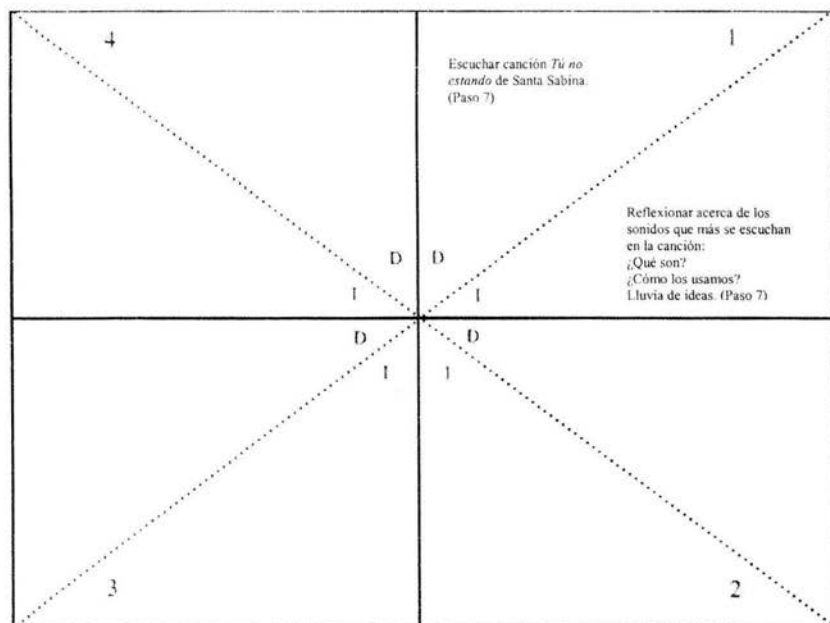
5. Crear un mapa de actividades, es decir, a partir del mapa de conceptos-contenidos, proponer en otro mapa todas las actividades que se le ocurran para desarrollar los conceptos. Posteriormente seleccionar las mejores actividades que se utilizarán en su lección.



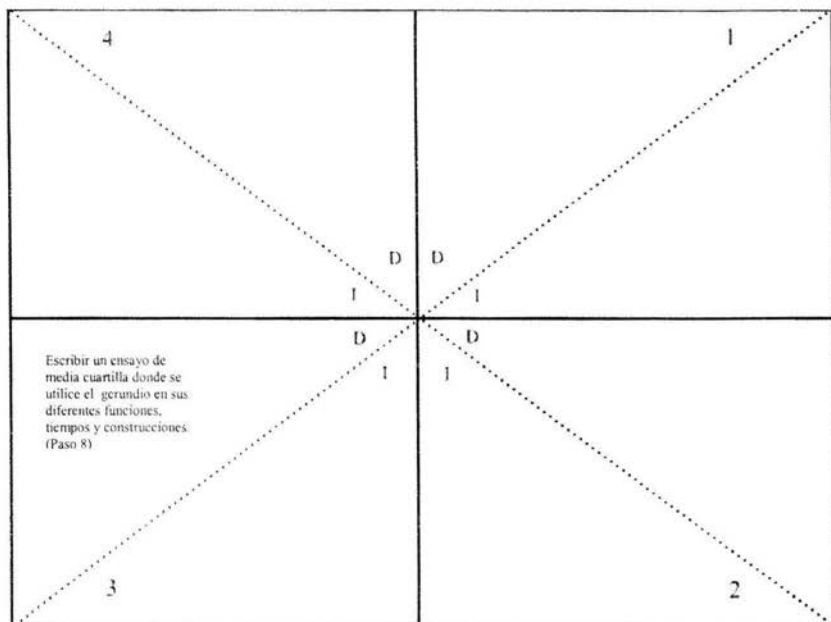
6. Comenzar a llenar el ciclo. Emplear los mapas mentales de habilidades y actividades. Ubicar, para empezar, las actividades para el modo izquierdo de los cuadrantes dos y tres. Identificar qué cubrirá en el cuadrante dos del modo izquierdo y las actividades que se usarán para presentar el contenido. Después identificar las actividades del modo izquierdo tres, incluyendo una descripción tanto de las actividades que provean una guía práctica para los alumnos como de las habilidades necesarias que serán adquiridas y fortalecidas.



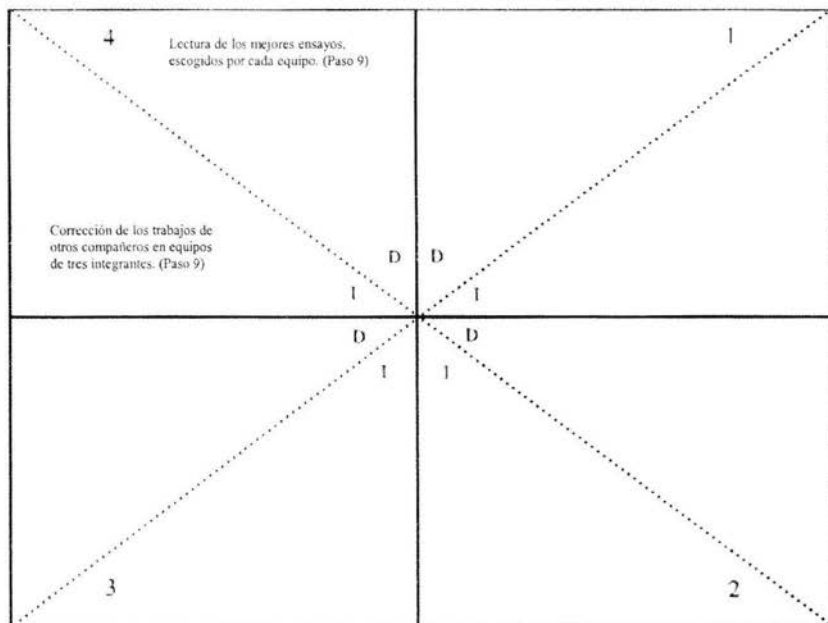
7. Cuadrante uno. Planear una actividad que cree una experiencia que conecte el mundo subjetivo de los estudiantes con el concepto de la unidad. Idealmente, esta actividad empapará de emoción, y creará un entendimiento en los estudiantes de lo que ya saben acerca del concepto. El cuadrante uno del modo izquierdo tendrá a todos los estudiantes adentrados en un diálogo examinando y articulando sus percepciones acerca de la experiencia que compartieron.



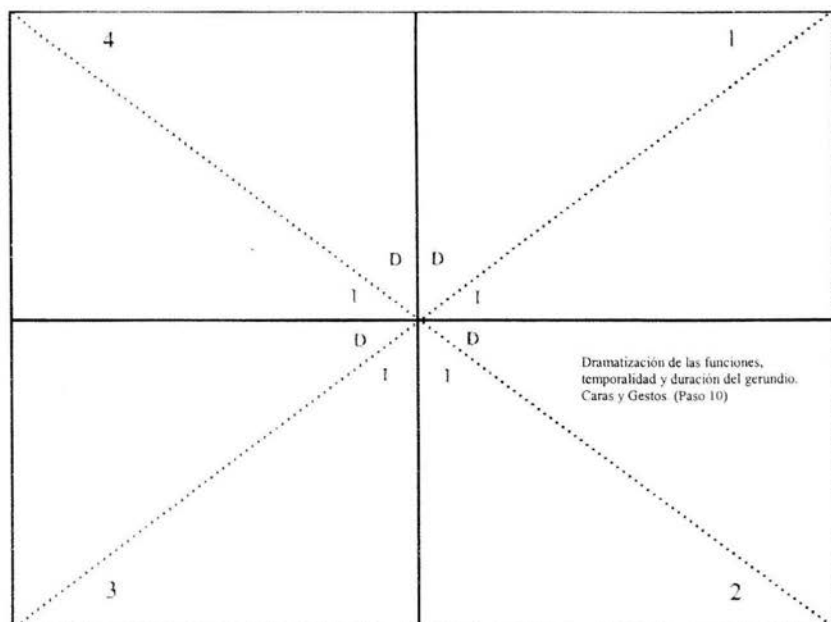
8. Cuadrante tres del modo derecho. La meta de este paso es proporcionar a los estudiantes la oportunidad de jugar con su aprendizaje, de realizar aplicaciones únicas de lo que aprendieron, y ver cómo lo que aprendieron se usa en el “mundo real”. Éste es el lugar en el que se deben planear proyectos con opciones que tomen en cuenta las preferencias en estilos de aprendizaje y modalidades múltiples. Los estudiantes también pueden empezar a identificar cómo sus aplicaciones serán analizadas. El rol del maestro como “entrenador” y “facilitador” es crítico en esta etapa del ciclo debido a que el estudiante adquiere la responsabilidad de su propio aprendizaje.



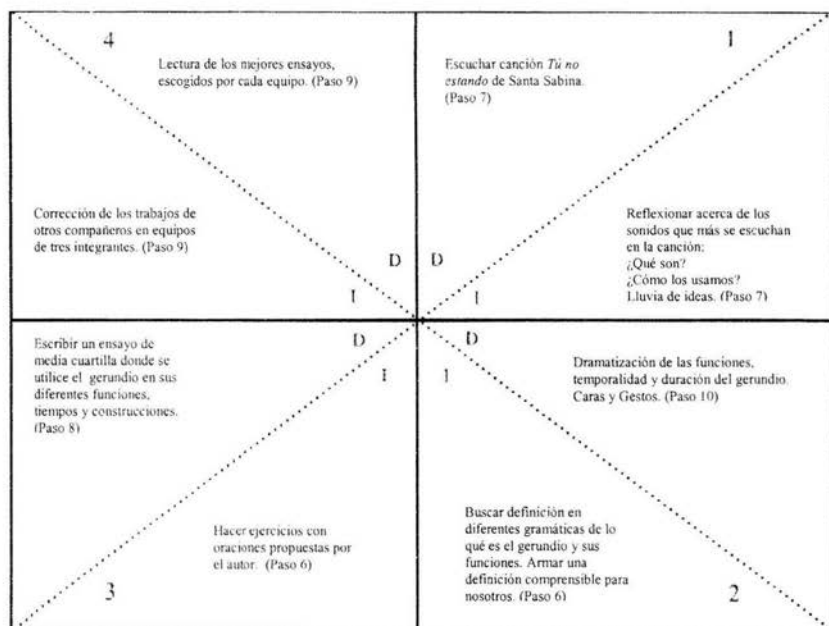
9. Cuadrante cuatro de los modos izquierdo y derecho. En el cuatro izquierdo, el estudiante evalúa su aprendizaje. Éste es el momento de editar y perfeccionar proyectos, para regresar a la etapa de definición, si es necesario, para hacer cada proyecto individual y/o colectivamente lo mejor que se pueda. El aprendiz junto con el maestro critican la calidad del trabajo del estudiante. En el cuadrante cuatro del modo derecho, las actividades deben proveer al alumno la oportunidad de compartir su aprendizaje con la clase y su comunidad, de identificar nuevas preguntas que surgieron como resultado de la unidad, de desplegar sus productos (apropiadamente) para que otros los disfruten. Idealmente este paso proporciona un trampolín para el siguiente ciclo, y el aprendizaje del alumno va más allá del objetivo original de la unidad.



10. Planeación del cuadrante dos del modo derecho. La (s) actividad (es) debe capturar la esencia del concepto como un todo, debe proveer un puente entre el mundo subjetivo del aprendiz y el corazón del conocimiento, y unir el contenido. Los estudiantes deben comprometerse en hacer algo que los ayude a visualizar una expresión de la naturaleza conceptual del corazón de esta unidad. Esta actividad debe ser no-verbal (kinésica o una representación visual) o un uso metafórico del lenguaje (poemas, rimas, canciones, historias cortas reflexivas, etc.). Es una actividad difícil de planear porque al principio es difícil conceptualizar el contenido en esta forma, pero bien vale el esfuerzo cuando se ve el entendimiento de los estudiantes.

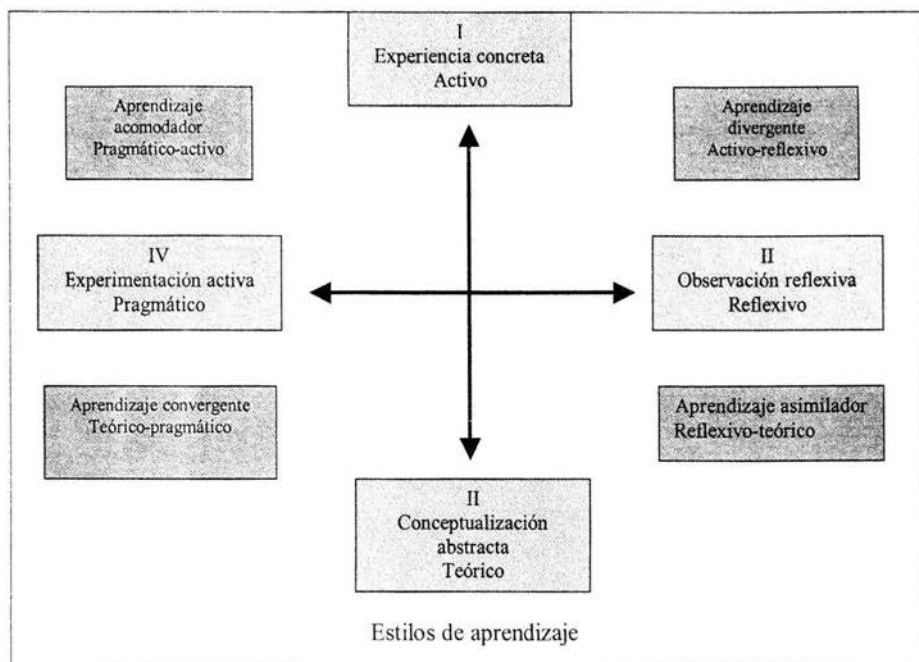


Observemos cómo queda la clase completa:



A partir de esta planeación de una lección se abarcan los cuatro estilos de aprendizaje lo que a su vez deriva en que se estimulen ambos hemisferios cerebrales, con ello se logra que los alumnos de cualquier estilo de aprendizaje comprendan el contenido de la lección, del mismo modo que practiquen con él. Además de que se permitirá al estudiante valorar los diferentes modos en que aprenden los individuos con lo que abrirá sus horizontes para practicar otras formas de asimilación. Para estimular ambos hemisferios cerebrales — de cada estilo de aprendizaje— se deben tener en cuenta los cuadros que nos definen las características de los hemisferios izquierdo y derecho para cada estilo de aprendizaje; por ejemplo si se quiere estimular este último se recurrirá a ejercicios que desarrollen la imaginación, mientras que para el otro se podrán ejecutar actividades de análisis.⁸⁸

⁸⁸ Vid., p. 85-86.



Si bien hay que tomar en cuenta que cada estilo de aprendizaje requiere de un método de enseñanza que favorezca la adquisición del conocimiento, es importante saber de dónde partir para que el trabajo docente se simplifique al crear las estrategias adecuadas para los estudiantes. Para ello, a continuación se establecen ciertos parámetros que ayudaran al docente a determinar tácticas para acercarse a cada estilo de aprendizaje, dependiendo de las características que éste presente — las cuales ya han sido visto con anterioridad. Para lograr esto recordemos nuestro esquema:

Aprendizaje acomodador o pragmático-activo ⁸⁹	Aprendizaje divergente o activo-reflexivo. ⁹⁰
<ul style="list-style-type: none"> • Intentar cosas nuevas, nuevas experiencias, nuevas oportunidades. • Competir en equipo. • Generar ideas sin limitaciones formales o de estructura. • Resolver problemas. • Cambiar y variar las cosas. • Abordar quehaceres múltiples. • Dramatizar. • Representar roles. • Vivir situaciones de interés, de crisis,. • Acaparar la atención. • Dirigir debates, reuniones. • Hacer presentaciones • Intervenir • Arriesgarse. • Sentirse ante un reto con recursos inadecuados y situaciones adversas. • Realizar ejercicios actuales. • Resolver problemas como parte de un equipo. • Aprender algo nuevo, algo que sabía o no podía hacer antes. • Encontrar problemas y dificultades exigentes. • Intentar algo diferente, dejarse ir. • Encontrar personas de mentalidad semejante con las que pueda dialogar. • No tener que escuchar sentado una hora seguida. • Poder realizar variedad de actividades diversas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observar • Reflexionar sobre actividades. • Intercambiar opiniones con otras personas con previo acuerdo. • Llegar a las decisiones a su propio ritmo. • Trabajar sin presiones ni plazos obligatorios. • Revisar lo aprendido, lo sucedido. • Investigar detenidamente. • Reunir información. • Sondear para llegar al fondo de la cuestión. • Pensar antes de actuar • Asimilar antes de comentar. • Escuchar. • Distanciarse de los acontecimientos y observar. • Hacer análisis detallados. • Realizar informes cuidadosamente ponderados. • Trabajar concienzudamente. • Pensar sobre actividades. • Ver con atención una película o un video sobre un tema. • Tener la posibilidad de leer o prepararse de antemano. • Tener suficiente tiempo para preparar, asimilar, considerar. • Tener posibilidades de oír los puntos de vista de otras personas, aún mejor, variedad de personas con diversidad de opiniones.

⁸⁹ Catalina Alonso, et al. *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos, diagnóstico y mejora*. p. 158-159.

⁹⁰ *Ibid.*, p.159-160.

Aprendizaje asimilador o reflexivo-teórico⁹¹	Aprendizaje acomodador o pragmático-activo⁹²
<ul style="list-style-type: none"> • Sentirse en situaciones estructuradas que tengan una finalidad clara. • Inscribir todos los datos en un sistema, modelo, concepto o teoría. • Tener tiempo para explorar metódicamente las asociaciones y las relaciones entre ideas, acontecimientos y situaciones. • Tener las posibilidad de cuestionar. • Participar en una situación de preguntas y respuestas. • Sentirse intelectualmente presionado. • Poner a prueba métodos y lógica que sean bases de algo. • Participar en situaciones complejas. • Analizar y luego generalizar las razones de algo bipolar, dual. • Llegar a entender acontecimientos complicados. • Recibir, captar ideas y conceptos interesantes, aunque no sean inmediatamente pertinentes. • Leer u oír hablar sobre ideas y conceptos bien presentados y precisos. • Tener que analizar una situación completa. • Enseñar a personas exigentes que hacen preguntas interesantes. • Encontrar ideas y conceptos complejos capaces de enriquecerle. • Estar con personas de igual nivel conceptual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender técnicas para hacer las cosas con ventajas prácticas y evidentes. • Estar expuesto ante un modelo al que puede emular. • Adquirir técnicas inmediatamente aplicables en su trabajo. • Tener posibilidad inmediata de aplicar lo aprendido, de experimentar. • Elaborar planes de acción con un resultado evidente. • Dar indicaciones, sugerir atajos. • Tener la posibilidad de experimentar y practicar técnicas con asesoramiento o información de retorno de alguien experto. • Ver que hay un nexo evidente entre el tema tratado y un problema u oportunidad que se presenta para aplicarlo. • Ver la demostración de un tema de alguien que tiene un historial reconocido. • Percibir muchos ejemplos o anécdotas. • Visionar películas o videos que muestran cómo se hacen las cosas. • Concentrarse en cuestiones prácticas. • Comprobar que la actividad de aprendizaje parece tener validez inmediata. • Vivir una buena simulación, problemas reales. • Recibir muchas indicaciones precisas.

Con base en este cuadro será más fácil combinar las hemisfericidad cerebral con los estilos de aprendizaje para hacer el acto de enseñar más dinámico y adecuado a las necesidades del estudiante.

⁹¹ *Ibid.*, p.160-161.

⁹² *Ibid.*, p.161-162.

Como ya se ha dicho, el hombre aprende de otros hombres, por lo que en este caso se propone que el docente practique nuevas técnicas de enseñanza, a través de las cuales el estudiante también se involucre en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con lo que se prevé —respetando que cada individuo es diferente a los demás— una mejor competencia de los participantes de este circuito de información

6. Conclusiones

Los puntos comprendidos en este trabajo recepcional contienen la explicación del programa y del proyecto, respectivamente en el que se involucraron las tutorías de expresión escrita; igualmente se incluyeron las transformaciones que éstas sufrieron a lo largo de su ejecución, es decir, los cambios que permitieron un mejor desempeño de los tutores, así como un mayor aprendizaje por parte de los alumnos. Se presentó una somera comparación acerca de dos corrientes didácticas que en la actualidad coexisten en la educación de cualquier nivel —ya sea que se tenga preferencia por una o por otra—, la primera es la tradicional y la segunda es la constructivista. Por último, se propuso usar los estilos de aprendizaje para incorporar a los participantes en laboratorios de microenseñanza, con lo que se aspira a asesorar con base en sus características y objetivos comunes y no sólo en la forma específica en que aprenden los colaboradores de estos grupos. Sobre lo anterior, se podrán establecer los contenidos necesarios para los alumnos, así como las estrategias con las cuales se complete en buenos términos el proceso enseñanza-aprendizaje.

El objetivo de este trabajo no contempló proporcionar explicaciones acerca de todos los errores que durante las tutorías de expresión escrita se observaron en los informes entregados por los alumnos, sino que se procuró generalizar el proceso que cada tutoría requería, con el fin de proponer una

sistematización para llevarlas a cabo, en el cual se incluyera tanto la participación del alumno, como la inclusión de nuevas herramientas didácticas, cuya finalidad es facilitar y orientar el trabajo realizado por el docente. El deseo de encauzar así el trabajo se debe a lo que ya antes se había mencionado: la falta de perspectiva de los egresados de la carrera de Lengua y Literaturas Hispánicas acerca de lo que en muchos casos se convertirá en su campo laboral (la docencia), impide que durante la carrera se procure la adquisición de herramientas didácticas que permitan al futuro profesionista impartir alguna materia relacionada con el español y la literatura a cualquier nivel de un modo no imitativo, sino creativo. Se partió de la idea de que cada egresado posee los recursos conceptuales para dar clases, no obstante los principales problemas a los que se enfrentará subyacen en la forma en que debe transmitir los conocimientos a un tercero. Se espera que este trabajo sirva a los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras para aclarar algunas dudas referente a lo que la didáctica significa en el desarrollo de las destrezas lingüísticas.

La carrera de Lengua y Literaturas Hispánicas de la Facultad de Filosofía y Letras proporciona a sus egresados las herramientas lingüísticas y literarias para impartir los contenidos de materias como español (nivel medio) o literatura, sea mexicana, hispanoamericana o universal (a nivel medio superior); asimismo, los provee de la capacidad de analizar y corregir trabajos escritos en lengua española, ya que dentro del currículo de la carrera materias como Español superior o Taller de redacción colocan al estudiante en el universo discursivo que significa el uso de nuestra lengua de forma escrita. Con estas bases se considera que cualquier egresado de las carreras de letras podrá ejercer como docente en los niveles antedichos. Algunos de los problemas que un egresado en letras enfrenta ante la docencia derivan de la escasa información que se obtiene durante la carrera acerca de la didáctica; si bien es cierto que la experiencia lo hará aprender de sus errores y que el ingenio en muchas ocasiones le allanará el camino, me parece importante que, aun de modo somero, lleve una idea de las diversas opciones que se tiene para impartir clases.

Al dar clases por primera vez muchos egresados experimentarán dificultades en la transmisión de conocimientos hacia un tercero, pues no siempre es tan fácil como parece, ya que suele suceder que al pasar información de una cabeza a otra, esto no se realice en un circuito de comunicación abierto, ya que no necesariamente coincide la forma en que el docente explica con la manera en que los demás reciben la información. Por estas razones, en este documento se procuró hablar de dos corrientes que, ya como docente o como estudiante, se ayudará a comprender mejor la dinámica que se da en el proceso enseñanza-aprendizaje, como resultado se ampliarán las habilidades con las cuales se ingresará al campo laboral. Con base en la experiencia personal, se deduce que el aprendizaje significativo resulta una mejor vía para vincular a los educandos con el conocimiento, como se fundamenta en la experiencia previa que éstos han adquirido, los involucra determinadamente en su proceso de asimilación. Se considera que el constructivismo se adecua más a las necesidades del hombre contemporáneo, si bien no se descarta la didáctica tradicional, ya que de una u otra manera ha dado resultados positivos en la formación de muchas generaciones, es positivo el empleo de ambas corrientes didácticas en la educación de los jóvenes adultos, como se parte de la idea de que éstos serán más analíticos que los niños o los adolescentes, será posible que comprendan tanto lo expuesto por el docente como que asienten conceptos a partir de su propia vivencia.

La experiencia profesional y la reflexión sobre la misma nos llevó a considerar que para el docente será más fácil encontrar los canales de comunicación más accesibles en cada individuo a partir de los estilos de aprendizaje, con lo cual se codificará un mismo contenido en diversos lenguajes con el fin de que ningún receptor quede excluido del conocimiento.

La actividad de tutor de expresión escrita ha determinado, en lo personal, la orientación laboral hacia el ámbito docente; por lo tanto se consideró importante, durante el desarrollo de este trabajo, resaltar los problemas a los que se enfrenta un egresado al momento de ejercer como docente, así como el trabajo llevado a cabo con el fin de optimizar el desempeño de las tutorías de expresión escrita.

Como ya se ha mencionado, los principales problemas de los nuevos docentes son tanto la falta de experiencia par enfrentarse a un grupo, como el desconocimiento de herramientas didácticas que faciliten su labor, entre las que se cuentan: el manejo de grupo, delimitación de características (ya sea del grupo o del alumno en particular), la elaboración de una clase estructurada, la aplicación de dinámicas, etc. El primer punto solamente se satisface a partir del continuo ejercicio de la docencia, es decir, para adquirir experiencia como docente no queda otra opción que serlo; no obstante el segundo punto podría ser satisfecho dentro de la misma carrera de Lengua Literaturas Hispánicas si se incluyera como obligatoria dentro del plan de estudios la materia de didáctica, la cual, aunque se maneja como optativa dentro del currículo de la carrera, no es tomado en cuenta por la mayoría de los alumnos (nos incluimos) al no tener conciencia de cuál será nuestro mayor campo laboral.

Con base en el conocimiento de la didáctica será más fácil para los egresados de la carrera de Lengua y Literaturas Hispánicas ejercer la docencia, conforme caracterice a los alumnos comprenderá ampliamente la raíz de los problemas que éstos enfrentan al redactar. Considerables carencias mostradas por los alumnos al escribir provienen de confundir las funciones de las palabras en determinados contextos, lo cual se origina de la segmentación que da en la enseñanza de la lengua escrita; se advierte en muchas ocasiones que el alumno tiene conocimiento acerca de la existencia del sustantivo, adjetivo, y demás categorías gramaticales, y puede delimitar sus características aisladamente, no obstante, al realizar algún ejercicio escrito, le resulta difícil diferenciar cuál es la función de las palabras dentro del contexto en que se presentan.

La enseñanza de la lengua escrita debe relacionarse ampliamente con el contexto del discurso. Para conseguirlo, se preparará al alumno para distinguir las ideas centrales del texto, a través de un análisis de las experiencias e investigaciones que se hagan en cuanto al tema referido, por consiguiente se permitirá al educando reflexionar y, posteriormente, definir las estrategias con las que clarificará al

texto escrito, con el fin de rectificar, sobre bases más firmes y no tan dispersas, errores de sintaxis y ortografía que presente.

Durante el ejercicio de las tutorías de expresión escrita se observó que la recurrencia de errores cometidos por los alumnos es mayor en ciertos contextos, no incluidos en las explicaciones generales de una clase grupal. Esto ocurre debido a lo numeroso de los grupos y el escaso tiempo con que cuenta el docente para cada alumno. Con ello se hace notoria la disociación entre conceptos y práctica. De esta manera, se advirtió el predominio del análisis lingüístico en la enseñanza tradicional de la lengua escrita, sin que se implique, en muchos casos, una labor de síntesis y aplicación en el ejercicio diario del cognoscente, lo cual aclara la aprehensión, por parte del alumno, de conceptos aislados, pues en la visión de conjunto (como se evidencia en un texto escrito por ellos mismos), se produce un alejamiento de las reglas. Dentro de las tutorías se procuró (además de explicar los conceptos en que los educandos presentaban mayor déficit), situar la importancia de las pequeñas partes que conforman la lengua escrita en un contexto más abierto, constituido, en este caso, por los informes presentados por los alumnos. Dado lo anterior, se establecieron las revisiones a partir del contenido general, para, finalmente, ceñirse al particular. Como proceso, primero se conformaban las ideas dentro de un texto escrito y, posteriormente, se creaban las bases para explicar los elementos mínimos que hacen del texto una referencia directa de nuestro pensamiento, el cual debe trazarse claramente, evitando los errores comunes en su escritura. Este planteamiento del contenido de las tutorías se contrapuso, en cierta forma, con la didáctica tradicional de la lengua escrita, pues se pretendió que la escritura representara el conocimiento y la experiencia del alumno, así como la aplicación de todas las reglas y contenidos que la constituyen como un vehículo del pensamiento de quien la usa.

No se pretendía únicamente que el alumno elaborara un trabajo sin errores, sino que se procuraba habilitar su mente para utilizar adecuadamente la lengua escrita, así como las posibles vías a las que accedería gracias a su óptimo desarrollo. También se intentó que el alumno se responsabilizara de su

propio desempeño lingüístico, con lo cual, al finalizar las tutorías —a pesar de persistir en algunas deficiencias—, su etapa de aprendizaje no cesaba con ello, sino que se mostraba ahora como un camino abierto que él podría recorrer con más herramientas y habilidades para diagnosticar y superar sus propias carencias.

Al respecto, se considera que para mejorar el desempeño lingüístico de los alumnos a nivel licenciatura serían más adecuadas las tutorías conformadas como laboratorios de microenseñanza, a través de los cuales se les faciliten herramientas con las cuales ellos mismos se encargarán de resarcir sus deficiencias y responsabilizarse de su proceso de aprendizaje.

Se ha sugerido anteriormente que la escritura está intrínsecamente ligada con el pensamiento, razón por la cual un mejor rendimiento lingüístico provocará la estructuración más sólida de nuestro pensamiento. Es muy importante que este tipo de tutoría se proporcione en las facultades de la UNAM, pues se podría conseguir que los egresados no sólo redactaran con éxito sus trabajos o tesis, sino que, como profesionistas conservaran y propagaran el buen uso del español escrito. No olvidemos que cuando se puede estructurar firmemente alguna idea o propuesta en un texto escrito, previamente se ha dado un proceso de análisis y reflexión que permite al educando comprender profundamente el tema, simultáneamente conforma una visión propia, lo cual incluye nuevas propuestas que retroalimentarán a la comunidad para la que se escribe.

Como ya se ha referido, los objetivos que debía alcanzar el proyecto PAPIME estaban sustentados en la didáctica tradicional, por lo tanto, a pesar de que se mostraban tan ambiguos y extensos, en un principio se pensó que sería fácil llegar a ellos. No obstante, el rumbo de las tutorías de expresión escrita varió junto con los objetivos esperados, si bien se mantuvo como constante que el alumno consolidara su formación lingüística en la presentación de sus informes y que esto sirviera como base para, posteriormente, redactar su proyecto de tesis. El objetivo principal se centró en concienciar a los alumnos en el hecho de que ellos mismos podrían responsabilizarse y controlar su aprendizaje acerca

de la lengua escrita, pues no se concibieron las tutorías como un espacio más dominado por el profesor, por el contrario, se estructuraron de forma que ambos, docente y alumno, compartieran la responsabilidad del proceso enseñanza-aprendizaje, con lo cual éste toma las riendas de su propio conocimiento, mientras que aquél se transforma en un vínculo entre el saber y el estudiante. Por lo tanto, la planeación de las tutorías se adaptaba a cada alumno y sus necesidades; lo anterior produjo que se emplearan métodos en apariencia eclécticos para enseñar a cada individuo; puesto que cada uno había adquirido experiencias diferentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita. Al ejercer como tutor de expresión escrita se concluyó que sería benéfica la implantación de un diagnóstico de estilos de aprendizaje, con lo cual se tendrán mayores posibilidades de comunicarse con el estudiante a través de su canal receptivo, lo cual incluye que el educando participe en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De la misma forma, es evidente que al involucrar al estudiante en dicho proceso se incrementará el interés por la materia que se aprende.

Personalmente, se ha encontrado un mayor gusto por la docencia, así como, partiendo de la base de que el hombre aprende de otros hombres, un nuevo impulso para acercarse a otros individuos; con lo que de cierta forma se ha encaminado nuestra vocación por el español y la literatura hacia el servicio de otras personas, es decir, es agradable pensar que la labor que se desarrolla sirve de puente para que el estudiante se emocione y haga suyo tanto el manejo de la lengua escrita como la literatura.

El trabajo realizado dentro de la Coordinación de Servicio Social y Práctica Profesional Supervisada como tutor de expresión escrita fue grato porque se pudo conocer la docencia, así como los diversos medios a través de los cuales podemos acercarnos a los alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje. Con base en lo anterior, se afirma que no sólo se cumplió el objetivo de enseñar, también dentro del tiempo dedicado a dicho proyecto se aprendió no sólo de didáctica, además nos instruimos acerca de la significación de la docencia para la persona que la lleva a cabo, es más que la evocación de conocimientos, es el verdadero interés por compartir con otra persona algo de lo aprendido a lo largo de

nuestra vida, quien a su vez nos enseñará parte de su conocimiento, lo que se amalgamará a nuestra propia experiencia.

7. Bibliografía

- ALARCOS LLORACH, Emilio, *Gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe, 1994. 406 pp. (Colección Nebrija y Bello I Real Academia Española)
- ALONSO, Catalina M., Domingo J. GALLEGO y Peter HONEY. *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. 3a. edición. Director de la colección Aurelio Villa (ICE de la Universidad de Deusto), Bilbao, Ediciones Mensajero, 1997. 222 pp. (Recursos e instrumentos pedagógicos, 10)
- ARJONA IGLESIAS, Marina y Juan LÓPEZ CHÁVEZ. *Redacción y comprensión del español culto. Primer nivel. Libros 1 y 2*. México, UNAM, 1996.
- CARRETERO, Mario. “¿Qué es el constructivismo? en Desarrollo cognitivo y aprendizaje” en *Constructivismo y educación*. México, Progreso, 1997. pp. 39-71.
- COLL, César. “Constructivismo y educación escolar” en *¿Qué es el constructivismo?* Buenos Aires, Editorial Magisterio, 1997.
- COORDINACIÓN DE SERVICIO SOCIAL Y PRÁCTICA PROFESIONAL SUPERVISADA, *Análisis de conceptos para la formulación, revisión y aprobación de informes*. México, Facultad de Arquitectura, UNAM, 2001. [Documento inédito].
- COORDINACIÓN DE SERVICIO SOCIAL Y PRÁCTICA PROFESIONAL SUPERVISADA, *Manual de procedimientos de servicio social*. México, Facultad de Arquitectura, UNAM, 1998. [Mimeo]
- COORDINACIÓN DE SERVICIO SOCIAL Y PRÁCTICA PROFESIONAL SUPERVISADA, *Proyecto de nuevo ingreso al PAPIME: Aprovechamiento del servicio social y la práctica profesional supervisada para elevar la calidad de la enseñanza*. México, Facultad de Arquitectura, UNAM, 1999. [Documento interno].
- COORDINACIÓN DE SERVICIO SOCIAL Y PRÁCTICA PROFESIONAL SUPERVISADA, *Reglamento de la práctica profesional supervisada*. México, Facultad de Arquitectura, UNAM. [Mimeo]
- DRYDEN, Gordon y Jeannette VOS. *La revolución del aprendizaje. Para cambiar la forma de aprender del mundo*. Alma Alejandra GARCÍA y Tziviah AGUILAR AKS traductores. México, Grupo Editorial Tomo, 2002. 573 pp.
- GADNER, Howard. “La teoría en las inteligencias múltiples” en *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Ma. Teresa MELERO BOGUES, traductor. Barcelona, Paidós, 1995. pp. 19-76. (Paidós transiciones, 12).
- GASTELÚ MARTÍNEZ, Alberto. *Estilos de aprendizaje y hemisfericidad cerebral. Una metodología de diseño instruccional*. México, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, 2002. (Siglo XXI Siglo del cerebro y la mente), [Documento inédito].

- GILI GAYA, Samuel. *Curso superior de sintaxis española*. 8º Edición. Barcelona, Pub y Ediciones Spes, 1961. 347 pp.
- GILI GAYA, Samuel. *Ortografía práctica española*. 9º edición. Barcelona, Bibliograf, 1981. 101 p.
- GILI GAYA, Samuel. *Resumen práctico de gramática española*. 9º edición. Barcelona, Bibliograf, 1973.
- KASUGA, Linda, et al. *Aprendizaje acelerado. Estrategias para la potencialización del aprendizaje*. 3a. edición. México, Grupo Editorial Tomo, 2000. 243 pp.
- LARIOS OSORIO, Víctor. "Constructivismo en tres patadas" en Revista Gaceta, COBAQ. Año XV, núm. 132, marzo-abril, 1998. pp. 10-13.
- MAQUEO, Ana María, et al. *Manual de ortografía, redacción y estilo* México, Limusa, 1989.
- MINJAREZ HERNÁNDEZ, Julio y Efrén NÚÑEZ MATAS. *Didáctica de la ortografía*. México, Ediciones Oasis, 1969.
- MOREIRA, Marco Antonio. *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid, Aprendizaje Visor, 2000.
- MORENO DE ALBA, José. *La suma de minucias del lenguaje*. México, FCE, 2003.
- MURILLO GONZÁLEZ, Margarita. *La palabra escrita: Composición, español*. México, UNAM, Dirección General de Publicaciones, 1975. 372 pp.
- NICKERSON, Raymond S., David N. PERKINS y Edwar E. SMITH. "9. El pensamiento por medio del lenguaje. Enfoques del enseñar a pensar" en *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Traducción de: The teaching of the Thinking Barcelona, Paidós, 1987. pp. 285-318. (Temas de educación, 5)
- PINEDA, Alejandro. *Dudas e incorrecciones muy frecuentes del idioma español*. México, Comunicación Óptima, 1999. 81 pp.
- ROMERO ÁLVAREZ María de Lourdes. *Técnicas modernas de redacción*. México, Harla, 1991. 214 pp. (Colección Textos universitarios en ciencias sociales)
- VILLALOBOS PÉREZ-CORTÉS, Elvia Marveya. *Didáctica integrativa y procesos de aprendizaje*. Tesis doctoral número de registro 03-2000-0414 1059 1800-01. México, Universidad Panamericana, 2000. 243 pp.
- ZAVALA RUIZ, Roberto. *El libro y sus orillas*. Tipografía, originales, redacción, corrección de estilo y de pruebas. 3a. Edición. México, UNAM, 1998. 397 pp.

8. Fuentes electrónicas

- BERRIOS, Gerson. "Inteligencias múltiples" *Temas de informática educativa* en <http://mipagina.cantv.net/gersonberrios/temas_ie/203_inte_mult.htm> 14 de agosto de 2003.
- BOTELLA, Luis. "El ser humano como constructor de conocimiento: Desarrollo de las teorías científicas y las teorías personales". en *Research Group on Constructivism*. Última actualización febrero 2003.<www.infomed.es/constructivism/documsweb/educares.html> Julio 2003.
- CASSANY, Daniel "Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición". en <<http://www.upf.es/dtf/personal/danielcass>> Junio-julio 2003.
- CASSANY, Daniel "Ideas para desarrollar los procesos de redacción". en <<http://www.upf.es/dtf/personal/danielcass>> Junio-julio 2003.
- CASSANY, Daniel "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita". en *Comunicación, lenguaje y educación*. Madrid, 1990. pp. 63-80. <<http://www.upf.es/dtf/personal/danielcass>> Junio-julio 2003.
- CATHALIFAUD, Marcelo Arnold. "Introducción a las epistemologías sistémico/constructivistas". en Cinta de Moebio No.2. Diciembre de 1997. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. <<http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/02/frames32.htm>> Junio-julio 2003.
- DE LA TORRE, Olivia. "Neurolingüística y literatura". en Razón y palabra. Número 33, Junio-julio 2003,<<http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n33/odelatorre.html>> 17 de julio de 2003.
- DGAPA; "Antecedentes y objetivos de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico" en <<http://tlaloc.dgapa.unam.mx>> Agosto 2001.
- DGAPA, "Funciones", en <<http://tlaloc.dgapa.unam.mx>> Agosto 2003
- DGAPA, "Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza, PAPIIME"<<http://tlaloc.dgapa.unam.mx>> Agosto 2001.
- DGAPA, "Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica, PAPIIT" en <<http://tlaloc.dgapa.unam.mx>> Agosto 2003
- FIGUERAS, Sara y Luis BOTELLA. "Educación, constructivismo y posmodernidad" en *Research Group on Constructivism*. Última actualización febrero 2003. <<http://www.infomed.es/constructivism/documsweb/educares.html>> Julio 2003.
- GUERRA, Abdiel. "PNL... ¿qué diablos es eso?". en La página mexicana de PNL; basado en el libro de Terrence L. McClendon, *The wild days, NLP 1972-1981*.<<http://www.abielg.comlgo>> 17 de julio de 2003.

- GUERRA, Abdiel. "Viaje en el tiempo". en La página mexicana de PNL; basado en el libro de Terrence L. McClelland, *The wild days, NLP 1972-1981*. <<http://www.abielg.com/got>> 17 de julio de 2003.
- LAPALMA, Fernando. "La escuela, la injusticia social y las inteligencias múltiples". en *Revista iberoamericana de educación* <<http://www.campus-oci.org/revista/deloslectores/Lapalma.PDF>> Agosto 2003.
- LAPALMA, Fernando. "¿Qué es eso que llamamos inteligencias múltiples?" en *Revista iberoamericana de educación* <<http://www.campus-oci.org/revista/deloslectores/Lapalma.PDF>> Agosto 2003.
- MATA GUEVARA, Luis B. *El constructivismo y el aprendizaje significativo*. en <<http://www.storecity.com/lmata/>> Junio-julio 2003.
- MATA GUEVARA, Luis B. *Experiencias universitarias*. en <<http://www.storecity.com/lmata/>> Junio-julio 2003.
- MATA GUEVARA, Luis B. *Teorías del aprendizaje y la evaluación. Teoría de Ausubel*. en <<http://www.storecity.com/lmata/>> Junio-julio 2003.
- PASQUEL LOSANA, Martha Isabel. "¿Qué es la PNL?" en *Mujer ejecutiva*. <<http://pages.zdnet.com/marthaisabel/id2.html>> 17 de julio de 2003.
- PUYADAS, Gabriel de. "Inteligencias múltiples: un nuevo desafío pedagógico". en *Reflexión educativa*. <http://www.vi.e.cl/internas/reflex_educ/reflex_edu/inteli_multi_desafio_pedagogico.htm> 14 de agosto de 2003.