



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA



U. N. A. M.  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
Jefatura de la División del  
Sistema Universidad Abierta

Talleres propedéuticos de  
Lectura y Redacción  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
UNAM, 2000-2002



INFORME ACADÉMICO POR  
ACTIVIDAD PROFESIONAL  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
**LICENCIADO EN LENGUA Y  
LITERATURAS HISPÁNICAS**  
P R E S E N T A

**JORGE VALENCIA GARCÍA**

ASESORA: MTRA. ROSALINDA SAAVEDRA



MÉXICO, D.F.

2008



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1. El taller propedéutico Comprensión de lectura y redacción....</b>	<b>3</b>
1.1 Valoración del taller de 1998-1999 .....	4
1.2 Del dicho al hecho... ..	9
1.2.1. Lenguaje y conceptos .....	9
1.2.2. Claridad en las instrucciones.....	11
1.2.3. Enfoque didáctico .....	13
1.3. Errores a evitar .....	14
<b>CAPÍTULO 2. Cursos propedéuticos 2001-2003 .....</b>	<b>15</b>
2.1 Taller 2001-1.....	18
2.1.1 Un espejo.....	19
2.1.2 Construir conocimiento.....	24
2.1.3 Abonado el terreno, hay que sembrar .....	27
2.1.4 Una oportunidad para mejorar .....	31
2.1.4.1 Aciertos.....	31
2.1.4.2 Áreas de mejora .....	31
2.1.5 Evaluación realizada por la profesora Arroyo .....	33
2.2 Taller 2002 -1.....	37
2.2.1 El “1 <sup>er</sup> round” .....	39
2.2.2 El “1X1” .....	40
2.2.3 La “foto-foto” .....	41
2.3 Taller 2003-1.....	43
2.3.1 El esquema.....	46
2.3.2 Desarrollo de textos.....	48

<b>CAPÍTULO 3. Justificación didáctica .....</b>	<b>49</b>
3.1 Principios didácticos .....	49
3.1.1 Constructivismo .....	49
3.1.2 Aprender y enseñar.....	51
3.1.3 Cómo aprendemos.....	52
3.1.3.1 Aprender resolviendo problemas.....	55
3.1.3.2 Capacidad de dudar .....	58
3.1.4 Diseñar el taller.....	59
3.2 Principios básicos.....	61
3.2.1 Aprender por la experiencia .....	61
3.2.1.1 Talleres espejo: alumnos = profesores.....	62
3.3 Estructura.....	64
3.3.1 Presentación y examen diagnóstico .....	64
3.3.2 Dinámica diaria .....	66
3.3.3 Evaluación del taller.....	67
3.4 Técnicas usadas.....	68
3.4.1 Lectura .....	69
3.4.2 Redacción .....	71
3.4.2.1 Esquema: ordenar el caos.....	73
3.4.3 Ortografía y puntuación.....	73
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>76</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>78</b>
A1. Plan de trabajo 2000. ....	79
A2. Guía para alumnos, semestre 01-1. ....	84
A3. Material extra para profesores, semestre 01-1. ....	97
A4. Guía para alumnos, semestre 02-1. ....	100
A5. Material extra para profesores, semestre 02-1.....	107



A6.	Guía para alumnos, semestre 03-1.....	111
A7.	Material extra para profesores, semestre 03-1.....	129
A8.	Evaluación de la Prof. Arroyo.....	137
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>		<b>149</b>

## INTRODUCCIÓN

En 2001 fui invitado por la Coordinación de Orientación Escolar de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM para diseñar un taller propedéutico *Comprensión de Lectura y Redacción*, dirigido a los estudiantes de nuevo ingreso a la Facultad. Mi participación consistió en planear el curso, crear las actividades didácticas y compilar los materiales para el alumno, así como elaborar una guía e impartir un curso preparatorio a los profesores.

Tuve la oportunidad de trabajar para esa Coordinación durante tres ciclos continuos, entre 2001 y 2003, en que se realizaron ediciones subsecuentes del taller, lo que me permitió ir ajustando el diseño y los materiales para que respondiesen mejor a las necesidades de los docentes que año tras año lo impartían en el salón de clases.

En las páginas siguientes expongo una descripción de este proceso. Comienzo por explicar, en el primer capítulo, los motivos que llevaron a la Coordinación a proponer un curso, en 1998. Presento, asimismo, una evaluación del programa aplicado en los ciclos de 1998 y 1999, diseñado por otro profesor, y que se había impartido sin muy buenos resultados. La Coordinación me había invitado con el ánimo de mejorar el propedéutico, así que debía comenzar por realizar una valoración crítica de la experiencia vivida en esos dos años; era necesario saber por qué los cursos no habían tenido éxito. La evaluación que yo realicé —y que presento en forma somera en el primer capítulo de este Informe Académico— no pretende, sin embargo, juzgar a la persona o el trabajo del profesor que me antecedió en el diseño de un programa propedéutico, sino ponderar la efectividad del material elaborado.

En el segundo capítulo expongo las características del taller que yo diseñé en 2000 y cómo se fue transformando durante los dos ciclos siguientes. Detallo los contenidos y los objetivos, así como algunos elementos de evaluación que nos ayudaron a mejorarlo paulatinamente. Fueron determinantes los comentarios de los profesores

que participaron en los talleres, quienes regresaron en su gran mayoría a las sesiones de trabajo año con año, lo que me permitió conocer su experiencia y la de sus alumnos al impartirlo. También presento la valoración crítica que yo realicé tras el taller. Trato de ser lo más respetuoso y honesto que puedo con ese proceso, que ocurrió sin que yo tuviera la intención de convertirlo en un informe académico. Por esta razón, cuento con menos elementos probatorios de lo que me gustaría hoy, como exámenes diagnóstico y finales o materiales elaborados durante el taller. En este sentido, mi ponderación es meramente cualitativa.

En el tercer capítulo ofrezco una exposición de los cimientos pedagógicos y la justificación didáctica de los métodos seleccionados para el taller, con el interés de que el presente trabajo sea un pretexto para la reflexión sobre la enseñanza de la lengua y las competencias lingüísticas necesarias para poder escribir y leer en forma eficiente.

## **CAPÍTULO 1.**

### **El taller propedéutico Comprensión de lectura y redacción**

La Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM (FCPyS) aplica un examen diagnóstico a sus alumnos de nuevo ingreso para conocer su nivel académico. Con frecuencia, en estas evaluaciones se detectan deficiencias en áreas básicas, no sólo en cuanto a los contenidos que un bachiller debería dominar, sino en términos de las habilidades requeridas para iniciar una formación universitaria. Entre ellas, las más críticas son las matemáticas y las capacidades de lectura y redacción, pues constituyen herramientas elementales en la adquisición y construcción de conocimiento.

Por ello, desde 1998 la Coordinación de Orientación Escolar de la FCPyS decidió llevar a cabo dos cursos propedéuticos para facilitar la nivelación de los nuevos estudiantes: uno sobre el *Lenguaje cualitativo*, para el área de matemáticas, y otro de *Comprensión de lectura y redacción*. Ese año y el siguiente, el curso de lectura y redacción fue impartido según el diseño curricular del profesor Hans Paul Manhey, llamado *Desarrollo de competencias expresivas en el desempeño universitario*.

En agosto de 2000 tuve el honor de recibir una invitación por parte de la Coordinación para crear una nueva metodología y esquema de contenidos, ya que los cursos propedéuticos impartidos hasta el momento no habían arrojado los resultados deseados. Aunque no tuve a la vista evaluaciones formales sobre el curso del profesor Manhey, la Coordinación había detectado —a través de comentarios escritos y verbales de los estudiantes— que el propedéutico no estaba logrando incrementar la capacidad de lectura y redacción de los asistentes.

Antes de recibir esta invitación, me había desempeñado como profesor de materias de lengua y literatura en diversas instituciones educativas, tales como el Centro de Integración Educativa Sur, en donde fui docente en los niveles medio y medio

superior, además de coordinador del área de enseñanza del lenguaje. También dirigí talleres para profesores en la Facultad de Arquitectura de la UNAM, dentro de sus programas de educación continua; de igual manera, laboré en la licenciatura de Historia del Arte, del Centro de Arte Mexicano. Más adelante tuve la oportunidad, en diversas ocasiones y espacios, de asesorar a profesores en temas de didáctica de la lengua.

### **1.1 Valoración del taller de 1998-1999**

La tarea inicial fue conocer y valorar el diseño del profesor Manhey, para tratar de explicar por qué no había funcionado y qué aprendizaje podía representar para la Coordinación y para mí. La primera impresión fue positiva: el programa parecía balanceado y ordenado, aunque un poco extenso para las seis sesiones de dos horas en que se dividía. El plan para estas sesiones parece más que adecuado para un curso de lectura-redacción:

1. Estrategia expresiva y organización de ideas.
2. Comprensión lectora.
3. Análisis de textos.
4. Formas de expresión oral y escrita.
5. Componentes lingüísticos.
6. Construcción del texto.

Aun más, desde un punto de vista didáctico la propuesta se antojaba moderna, activa y sugerente. En particular, la presentación al curso exponía algunos principios educativos que suscribo plenamente:

El aprendizaje es el proceso mediante el cual el alumno construye y desarrolla el conocimiento; para comprender (saber) y desempeñarse (saber hacer) en "su mundo". Saber aprender pone en juego las capacidades intelectuales del alumno y las estrategias que le permiten: observar, medir, comparar, analizar, sacar

conclusiones y relacionarlas con sus conocimientos previos, así como con las destrezas necesarias.<sup>1</sup>

Además de la declaración sobre la construcción del conocimiento, la referencia a los *saberes* nos coloca claramente en un universo pedagógico de *competencias*. Según la perspectiva del constructivismo, los seres humanos aprendemos no al absorber o adquirir datos externos, sino gracias a un proceso de apropiación, una suerte de elaboración interior o construcción del saber, punto que abordaremos con mayor profundidad en el capítulo destinado a la justificación didáctica.

En la presentación del curso también se anunciaba con toda claridad la metodología que habría de seguirse: trabajo en equipo, con ejercicios y una ruta para encontrar acuerdos, al nombrar un moderador de discusiones y desarrollar documentos subsecuentes donde el grupo fuera poniendo por escrito sus hallazgos compartidos. Es decir, el método y las intenciones parecían corresponderse.

¿Por qué, entonces, no funcionó en la práctica? Al hacer una valoración más profunda, se descubre que en realidad el diseño es demasiado ambicioso, poco eficiente y poco articulado. Al pasar de los propósitos a los hechos, los contenidos detallados del curso y los ejercicios propuestos contradicen los principios que habían sido expresados en la presentación, en cuanto a perspectiva didáctica y método de trabajo. Haré un análisis minucioso, que dé sustento a estas afirmaciones.

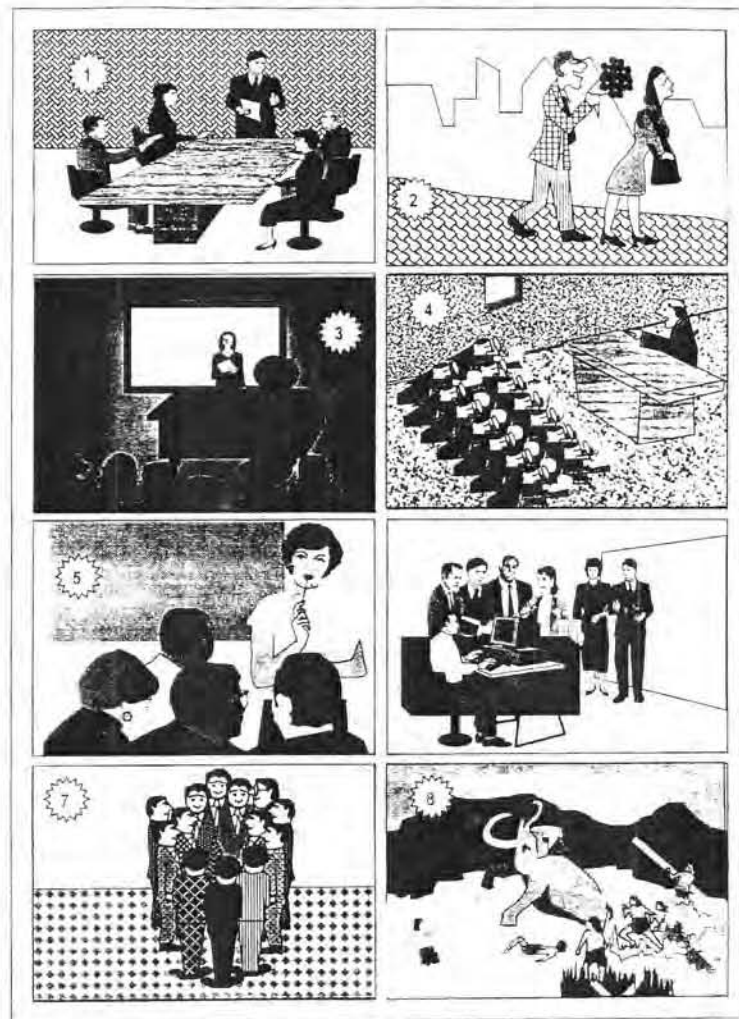
Tomemos como ejemplo la primera unidad, llamada *Estrategia expresiva y organización de ideas*. Contiene las siguientes temáticas y ejercicios, que deben realizarse en el término de dos horas que dura la sesión:

- 1) **Comunicación.** En este primer módulo se busca motivar la reflexión sobre la comunicación como un fenómeno de interacción humana, a través de un par de textos y un ejercicio sobre los “modelos de comunicación”. El grupo de estudiantes

---

<sup>1</sup> MANHEY, Hans Paul. *Desarrollo de competencias expresivas en el desempeño universitario. Curso propedéutico para estudiantes de nuevo ingreso*, México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, 1999, p. 2.

debe separarse en equipos para analizar ocho diferentes fenómenos de comunicación, que le son presentados en forma de viñetas.



Deben discutir en cada caso “los factores que caracterizan el proceso de comunicación”. Más tarde los equipos deben redactar una síntesis descriptiva para ser comentada entre todos los participantes.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Cfr. *ibidem*, pp. 4-6.



- 2) **La estrategia comunicacional.** En este módulo se tratan las intenciones del acto comunicativo. El tema es amplio —a pesar de que ocupa sólo dos páginas del programa del curso— pues se abordan múltiples contenidos, como la estrategia de comunicación, la inercia actitudinal, la persuasión (como intención de la comunicación), el contexto en que se produce el acto comunicativo y el paso de las ideas a las palabras escritas. Se concluye con un ejercicio para definir cuatro palabras: mesa, sombra, acuerdo y nostalgia. Una serie de sustantivos que supone un crecimiento gradual de lo concreto a lo abstracto.<sup>3</sup>
- 3) **La construcción del mensaje.** Partiendo de una inusual definición del “mensaje” como “artificio que busca la persuasión del receptor” —expresión que comentaré más abajo, en este mismo capítulo—, el autor quiere demostrar la importancia de tener un plan, una estructura que ordene el discurso, a la que llama *árbol intelectual*. El tema se acompaña de un cuadro detallado, con preguntas que debe plantearse quien quiera producir un discurso convincente y tener una “articulación racional y eficaz del árbol intelectual”.

<i>Análisis previo</i>	<i>Fase constructiva</i>
¿Qué efecto se quiere lograr?	Objetivo o intención
¿Cómo se manifestaría el efecto deseado?	Respuesta esperada
¿Qué idea tendría la fuerza necesaria para provocar el efecto deseado?	Núcleo motivacional
¿Qué referencias podrían apoyar u obstaculizar la implantación de la idea?	Contexto sociocultural y ambiental Información previa
¿Qué referencias implícitas conlleva la imagen, autoridad o prestigio del emisor?	Credibilidad y autoridad del emisor
<b>Árbol conceptual del mensaje</b>	<b>Rama y nivel</b>
¿Cómo se puede expresar esa idea?	Propuesta central (N1)
¿En qué se apoya la propuesta central?	Planteamiento (N2)
¿Cómo se comprueba la validez de la propuesta?	Desarrollo (N2)
¿Qué beneficio o daño implica la aceptación de la propuesta?	Consecuencias (N2)
¿Cómo se describe la materia de la propuesta?	Antecedentes (N3)
¿En qué se funda cada una de las características probatorias de la propuesta central?	Argumentaciones o descripciones (N3)
¿Cómo afecta al receptor la aceptación de la propuesta?	Beneficio directo (N3)
¿Qué condiciones generales de beneficio genera la aceptación?	Beneficio indirecto (N3)
¿Qué efecto negativo provoca la no aceptación de la propuesta?	Amenaza o riesgo implícito (N3)
Datos y referencias secundarias que apoyan la validez de los argumentos o descripciones?	Demostración (N4)
Casos, ejemplos y antecedentes complementarios que favorecen la comprensión del texto.	Aplicaciones (N4)
Especificación del beneficio/amenaza	Reforzamiento (N4)
Recapitulación de la propuesta	Conclusión (N4)
Involución a aceptar la propuesta	Exhorto (N4)

<sup>3</sup> Cfr. *ibidem*, pp. 6-7.

Este módulo se complementa con una presentación PowerPoint de 23 láminas sobre el proceso de comunicación, con contenido suficiente como para reflexionar, discutir y realizar actividades de aprendizaje durante las seis sesiones completas que duraba todo el taller.<sup>4</sup>

- 4) **La expresión.** Sin ninguna introducción, este módulo consta sólo de un ejercicio, en la forma de un examen de opción múltiple con 11 preguntas. De su lectura se puede colegir que el objetivo es provocar en el estudiante una reflexión sobre los elementos que hacen a una forma de expresión mejor que otra. Aunque, ante la ausencia de una explicación más detallada, no es posible saber si el ejercicio debe servir como base para una discusión grupal o para una exposición del profesor.<sup>5</sup>
- 5) **Esquemas.** La unidad concluye con un módulo dedicado a diseñar un esquema. Como ejercicio, se propone establecer el “árbol intelectual” y el esquema sinóptico que deberían seguirse para escribir una hipótesis circular en la cual se solicite al personal de una empresa que respete los horarios de la compañía y se relacione el cumplimiento de esta normatividad con el bono de desempeño.<sup>6</sup>

Este breve listado va mostrándonos la inmensa brecha existente entre las intenciones y los hechos en el diseño de este programa. En primer lugar, el volumen, pues la acumulación de material y contenidos es imposible de cubrir en una sesión de trabajo de dos horas. Tan sólo el tercer módulo requeriría una sesión de al menos esa duración, para que el docente pudiera explicar y reflexionar con sus alumnos las 23 láminas de la presentación PowerPoint, a razón de una cada cinco minutos.

En segundo lugar, los módulos están totalmente desarticulados; no ofrecen una secuencia que ponga de manifiesto un proceso de construcción del conocimiento. Aun si se distribuyeran en más de una sesión, no se puede establecer un hilo conductor: ¿cómo transcurrimos de la reflexión sobre la comunicación como un acto de interacción

---

<sup>4</sup> Cfr. *ibidem*, pp. 7-15.

<sup>5</sup> Cfr. *ibidem*, p. 17.

<sup>6</sup> Cfr. *ibidem*, p. 18.

humana a la producción de un esquema para una circular? El panorama se complica al constatar que hay repeticiones en el material entregado, por ejemplo, en la presentación PowerPoint del segundo módulo se aborda de nuevo el fenómeno de la comunicación, que ya se había trabajado en el primero.

## **1.2 Del dicho al hecho...**

Sin embargo, los problemas de diseño en el programa del curso van más allá de la secuencia o de la mera imposibilidad temporal de abordar esa cantidad de contenidos. Si bien la presentación del curso habla de la construcción del conocimiento como perspectiva y del papel activo que se asigna al estudiante, su realización concreta desdice estos propósitos. Los principios pedagógicos que se explicitan en la introducción no son los que subyacen en cada módulo y actividad específica. Esto se demuestra en algunos aspectos particulares, que iremos analizando a detalle:

1. Lenguaje y conceptos
2. Claridad de instrucciones
3. Enfoque didáctico

### **1.2.1. Lenguaje y conceptos**

El segundo módulo, sobre la estrategia comunicacional, comienza con las siguientes afirmaciones:

La estrategia comunicacional es el conjunto de criterios aplicables respecto a las condiciones en que se realiza el proceso.

El plan estratégico del acto comunicativo es el conjunto de decisiones destinadas a diseñar la señal necesaria, en relación a cada uno de los factores condicionantes considerados en la fase de análisis del proceso; de tal modo que los receptores perciban y acepten la señal portadora del mensaje y reaccionen en la forma prevista.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 6.

La oración “el conjunto de criterios aplicables respecto a las condiciones en que se realiza el proceso” no dice nada... es tan amplia y ambigua que podría utilizarse para referirse a fenómenos tan dispares como la “estrategia comunicacional”, los elementos a tomar en cuenta para una certificación de ISO-9000 o bien los factores que determinan la aeronavegabilidad en un vuelo. Y su complemento en el párrafo citado no la hace más clara; por el contrario, buscando la profundidad, se convierte en una definición incomprensible. Y todo para decirle a un estudiante: para que tu comunicación sea efectiva, debes planearla con cuidado, tomando en cuenta el contexto en que se realizará.

De la misma manera, en el tercer módulo, acerca de la *construcción del mensaje*, se define a éste como:

[...] un artificio conceptual capaz de persuadir al interlocutor respecto a la aceptación y realización del acto de respuesta. Por lo tanto, no es cualquier información, sino aquella capaz de actuar sobre la estructura motivacional del receptor, desestabilizar su inercia conductual y convertirse en referente de la actitud y conducta deseadas.<sup>8</sup>

Estas afirmaciones parecen extraídas de un manual de publicidad o propaganda. Me resulta difícil compartirlas, pues reducen el mensaje a la intención de modificar una conducta, como si toda comunicación fuese un acto de convencimiento (y desdican, por otro lado, el supuesto enfoque constructivista que se había expresado al inicio, para ubicarse más bien en un paradigma más antiguo, el conductismo). No creo que éste sea un punto de partida válido para los estudiantes del propedéutico, pues no podemos suponer que sus mensajes serán siempre piezas de persuasión.

Por otro lado, en un curso básico dirigido a alumnos que recién ingresan a la licenciatura, me parece un barroquismo calificar al mensaje como un “artificio conceptual” o de información que “desestabiliza la inercia conductual”. Se supone que este programa *invita* a los estudiantes a lograr una expresión funcional, simple y

---

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 7.

eficiente, pero no se *ciñe* a esta recomendación. Por desgracia, este problema no es exclusivo de la primera unidad, lo mismo sucede en otras, como la número cinco:

El esquema sinóptico es una entidad intelectual simbólica, preverbalizada, que propone la estructura orgánica del mensaje...<sup>9</sup>

Confieso que tuve que detenerme concienzudamente en este enunciado para tratar de entender su significado. Una frase como “entidad intelectual simbólica, preverbalizada” es un cofre conceptual, difícil de abrir. Es en verdad paradójico que en la unidad VI, sobre *el texto y sus partes*, se critiquen los errores estilísticos que dificultan la comprensión del texto:

### **Transparencia**

El manejo estilístico, así como la depuración gramatical y ortográfica tienden a lograr la transparencia formal del texto, en cuanto la forma (estructura superficial) facilite o no obstaculice la percepción del fondo o estructura significativa profunda del discurso y sus partes. Obstruyen la transparencia formal: los giros rebuscados, las asonancias, la ambigüedad, los errores y deficiencias de construcción, el ritmo pesado, la extensión y densidad inadecuados y, principalmente, la mala ortografía.<sup>10</sup>

Este curso parece estar diciéndole a los estudiantes: “haz lo que yo digo, no lo que yo hago”.

### **1.2.2. Claridad en las instrucciones**

De regreso a la primera unidad, en el ejercicio del cuarto módulo se pide al alumno que marque la opción con la que “se encuentre más de acuerdo” en cada una de las 11 preguntas, considerando que “todas las opciones podrían ser válidas”. Puedo visualizar a un estudiante confundido al tratar de seguir esas instrucciones. Se preguntará, probablemente: “¿si son opciones, por qué pueden ser todas válidas, no debería yo elegir

---

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 33.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 52.

sólo una?” Y, si todas fueran válidas, ¿por qué no existe una opción final que diga “todas las anteriores”? Reproduzco la pregunta #8, que ilustra esta confusión:

**8.** La información que usted exprese será mejor aceptada si:

- a) la ha pensado muy bien y la dice con claridad.
- b) se complementa con lo que los receptores ya saben.
- c) resulta novedosa, interesante y viene al caso.
- d) tiene el respaldo de alguna autoridad.<sup>11</sup>

Como se ve, las cuatro opciones son válidas y el mayor o menor peso que pueda asignárseles depende de la intención, contexto y público de cada pieza de comunicación: una pieza religiosa o académica, por ejemplo, será mejor aceptada si cuenta con el respaldo de la autoridad; una pieza noticiosa en un periódico o revista de divulgación será mejor si es novedosa e interesante... Es decir, no hay elementos objetivos para considerar a una opción mejor que las otras; se trata, además, de una cuestión de opinión. Este indefinición se repite en algunas preguntas más. Sin embargo, al final del ejercicio se presenta un recuadro para anotar el “total de respuestas acertadas”.<sup>12</sup>

bien lo que se vaya a decir.	
d)	Ceder en lo secundario, para ganar en lo principal.
Total de respuestas acertadas:	<input type="text"/>

Al cerrar las respuestas en válidas-inválidas se destruye el enorme potencial educativo de este instrumento, que podría haber provocado una reflexión muy positiva en los estudiantes, al enfrentarlos al hecho de que no hay respuestas únicas y de que la comunicación es un fenómeno que no puede desligarse de su contexto e intenciones.

---

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 17.

<sup>12</sup> *Loc. cit.*



Comunicación, entre otras disciplinas— hemos elegido a la lengua como objeto de estudio; nuestra experiencia y formación hacen de la reflexión sobre la lengua una experiencia cotidiana y podemos creer que el dominio de las disciplinas metalingüísticas es indispensable para la apropiación de la herramienta del lenguaje. Pero los hablantes de un idioma, que no son profesionales del lenguaje, necesitan estudiarlo sólo en la medida en que les permite comunicarse mejor. De igual manera, para los estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas la lectura de comprensión y la escritura con enfoque funcional no son el objetivo de su formación, sino instrumentos de aprendizaje que se deben adquirir para cumplir sus funciones académicas.

### **1.3. Errores a evitar**

Las deficiencias en el diseño del profesor Manhey se pueden resumir en una frase: inadecuación del material. Ya en la portadilla se aclara que el curso está constituido por una “selección de textos y diagramas del manual del mismo nombre”<sup>14</sup> y, tras una somera revisión del material, se puede descubrir que el manual original está pensado para un contexto totalmente diferente, el de la comunicación en la empresa.

Ello explica las contradicciones y repeticiones entre los diferentes módulos de una misma unidad, el exceso de material por sesión al reordenarse en un número muy limitado de sesiones y una perspectiva conceptual que reduce la comunicación a una herramienta de persuasión. El curso está desenfocado porque el material corresponde a otro contexto, a otro público y a otras necesidades. En lo que se refiere a las circunstancias y propósitos de un curso propedéutico, presenta también una inadecuación en los *saberes* que pretende generar. Éstos serían los más importantes escollos que un nuevo diseño debería tratar de evitar.

---

<sup>14</sup> *Ibidem*, portadilla.



## **CAPÍTULO 2.**

### **Cursos propedéuticos 2001-2003**

El análisis del programa del profesor Manhey, que presenté en el capítulo anterior, me sirvió en buena parte como base para el diseño de un nuevo taller. Por un lado, me obligó a tomar conciencia de algunos errores que se cometen en la enseñanza de las áreas de lengua, comprensión de lectura y redacción; son equivocaciones comunes en las que, por supuesto, yo también he incurrido en mi trayectoria como docente; en particular la confusión entre los *saberes*: *saber-sobre* la lengua y *saber-hacer* uso de ella. Así lo afirman Porlán y Martín con respecto a la enseñanza de las ciencias, pero sin duda su reflexión puede aplicarse al desempeño del profesor de lengua:

Estos dos componentes del conocimiento profesional de los especialistas, el saber más académico y disciplinar y el saber-hacer tácito, poseen características epistemológicas claramente diferentes. El primero es un conocimiento consciente, abstracto y racional, basado en la lógica de la disciplina, centrado en los productos de la ciencia (leyes, conceptos y teorías) y, con frecuencia, poco relacionado con los contextos históricos, sociológicos y metodológicos de producción científica. El segundo, por el contrario, es un conocimiento tácito, concreto e irreflexivo, basado en la lógica del pensamiento cotidiano, constituido por principios y pautas de actuación vinculados a contextos escolares concretos, y poco relacionado con los conceptos y teorías de las ciencias de la educación (Pope y Scott, 1983).

Igualmente, ambos componentes del saber profesional se han desarrollado en la mente del profesor a través de procesos diferentes. El saber sobre la disciplina se ha generado a través del estudio y la reflexión teórica, con frecuencia cargada de academicismo, mientras que el saber-hacer se ha generado, bien por la interiorización mimética de formas de actuación docente observadas durante muchos años mientras se fue alumno, bien por procesos más o menos intuitivos de ensayo y error durante el trabajo en el aula.

Esta situación tiene como consecuencia una importante simplificación del conocimiento profesional que impide a los profesores abordar con rigor la

complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Esta simplificación a que nos referimos se manifiesta, entre otros, por los siguientes aspectos (Porlán, 1987):

a) En primer lugar, por la tendencia a convertir directamente los contenidos de las disciplinas en contenidos curriculares, como si entre unos y otros no existieran diferencias epistemológicas, psicológicas y didácticas.

b) En segundo lugar, por una visión de los contenidos curriculares exclusivamente conceptual y acumulativa, que ignora las actitudes y los procedimientos implicados en la enseñanza de las diferentes disciplinas.<sup>15</sup>

Por otro lado, el resultado insatisfactorio de los cursos impartidos en 1998-1999 me ayudó a ponderar las limitaciones impuestas por el marco temporal. Así lo planteé a la Coordinación, quien accedió en principio a incrementar el número de sesiones: de seis a diez, de dos horas de duración. Aun con este aumento, me parecía muy pretencioso cubrir en tan corto tiempo temas de comunicación, redacción, investigación documental, géneros académicos... en especial si se quería seguir un formato de taller, tal como yo lo sugería, para dar un sustento práctico al aprendizaje de habilidades de lectura y escritura. Al presentar mi esbozo de plan de trabajo, a principios de septiembre de 2000, le expresé esta preocupación a la Coordinación:

Considerando las serias limitaciones por el tiempo total asignado al taller, veo una enorme dificultad para abordar los mecanismos de investigación documental, desarrollar técnicas de lectura de comprensión y lograr ejercitarse en la redacción.

Me parece más realista centrar los contenidos en uno de estos tres aspectos y, sin quitar relevancia a los dos primeros, creo que el referente a la práctica de la escritura es el más urgente. En mi experiencia, el problema más grave que enfrentan los alumnos en los primeros grados universitarios —en cuanto al manejo de textos— estriba en la incapacidad para ordenar y exponer por escrito sus ideas.

---

<sup>15</sup> PORLÁN ARIZA, Rafael, y MARTÍN TOSCANO, José. "El saber práctico de los profesores especialistas: Aportaciones desde las didácticas específicas", en *Investigación en la Escuela*, N<sup>o</sup> 24, 1994, p. 52.

Por eso, el propósito del taller que propongo será ofrecer herramientas prácticas para mejorar la redacción.<sup>16</sup>

La Coordinación aceptó reducir sus propias expectativas en cuanto a los contenidos del taller propedéutico y, en lo que se refiere a los objetivos de aprendizaje, acordamos que el propósito central sería desarrollar en los estudiantes la capacidad de escribir con eficiencia, al brindarles herramientas para mejorar la planeación, la ejecución y revisión de sus textos. Se abrió entonces una gran oportunidad, pues además del diseño del taller propedéutico para los estudiantes me pidieron que capacitara a los profesores que habrían de impartirlo.

Yo había criticado la confusión de *saberes* del curso previo, que buscaba enseñar un *saber-sobre* la redacción y la comunicación, en lugar de enseñar un *saber-hacer*, en cuanto a la adquisición de una competencia. Ahora tendría la posibilidad y el desafío de impulsar un taller que no sólo desarrollara un *saber-hacer*, sino un *saber-enseñar*. La mejor manera de hacerlo, supuse, sería que los profesores experimentaran en carne propia las actividades del taller de sus próximos alumnos, para comprender sus objetivos, alcances y limitaciones, además de reflexionar sobre la práctica de la enseñanza. No sólo era predicar con el ejemplo, sino, sobre todo, aprender con el ejemplo.

El esbozo presentado se convirtió así en un programa de trabajo doble, para alumnos y profesores, como lo detallo a continuación.

---

<sup>16</sup> VALENCIA, Jorge. *Plan de Trabajo, Taller Propedéutico de Lectura y Redacción*, México: impresión personal, 2000. Reproducido en el anexo 1, *infra*, p. 79.

## 2.1 Taller 2001-1



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES  
COORDINACIÓN DE ORIENTACIÓN ESCOLAR



### Curso Propedéutico

*para los estudiantes de nuevo ingreso*

### *Comprensión de Lectura y Redacción*

#### Semestre 01-1

El taller para el semestre 2001-1 se impartió en octubre de 2000 a los profesores y en noviembre a los alumnos. Además del material preparado por mí, del que reproduzco algunas páginas en los anexos 2 y 3, se adjuntó a la guía un conjunto de fotocopias como material de referencia, que no se anexan al presente Informe. Se trataba de páginas seleccionadas de los siguientes manuales:

- ESCORIZA, Dolors. *Manual de estilo*, Barcelona: Planeta, 1989, pp. 133-135 (acentuación).
- MERCÉ ROMANÍ, Alfonso. *Ortografía, reglas y ejercicios*, México.: Larousse, 1996, pp. 16-42, 56-58, 128-129, 200-205, 208-211 y 214-215 (casos especiales de

acentuación y las reglas con respecto al uso de mayúsculas y las grafías: b, v, w / h / g, j / y, ll / z, c, s / c, k, q)

Además de la reproducción de artículos de revistas que servirían para los ejercicios de lectura de comprensión, que fueron elegidos porque su extensión y diverso grado de complejidad permitían una gradación de las actividades. En la guía de profesores se agregó material adicional:

- SANTAMARÍA, Andrés *et al.* *Diccionario de incorrecciones, particularidades y curiosidades del lenguaje*, Madrid: Paraninfo, 1989, pp. 399-406 (ortografía, palabras juntas y separadas) y 412-425 (abreviaturas corrientes, prefijos y unidades, siglas).
- VIVALDI, Martín. *Curso de Redacción*, México: Prisma, s/f, pp. 18-31 (consideraciones sobre la construcción de textos y signos de puntuación, gerundios correctos e incorrectos), 38-45 (adjetivos), 50-53 (adverbios) y 58-61 (dudas comunes).
- Un suplemento más amplio del *Manual de estilo* de Editorial Planeta, de Dolores Escoriza, pp. 45-54 (puntuación), 92-94 (escritura de números) y 116-120 (concordancia).

### **2.1.1 Un espejo**

Lo ideal para mí habría sido poder contar con el mismo número de reuniones en los talleres de alumnos y de profesores, para generar una experiencia *en espejo*. Una de las razones consistía en proveer a los maestros de métodos concretos para llevar a cabo sus tareas, entre las que destaca la administración del tiempo asignado al taller. En sólo doce sesiones debían lograr que sus alumnos se apropiaran de herramientas para leer y escribir mejor; dedicarle mucho más tiempo del calculado a una actividad podría significar que otra quedara sin realizarse. En pocas palabras, cuando los cursos son tan cortos, las posibilidades para compensar el tiempo dedicado a cada apartado son muy pequeñas y una mala planeación o ejecución tiene graves repercusiones. Por desgracia,

el número de sesiones que se pudo ofrecer a los profesores fue menor (sólo diez, contra las doce de los alumnos), por lo que fue necesario adaptar la estructura e insistir durante el curso que algunas actividades debían realizarse con los alumnos usando marcos de tiempo diferentes.

No obstante, utilizar el material diseñado para los alumnos en la capacitación ofrecida a los profesores probó ser una excelente decisión. Así los maestros pudieron conocer el taller desde la perspectiva del estudiante, lo que implicaba no contar en ese momento con las ayudas que luego tendrían como maestros, pues en el material elaborado para ellos los ejercicios estaban resueltos y contenían apoyos didácticos sobre su forma de aplicación.

El objetivo central del taller era lograr el desarrollo de una competencia específica: la capacidad de redactar textos con un enfoque funcional; si bien se contemplaban actividades para mejorar la capacidad de lectura de comprensión. La meta era lograr que los alumnos aprendieran —a través de la práctica— a escribir correctamente. Pero ¿qué significa esto? La valoración sobre lo que está “bien hecho” en cuanto a escritura puede ser muy ambigua. Por eso desde la introducción traté de poner en claro mi punto de vista y el alcance del curso:

Escribir bien, en lo que a este taller concierne, será lograr comunicar con precisión el pensamiento. No será éste un ámbito para el desarrollo del estilo literario, ni para aprender investigación documental.<sup>17</sup>

Con ello buscaba apegarme a un principio pedagógico que me parece fundamental: la exposición clara de los objetivos de un proceso educativo, para permitir a quienes participan en él —como profesores o como alumnos— dimensionar sus propias expectativas, como lo explica Coll:

---

<sup>17</sup> VALENCIA, Jorge. *Comprensión de Lectura y Redacción, curso propedéutico para estudiantes, semestre 01-1*, México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, 2000. Reproducido en el anexo 2, *infra*, p. 86. (En adelante, las referencias de página de los materiales entregados en los talleres propedéuticos se refieren a los anexos presente informe, no a la numeración original).



El adulto y el niño que se implican conjuntamente en la ejecución de una tarea o en el desarrollo de una actividad tienen, cada uno por su parte, una *definición de la situación*, es decir, se representan de una determinada manera la situación y las acciones a ejecutar en la misma. Esta definición *intrasubjetiva* de la situación es probablemente diferente para ambos. Para que pueda establecerse la comunicación es necesario un cierto nivel de *intersubjetividad*: los dos deben compartir, aunque sea parcialmente, la definición de la situación y, además, deben saber que la comparten.<sup>18</sup>

Es una responsabilidad del docente dejar claro el objetivo del curso, no sólo en cuanto a los contenidos que deben tratarse, sino en cuanto a lo que el estudiante deberá desarrollar como capacidades. Así lo expuse en el documento introductorio al taller:

Tampoco se ofrecerá un conjunto de recetas simples que mejoren la capacidad de expresión. Más bien, será un espacio de práctica y reflexión en donde cada participante descubrirá, con la guía de un profesional, cómo puede mejorar la exposición escrita de sus ideas.<sup>19</sup>

Desde un punto de vista metodológico, es también prioritario explicar con antelación lo que habrá de suceder en el proceso educativo. De nuevo, desde la propia introducción se establecía la importancia del *saber-hacer*:

El método se centrará en el impulso a dos capacidades: poder **organizar las ideas** que serán redactadas y aprender a leerse y a **criticarse a uno mismo**. Para ello, es necesario desarrollar en los estudiantes la habilidad de pensar y planear el texto como un requisito de la escritura. También se recogerá información básica sobre reglas, consejos y atajos que pueden ayudarnos a determinar la corrección o incorrección de lo escrito. Las reglas sólo son significativas en la medida en que quien escribe aprenda a dudar y a encontrar la información pertinente para resolver sus preguntas.<sup>20</sup>

---

<sup>18</sup> COLL, César. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, México: Paidós, 2000, pp. 183-184.

<sup>19</sup> VALENCIA, Jorge. *Comprensión de Lectura y Redacción, curso propedéutico para estudiantes, semestre 01-1, op. cit.*, p. 86.

<sup>20</sup> *Loc. cit.*



Y ya que la dinámica del curso sería la de un taller, también establecí desde el principio que el conocimiento surgiría como producto de la acción y reflexión propias, más que de la adquisición de datos preexistentes:

El taller estará dividido en 10 sesiones de dos horas, con temas y tareas específicas para cada una. Se combinará el estudio de técnicas de planeación, organización y desarrollo del texto con información práctica que ayude a mejorar los aspectos relacionados con la redacción, alternando el trabajo más conceptual con los elementos prácticos.

La idea que subyace en esta mezcla es mantener la atención, incorporar diversos aspectos de la escritura y hacer un recorrido que permita escribir desde el primer momento, dado el enfoque eminentemente práctico de este taller.<sup>21</sup>

La introducción cerraba explicando al maestro su papel en el taller, actuación que yo trataría de reproducir al fungir como profesor en el curso de capacitación:

En cada sesión, el tallerista deberá dar una introducción al inicio, establecerá una discusión grupal y propondrá un ejercicio (que puede incluir la revisión de trabajos asignados). Cada tema será acompañado de explicaciones breves, ejemplos y prácticas que permitan profundizar en su conocimiento. Se expondrán conclusiones y consejos prácticos y, al final, se presentará la tarea a desarrollar para la siguiente sesión y los materiales correspondientes.<sup>22</sup>

El taller iniciaba con un paso muy importante: la presentación y el examen diagnóstico. En el próximo capítulo abundaré sobre el valor pedagógico que otorgo a estas piezas del proceso educativo, pero por ahora puedo decir que estas actividades permitían a los participantes en el propedéutico:

- Fijar objetivos y hacerlos explícitos.
- Determinar las expectativas de quienes concurren al proceso educativo: profesor y estudiantes.

---

<sup>21</sup> *Ibidem*, p.87.

<sup>22</sup> *Loc. cit.*

- Establecer el nivel de partida, para que el docente pueda adecuar sus estrategias y el alumno pueda medir correctamente su propio avance.

En lo que respecta a los contenidos y actividades del taller que se habría de impartir a los estudiantes, se propuso la siguiente secuencia:

Sesión	Contenidos y actividades
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación, con un diálogo sobre las expectativas y examen diagnóstico.</li> <li>• Definiciones y reflexión sobre lo que es “escritura correcta”.</li> <li>• Ejercicios y reflexión sobre ortografía: la acentuación.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentarios al examen diagnóstico.</li> <li>• Ejercicios y reflexión sobre ortografía: mayúsculas y grafías dudosas.</li> <li>• Ejercicios y reflexión sobre algunas dudas comunes en la escritura: palabras que se escriben juntas o separadas, palabras compuestas, adverbios terminados en <i>-mente</i>, verbos defectivos y unipersonales.</li> <li>• Ejercicios y normas para la puntuación: punto, coma, punto y coma, dos puntos, puntos suspensivos.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercicios y normas para la puntuación: signos expresivos (admiración, interrogación), guión, raya, comillas, paréntesis, corchetes, asteriscos.</li> <li>• Reflexión y definición de lo que significa “lectura crítica”.</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercicios de lectura crítica: capacidades y técnicas.</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión sobre la importancia de hacer una “planeación del texto”: definiciones y el uso de esquemas.</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercicios de “planeación del texto”: del tema al esquema.</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redacción de textos: definiciones y principios de redacción, creación de oraciones y formación de párrafos.</li> </ul>
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redacción de textos: uso de llamadas y notas, cuestiones de estilo, ejercicios para ir del tema al texto.</li> </ul>

Sesión	Contenidos y actividades
9	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Redacción de textos: dudas comunes (uso de verboides, régimen preposicional, concordancia, correspondencia, numerales).</li> <li>● Reflexión sobre la escritura: cómo planear, ejecutar y corregir la redacción de un texto.</li> </ul>
10	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ejercicios de lectura crítica: manejo de fuentes de información (uso de fichas, notas, subrayados), citas y abreviaturas.</li> </ul>
11	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ejercicios de lectura crítica: de la lectura al esquema (como soporte de una síntesis).</li> <li>● Presentación de trabajos escritos: formato, herramientas de organización (cuadros, tablas, listas).</li> </ul>
12	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Recapitulación del curso.</li> <li>● Evaluación final: examen y valoración del taller.</li> </ul>

En total, los alumnos deberían realizar 22 ejercicios, 12 de tarea y 10 en el salón de clase. Elijo los que me parecen más relevantes para explicar a continuación su propósito y mis intenciones al desarrollar estas actividades para el taller.

### 2.1.2 Construir conocimiento

El enfoque didáctico sostenido a lo largo del taller fue provocar la reflexión —personal y grupal— para facilitar la *construcción del conocimiento*. A diferencia de los métodos “tradicionales”, en los que se transmiten contenidos a los estudiantes y luego se les pide que los apliquen en una tarea escolar (por ejemplo, memorizar primero las reglas ortográficas y usarlas posteriormente para corregir errores), en el taller busqué facilitar un aprendizaje significativo, al enfrentar primero al estudiante con un *problema*<sup>23</sup> que debe resolver y proporcionarle después las herramientas necesarias para hacerlo.

El propósito al planear las actividades era promover un aprendizaje significativo, en los términos de un enfoque cognitivista/constructivista:

<sup>23</sup> En el siguiente capítulo expongo las implicaciones pedagógicas de este concepto, *vid. infra*, p. 55.

Para Bruner, el aprendizaje no es resultado de un proceso de individualización sino que resulta de la interacción entre el individuo y su cultura, es decir, lo esencial del aprendizaje reside en las interacciones que se establecen en el seno de la clase entre el profesor y los estudiantes, y entre los estudiantes mismos. Los estudiantes son sujetos activos que utilizan el pensamiento para desarrollar su potencialidad cognitiva, con el fin de convertirse en aprendices estratégicos que sepan aprender y solucionar problemas, de manera que lo que aprendan lo hagan significativamente, es decir incorporándolo a su esquema mental.<sup>24</sup>

El primer ejercicio del taller es un ejemplo de esta perspectiva educativa<sup>25</sup>. Se busca generar perplejidad<sup>26</sup>, a través de una actividad simple, para promover la reflexión grupal. Al comenzar la actividad el profesor escribe en el pizarrón las siguientes oraciones, en mayúsculas y sin acentos:

1. SE PARTE DE LA SOLUCION AL PROBLEMA
2. DUDO DE MI
3. SE LO DIGO Y LLORO
4. A MI TIA SE LE ROMPIO EL CUBITO
5. CUANDO TIRO LA CASCARA DE PLATANO, CONTAMINO
6. A QUIEN LE DAN PAN QUE LLORE

Luego el maestro pregunta al grupo: “¿Dónde van los acentos?” y modera una dinámica de discusión, más que dar las respuestas de inmediato. La cuestión subyacente en realidad es “¿qué quieren decir estas oraciones?”, o bien “¿es posible entender estas oraciones sin la aclaración que imponen los acentos?” Veamos...

---

<sup>24</sup> SANZ, Mercedes. *Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación y la autonomía del aprendizaje de lenguas*, Castellón (Valencia, España): Tesis doctoral: Universitat Jaume I, 2003, p. 40.

<sup>25</sup> El ejercicio se reproduce en el anexo 3, *cfr. infra*, p. 98.

<sup>26</sup> Perplejidad: “Irresolución, confusión, duda de lo que se debe hacer en una cosa”. ALONSO, Martín. *Enciclopedia del Idioma*, México: Aguilar, 1991, T. III, p. 3238.

Si se conocen las reglas básicas de acentuación ortográfica, es razonablemente claro dónde llevan tilde las agudas *solución y rompió*, así como las esdrújulas *cáscara y plátano*. Es claro también que las llanas *parte, problema y digo* no la llevan, así como una buena parte de los monosílabos. Menos fácil es *tía* donde la tilde sirve para romper un diptongo, o *mí*, un monosílabo que se acentúa por diferenciación diacrítica.

Mayores dificultades representan palabras como *tiro/tiró, contamino/contaminó* o *cubito/cúbito* en donde la presencia de una tilde indica diferentes términos. Una simple tilde puede hacer que “[él] dudó de mí” sea “[yo] dudo de mí”, dos significados completamente diferentes. O la conocida pregunta retórica “a quién le dan pan que llore”, puede volverse un imperativo “a quien le dan pan, que llore”.

Esta forma de presentar la información es mucho más efectiva que comenzar por exponer las conocidas reglas de acentuación, porque:

a) **Interesa a los estudiantes**, al romper el esquema tradicional de una clase: el profesor habla, los alumnos escuchan. Los involucra de inmediato, el maestro sólo “dispara del gatillo” en un principio. Escribe el enunciado y espera la intervención de los estudiantes. La *perplejidad* se convierte en curiosidad: “si el objeto que tengo frente a mí no es lo que yo pensaba, entonces ¿qué es?”.

b) **Expone un problema**, pues deja claro y de manera evidente que un solo acento puede cambiar el significado de una palabra y de un enunciado.

c) **Establece una relación entre el estudiante y el problema**. Es el alumno quien debe resolverlo: “si tengo una ortografía incorrecta (en este caso, acentuación gráfica inadecuada), puedo comunicarme en forma incorrecta”. Entender las reglas será *su* necesidad, no una resistencia a vencer.

Cuando los alumnos se preguntan “¿por qué debo poner acentos, para qué necesito estudiar las reglas?”, se encuentran con la respuesta frente a sus propios ojos. Incluso las palabras que no representan una confusión de términos tienen una razón justificable para la colocación de tildes: el español es una lengua con una escritura muy cercana a su fonética, así que cualquiera puede pronunciar correctamente *cáscara* y no

casaca o casará. Las reglas de acentuación se convierten en una herramienta que el alumno necesita y que, en este momento y no antes, el profesor o un manual le proporcionan.

Además, la primera oración de este ejercicio presenta una confusión que va más allá de los acentos:

- 1) [Yo] **sé parte de la solución al problema** [conozco una parte de la solución / sé = verbo saber, presente indicativo, 1ª persona singular]
- 2) **Sé [tú] parte de la solución al problema** [súmate a la solución / sé = verbo ser, imperativo 2ª persona singular]
- 3) **Se parte de la solución al problema** [se arranca desde la solución / se = pronombre reflexivo, oración impersonal]

Ello permite provocar una reflexión sobre la exigencia de precisión en el lenguaje escrito que, al carecer de un contexto común al emisor y receptor, demanda una expresión mucho más puntual. Sirve como aliciente para comenzar con ímpetu el estudio de un curso propedéutico de redacción y lectura de comprensión.

### **2.1.3 Abonado el terreno, hay que sembrar**

Como complemento, la segunda parte del ejercicio<sup>27</sup> refuerza el aprendizaje que se ha iniciado con la perplejidad provocada por la primera actividad, pues invita a los alumnos a reconocer la sílaba tónica, clasificar y colocar las tildes adecuadas siguiendo las normas de acentuación. Estas son las instrucciones para el profesor:

---

<sup>27</sup> El ejercicio se reproduce en el anexo 3, *cfr. infra*, p. 98.



**B) Leer con el grupo en voz alta las siguientes palabras, enfatizando la sílaba tónica. Separar cada sílaba de la palabra: e-jem-plo. Determinar con el grupo el número de sílabas, la sílaba tónica o énfasis y su ordinal del final al principio. Escribir en el pizarrón conforme se vayan leyendo, sin poner los tildes, pero pronunciando la palabra con el acento correcto.**

Ejemplos: Destruí (Des-tru-i)      3 Sílabas, Tónica "í" en última sílaba  
 Crítica (Cri-ti-ca)      3 Sílabas, Tónica "cri", en antepenúltima sílaba

1. DESTINATARIO	14. TEÓRICO-PRÁCTICO
2. REPÚBLICA	[Construcción: dos palabras = dos acentos]

El ejercicio avanza poco a poco, para revisar 24 palabras. La última, "Parangaracutirimícuaro", busca provocar un momento de humor y de reflexión que se quede "fijada" en la mente de los estudiantes; incluso en una inusual palabra de diez sílabas, sólo en una de ellas sucede una mayor intensidad tonal. Ya que se ha determinado, en forma visual y auditiva, cuáles son las sílabas tónicas, se procede a colocarles una tilde, en caso de que lo necesiten, lo que permite recordar y reforzar el conocimiento de las reglas de acentuación. Pero lo importante, desde un punto de vista metodológico es que las reglas aparecen siempre después, para resolver una necesidad de conocimiento que el estudiante reconoce, no como "objeto de estudio en sí". *Saber-sobre* está justificado en la medida en que apoya el *saber-hacer*. Para reforzar este conocimiento, el segundo ejercicio (que se realiza como tarea) pide a los jóvenes aplicar su conocimiento sobre 80 palabras más.

Los ejercicios siguientes, del tercero al quinto<sup>28</sup>, enfrentan al estudiante a una situación similar, pero respecto al uso de mayúsculas, signos de puntuación y ortografía. El profesor recibe un material adicional con los ejercicios resueltos (*cfr.* anexo 3).

En el cuadro siguiente se puede ver, por ejemplo, el contenido del cuarto ejercicio. En el lado izquierdo, el texto con errores que los alumnos reciben y deben corregir; en el derecho, el texto corregido que reciben los profesores.

<sup>28</sup> *Cfr.* anexo 2, *infra*, pp. 89-91.



Guía alumnos	Material extra maestros
<p>El Instituto pathin a desarrollado un programa de informasi3n a los Padres de familia llamado Escuela para padres. Son Talleres que se inparten normalmente los m3rtes y s3bados de 9:00 a 12:00 oras en los que en forma bibencial los Padres de Familia resuelben y aclaran dudas; normalmente la Pon3nte es nuestra psicologa la Lic. Norma Mendez y en algunas ocaciones se contrata a algun otro pon3nte y se toman temas como la "Relasi3n Padre-hijo"; "Relasi3n en el matrimonio"; "La Diciplina de los hijos"; "Dr3gas, Sexualidad y Tabaquismo en el alumno de Preescolar", etc. Luego se hace un ex3men. Al finalizar se les estiende un dipl3ma de azistencia a todos aqueyos P3pas que fueron puntuales hasiduos a los mencionados talleres y si azistieron ha todos ellos por su propia volunt3d. Los resultados an sido fortuitos en benefisio notavle de nuestros educandos; Los imbitamos a asiztir, en brebe saldra el calendario!. Haste presente en nuestra lab3r de educaci3n continua! Tienes alguna duda? yama ahora al telefono 555123</p>	<p>El Instituto Pathin ha desarrollado un programa de informaci3n a los padres de familia llamado Escuela para Padres. Son talleres que se imparten normalmente los martes y s3bados de 9:00 a 12:00 horas en los que en forma vivencial los padres de familia resuelven y aclaran dudas; normalmente la ponente es nuestra psic3loga la Lic. Norma M3ndez y en algunas ocasiones se contrata a alg3n otro ponente y se toman temas como la "Relaci3n padre-hijo"; "Relaci3n en el matrimonio"; "La diciplina de los hijos"; "Drogas, sexualidad y tabaquismo en el alumno de Preescolar", etc. Luego se hace un examen. Al finalizar se les extiende un diploma de asistencia a todos aquellos pap3s que fueron puntuales h asiduos a los mencionados talleres y si asistieron h a todos ellos por su propia voluntad. Los resultados han sido fortuitos en beneficio notable de nuestros educandos; los invitamos a asistir, jn breve saldr3 el calendario! ¡Hazte presente en nuestra labor de educaci3n continua! ¿Tienes alguna duda? Llama ahora al tel3fono 555123</p>

Los ejercicios 10 a 14<sup>29</sup> contienen actividades de comprensi3n de lectura, con una estrategia muy simple: contestarse preguntas, cada vez m3s complejas, sobre lo que se acaba de leer (los textos aumentan de dificultad, en forma paralela). La intenci3n era ir agregando elementos y tareas poco a poco, para lograr penetrar de una manera cada vez m3s profunda en los conceptos encerrados en un texto. As3 el n3mero 11 pide que se respondan preguntas y se vierta una opini3n, mientras que el 12 agrega una s3ntesis y el 13 y 14 demandan el uso de subrayados, fichas y la producci3n de un resumen.

<sup>29</sup> Cfr. anexo 2, *infra*, pp. 92-93.

Del 15 al 17<sup>30</sup>, los ejercicios se concentran en la planeación y producción de textos, siguiendo una técnica de creación de esquemas que se experimenta y explica en el salón de clase. Consiste, básicamente, en seguir pasos que van de una lluvia de ideas a la planeación estructurada de los temas, como requisitos previos a la escritura del texto. Mientras que las actividades 18 a 22<sup>31</sup> sirven tanto de repaso como de profundización de las actividades desarrolladas a lo largo del taller, pues exigen a los alumnos ir poniendo en práctica cada uno de los aprendizajes previos: el 18 sobre correcciones, el 19 lectura de comprensión y resumen, el 20 demanda la corrección de errores de un ejercicio anterior, el 21 la elaboración de un esquema y el 22 conjunta todo lo anterior, más la exigencia de entregar un producto impreso que reúna las características que se estudian en el taller en cuanto a formato.

El círculo se cierra con un examen final, preparado por cada profesor para su propio curso, pero que debe relacionarse con el examen diagnóstico para permitir una comparación de avances. El examen no tiene valor curricular en el historial del estudiante, pero sirve como un “termómetro” para que maestro y alumno valoren los avances y las áreas en donde aún se puede mejorar. Para la última sesión se agregó también una evaluación del taller y del docente, que la Coordinación realizaba como procedimiento estándar en todos los cursos propedéuticos.

Al aplicar este diseño de taller en las sesiones de capacitación a los profesores, tuve la oportunidad de dialogar con ellos sobre la experiencia que acabábamos de vivir juntos y de reconocer los aciertos y errores más evidentes en esa propuesta de taller. Yo presenté mi propia crítica y escuché atentamente sus comentarios. El propósito era doble: evaluar el taller, ponderar sus aciertos y errores, por un lado, y mostrar a los maestros que para ser una figura de autoridad al frente de la clase no se tiene que ser infalible, por el otro. Un docente fuerte, con liderazgo académico, no es el que se manifiesta como invulnerable, sino el que incorpora la evaluación y autoevaluación

---

<sup>30</sup> Cfr. anexo 3, *infra*, pp. 93-94.

<sup>31</sup> Cfr. anexo 3, *infra*, pp. 95-96.

como procesos centrales de su trabajo. En seguida expongo los puntos más relevantes de este diálogo.

#### **2.1.4 Una oportunidad para mejorar**

En la evaluación hecha en conjunto con los profesores quedaron claras algunas experiencias positivas y otras que era necesario corregir. Pueden resumirse en:

##### **2.1.4.1 Aciertos**

1. Fue muy apreciado el enfoque práctico del taller, al hacer que los maestros (y, más tarde, ellos con sus alumnos) vivieran primero las actividades —con instrucciones mínimas para llevarlas a cabo— y posteriormente se construyera el conocimiento en forma grupal a través de la reflexión sobre lo vivido y la lectura de reglas y normas que vinieran al caso.
2. Al experimentar el mismo programa que habrían de ofrecer a sus alumnos, los profesores pudieron reflexionar sobre la posición del estudiante y su proceso de apropiación, que no es sólo intelectual, sino actitudinal y emocional (me refiero a emociones como angustia, satisfacción, interés, inseguridad, que el estudiante experimenta y que pueden reforzar u obstaculizar su proceso de aprendizaje). Varios profesores comentaron, por ejemplo, que se sentían expuestos o inquietos cuando se les pedía que detectaran y corrigieran errores de puntuación u ortografía, sin contar con una versión correcta en sus manos; otros dijeron que ahora podían entender mejor a sus alumnos cuando se quedaban callados, sin preguntar, por el temor de ser señalados como ignorantes.

##### **2.1.4.2 Áreas de mejora**

1. Si bien el número de temas estaba mejor balanceado respecto al tiempo disponible, en comparación con el curso del profesor Manhey, el número de actividades todavía resultó excesivo. En lugar de las 22 propuestas, deberían haberse presentado 18 o, como máximo, 20.

2. La organización de los contenidos y la presentación de los materiales debía mejorarse mucho. Mi inexperiencia en talleres tan breves, así como el corto lapso entre la evaluación del taller anterior y la formulación de uno nuevo, fueron factores que actuaron en nuestra contra en este primer diseño: como puede verse en los anexos 2 y 3, el material es poco explícito, no tiene un índice claro, así que es fácil perderse si no se cuenta con la guía de un docente que lo conozca bien. Este problema se hizo más agudo cuando los profesores se enfrentaron directamente con sus grupos, pues no eran ellos quienes habían diseñado el material y éste no les ofrecía toda la ayuda necesaria para reproducir un proceso del que apenas se habían apropiado. Además, el material que se les entregó a ellos estaba incompleto, pues fue concebido sólo como un complemento de la guía dada a los alumnos, por lo que debían estar cambiando de uno a otro durante las sesiones de trabajo.
3. En mi primera aproximación al curso, pensé que la capacidad de corregir era muy importante, ya que una parte central de “escribir correctamente” pasa por la posibilidad de ser autocrítico y tener las herramientas para corregir los propios errores. De hecho, así lo mencioné desde la introducción al taller. Además, detectar y corregir errores parecía un vehículo adecuado para facilitar el aprendizaje de normas y reglas de ortografía, puntuación y redacción. Por eso dediqué nueve ejercicios a la corrección de diversos errores en la escritura de textos: mayúsculas, signos de puntuación, ortografía y acentuación, etcétera. Pero pronto supimos que el espacio dedicado a este aspecto fue excesivo, pues quitó tiempo para las tareas de lectura crítica y planeación y producción de textos.
4. Los ejercicios y actividades para promover una lectura de comprensión resultaron demasiado simples y, tal vez, vagos. Era necesario profundizar y ser más concreto en la proposición de estrategias mínimas de lectura.
5. Si bien la creación de esquemas se aborda como ejercicio en el salón de clase, no estaba documentada en los materiales del taller, una omisión que debía ser subsanada en adelante. Esta actividad era una de las más importantes y fue muy valorada por los profesores, pero ellos tuvieron muchas dificultades al replicarla en

sus propios cursos, porque no contaban con una guía escrita que les sirviera como referente, así que debieron confiar sólo en su memoria y sus notas al dirigir sus talleres.

Al finalizar el taller, se sumaron los comentarios de los alumnos, recibidos por cada profesor en su salón de clase. En ese momento yo no sabía que los cursos propedéuticos se convertirían en material para presentar un informe académico, así que no tuve la precaución de realizar una documentación meticulosa de las evaluaciones, con exámenes diagnósticos y finales de profesores y alumnos, así como un registro de comentarios detallado. Sólo cuento con mis notas, que ahora consigno. Debo destacar sin embargo un documento que la Coordinación recibió de parte de Rosío<sup>32</sup> Arroyo, una de las profesoras del propedéutico que tomaron conmigo la capacitación. Sin que yo o la Coordinación se lo hubiéramos pedido, o lo hubiéramos siquiera esperado, ella realizó un detallado análisis de su experiencia al impartir el taller y nos hizo el enorme favor de entregar una valoración por escrito. Amablemente me hizo llegar una copia, lo que me ayudó a replantear algunos aspectos del taller. En el anexo 8 reproduzco una copia íntegra (excepto por sus propios anexos estadísticas, que no aportan ningún elemento al presente informe). El documento de la profesora Arroyo no tiene valor cuantitativo para evaluar el taller 2001-1, pero sirve para comprender cómo vivieron los profesores este proceso. En las siguientes líneas comento los puntos que me parecen más destacables en su valoración.

### **2.1.5 Evaluación realizada por la profesora Arroyo**

Uno de los aspectos evaluados por la profesora Rosío Arroyo fue la guía de trabajo. Con respecto al orden y presentación, dice:

---

<sup>32</sup> *Sic.* La profesora Arroyo escribe su nombre con **s**, Rosío, pues así está asentado en su acta de nacimiento. Este hecho nos permitió hacer una reflexión sobre la ortografía de los nombres propios con el grupo de profesores al que ella pertenecía.



El manual requiere, como bien lo mencionó el profesor Valencia, una edición más ordenada que contenga un índice y paginación [...] es necesario expresar mejor las finalidades de cada ejercicio y el tiempo asignado para cada actividad<sup>33</sup>

Hace más adelante un par de buenas sugerencias que, por razones logísticas, no pudieron ser atendidas:

[...] es conveniente preparar un manual con hojas independientes y desprendibles con el objeto de que los profesores puedan llevarse los ejercicios para calificarlos en casa y los alumnos continúen con los ejercicios del manual [...] nos parece conveniente agregar al manual de alumnos las mismas copias sobre reglas de puntuación, sintaxis y concordancias que fueron proporcionadas a los profesores<sup>34</sup>

Como lo mencionamos antes y lo refrenda la profesora, la escasez de tiempo fue siempre el principal enemigo.

Ante la falta de tiempo para cubrir algunos contenidos, se distribuyeron juegos de fotocopias que a criterio de la profesora[\*] resultaron pertinentes y útiles para los alumnos en temas como: locuciones latinas, ejemplos de verbos activos para plantear con acento diacrítico y acento enfático, dudas ortográficas, abreviaturas corrientes y símbolos de prefijos y unidades del sistema internacional de unidades. [...]

De igual manera, por el tiempo tan limitado, se emplearon algunas estrategias para que se analizaran en grupo las correcciones realizadas por la profesora a las tareas de otros compañeros, lo cual resultó muy fructífero.<sup>35</sup>

La profesora Arroyo señalaba además otros factores que no estaban en nuestras manos y que impidieron que un taller de este tipo funcionara de la mejor manera posible: el poco tiempo asignado, el carácter no obligatorio del taller, la falta de

---

<sup>33</sup> ARROYO, Rosío. *Evaluación General. Taller propedéutico de Lectura y Redacción*, México: impresión personal, 2000. Reproducido en el anexo 8, *infra*, p. 140.

<sup>34</sup> *Loc. cit.* (Este punto tiene que ver con el hecho, ya comentado, de que los profesores recibieron material de consulta adicional, *cfr. supra*, p. 19).

[\*] Se refiere a ella misma.

<sup>35</sup> *Loc. cit.*



compromiso de los propios estudiantes que se reflejaba en inasistencias e incumplimiento de tareas.

Las palabras de la profesora Arroyo me confirmaron que la idea de haber realizado la capacitación para maestros siguiendo el material diseñado para los alumnos fue un acierto, al hacerlos *vivir* —y no sólo explicarles— la experiencia que les estaba proponiendo que ellos a su vez llevaran al salón de clase. Dedicó un apartado a evaluar su desempeño como docente; en lo que es un texto digno de encomio por su integridad intelectual, dice:

Honestamente, al final del taller para profesores mi sentir fue que yo no debía impartir el taller propedéutico porque tenía deficiencias [como maestra]. Sin embargo, impartí el taller porque me dio confianza la experiencia [con la que ya contaba] de la impartición de anteriores cursos propedéuticos. Sin embargo, durante el taller para profesores, al igual que otros profesores y profesoras nos percatamos de nuestras deficiencias y malos hábitos al momento de expresarnos, ya sea de manera oral y/o escrita. Aun así nos atrevimos a dar el taller.

Como profesora de este taller obtuve una óptima evaluación por parte de los alumnos. No obstante de las [propias] deficiencias en la temática a impartir. [...]

En lo particular, me sirvió mucho el taller introductorio para profesores, pero me parece que la capacitación en esta materia debería ser constante para ir remediando nuestras deficiencias y, en consecuencia, elevar la calidad de los cursos propedéuticos.<sup>36</sup>

Con respecto al impacto que pudo observar en sus propios alumnos tras haber tomado el taller, afirma:

Los avances más notorios fueron en la elaboración de la síntesis, ya que en el examen diagnóstico muy pocos la lograron obtener [...] Dentro de los avances más satisfactorios se encuentran la aplicación de las técnicas para una lectura crítica y

---

<sup>36</sup> *Ibidem*, p. 141.

el método para la obtención de un esquema de escritura [...] fueron insuficientes pero aceptables en lo que respecta a la puntuación, acentuación y ortografía.<sup>37</sup>

Y recoge también la opinión de los estudiantes, concentrada en las evaluaciones finales al curso:

En lo referente a qué les ayudó el taller, la mayoría mencionó, sobre todo, a reconocer los errores ortográficos y las herramientas para corregirlos, la aplicación de métodos para comprender y redactar mejor tales como el esquema, para muchos el taller les ayudó a realizar la estructura de un texto. También reconocieron que aprendieron a plasmar por escrito sus ideas en orden, resolver dudas y, en sí, a reafirmar los conocimientos sobre redacción.<sup>38</sup>

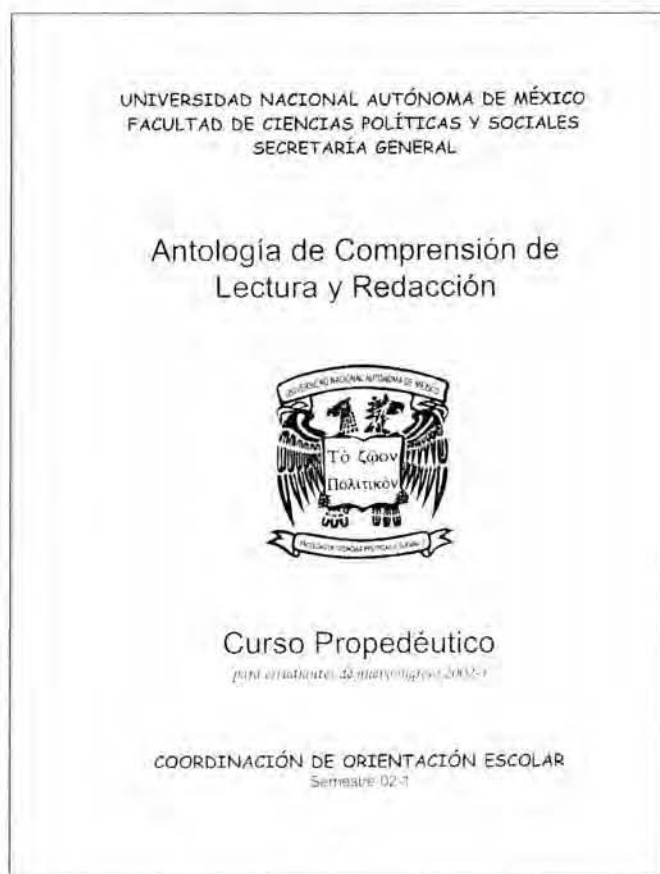
---

<sup>37</sup> *Loc. cit.*

<sup>38</sup> *Ibidem*, p. 146.

## 2.2 Taller 2002 -1

Con el aprendizaje de los talleres impartidos a profesores y alumnos en el semestre 2001-1, se rediseñaron los materiales para el siguiente ciclo, correspondiente al semestre 2002-1<sup>39</sup>. El material entregado a los estudiantes fue titulado por la Coordinación como *Antología de Comprensión de Lectura y Redacción*, aunque hubiera sido más propio nombrarlo *Taller propedéutico de lectura y redacción*. Al parecer es una costumbre arraigada en la FCPyS llamar *Antología* a cualquier arreglo de materiales impresos o fotocopiados que se entregan a los alumnos para usar en un curso.



<sup>39</sup> Se reproducen algunas páginas de los materiales originales en los anexos 4 y 5, entre las páginas 100 y 110 de este informe.

Una diferencia fundamental que afectaría profundamente la estructura del taller es que el número de sesiones para los estudiantes se redujo de nuevo, de diez a cinco de dos horas. Además, en el programa de 2002 busqué corregir al menos dos de los problemas señalados por la profesora Arroyo y con los cuales coincidieron varios maestros en la sesión de evaluación del taller de 2001: el exceso de actividades para el tiempo disponible y el orden y presentación de los materiales. De los 22 ejercicios originales de 2001, pasamos a sólo 11, y se ajustó la duración de cada uno, para que se pudieran realizar efectivamente en el salón de clase y en casa.

En el material preparado para los alumnos, la Coordinación agregó una presentación al taller y yo redacté una introducción, cuya omisión en el manual anterior constituía no sólo una falta de cortesía con los estudiantes, sino un error de estrategia didáctica. En cualquier proceso educativo el punto de partida debería ser siempre una exposición de sus objetivos y alcances, por eso señalé en esta ocasión:

El propósito de este taller propedéutico es ofrecer al alumno herramientas prácticas para mejorar la expresión escrita de sus ideas, así como afinar su capacidad de lectura. El diseño del taller es, por lo tanto, eminentemente práctico y las reflexiones sobre la lengua, la información y, en general, la comunicación serán resultado y no antecedente de los ejercicios concretos.<sup>40</sup>

Y traté de exponer con claridad cómo las reglas cobran significado para quien las requiere gracias a un proceso personal de descubrimiento, que pasa por la experiencia propia, por la vivencia de su necesidad:

Los hablantes de un idioma somos ya individuos con un alto grado de entrenamiento en nuestra propia herramienta de comunicación. Para escribir correctamente, lo que se trata de provocar no es el aprendizaje de las reglas —que en muchas ocasiones conocemos, pero no somos capaces de aplicar— sino la capacidad de dudar, de ser un juez atento y crítico del propio discurso.

---

<sup>40</sup> VALENCIA, Jorge. *Antología de Comprensión de Lectura y Redacción, curso propedéutico para estudiantes, semestre 02-1*, México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, 2001. Reproducido en el anexo 4, *infra*, p. 102.

Para lograrlo, el taller se propone enfrentar a los alumnos al reto del lenguaje, sin mayores preámbulos; así las reglas y normas pueden cobrar sentido como solución de problemas personales y concretos.<sup>41</sup>

Dado que el tiempo era el factor más crítico para el taller, que se había agudizado además por el recorte de sesiones a menos de la mitad, advertí:

Por supuesto no se pueden esperar grandes alcances de un taller tan breve. Su mejor labor será sembrar la actitud de duda sobre lo dicho o escrito, privilegiar la funcionalidad y precisión, por encima de la elaboración innecesaria, y evitar que el discurso vacío y la verborrea ocupen el lugar de las ideas.<sup>42</sup>

Asimismo, modifiqué el índice de sesiones para adaptarlo a la reducción sufrida y lo volví más explícito, para dar a los estudiantes una guía detallada de cada sesión, como lo sugirió la profesora Arroyo. Integré también un mejor índice para los materiales de referencia fotocopiados en la guía. El manual se entregó con una mejor presentación: encuadernado y con una portada hecha por la Coordinación, a diferencia del engargolado genérico de la edición anterior. Se trata de un pequeño avance en formalidad, pero significativo para el estudiante.

Tal vez el cambio más importante se encuentre, amén de la reducción en el número de actividades, en una nueva forma de presentar las estrategias de lectura de comprensión. Al asignarles su nombre, busqué una frase que las hiciera reconocibles y sirviera como ícono de identidad. Aquí lo explico:

### **2.2.1 El “1<sup>er</sup> round”**

Es una aproximación a la lectura que recupera el valor de la *primera impresión* y busca explotar todo su potencial. La idea central es no interrumpirse para tomar notas o hacer otras actividades, sino responderse una serie de preguntas una vez terminada la lectura:

1. ¿Cuál es la tesis del autor?

---

<sup>41</sup> *Loc. cit.*

<sup>42</sup> *Loc. cit.*

2. ¿Cuáles son los principales argumentos?
3. ¿Cómo están organizados y cómo se relacionan con la tesis?
4. ¿Qué opinión te merece la tesis?
5. ¿Cómo valoras su argumentación?
6. Sintetiza en el menor espacio posible lo dicho en el texto, sin revisarlo de nuevo.

Utilizo “argumento” como sinónimo de razonamiento. Al diseñar esta técnica de lectura estaba suponiendo, y así lo comenté con la Coordinación en su oportunidad, que los alumnos enfrentarían en particular la lectura de textos argumentativos, más que otro tipo de géneros, por ser estudiantes de carreras de Ciencias Sociales. Si bien, por las limitaciones del taller no nos detuvimos a profundizar en la definición o técnicas de argumentación.

El requisito de no retornar al texto al hacer el ejercicio es muy importante, porque obliga a los estudiantes a cobrar conciencia de dos fenómenos: el primero, la importancia de una primera lectura, pues, como en el primer round de un combate de box, esta primera impresión es determinante para formarse una “valoración del adversario”; en segundo lugar, se trata de tomar conciencia de la dificultad de comprender cabalmente un discurso en una sola lectura de corrido, sin detenerse a “trabajar” sobre el contenido, cuando se trata de un texto argumentativo o científico. La reflexión que este ejercicio busca despertar en el alumno es que desde el primer acercamiento a un texto debe irse estableciendo un mapa de su contenido, de su estructura argumentativa, pero que con frecuencia no será suficiente leer una sola vez; también, que la visión de conjunto es muy valiosa.

### **2.2.2 El “1X1”**

A diferencia del ejercicio anterior, en esta técnica la lectura se interrumpe al final de cada párrafo y se indica al estudiante:



1. En una hoja, haz una anotación sobre los contenidos del texto, párrafo por párrafo.
2. Subraya las ideas que en tu opinión merezca la pena recordar.
3. Elabora una ficha con citas textuales que recuperen los enunciados significativos.

Casi como un espejo invertido, esta técnica impide la lectura continua y, por lo mismo, obliga al lector a dedicar una mayor atención a cada paso, pues el discurso se va *peinando* poco a poco (de ahí viene el nombre “uno por uno”). La idea subyacente es que no será necesario regresar a este texto, sino que el material valioso que ofrece quedará recogido en las anotaciones.

### **2.2.3 La “foto-foto”**

En esta técnica se privilegian las citas textuales; por ello se pide al alumno:

1. Elige el enunciado que represente mejor la tesis del autor.
2. Elige un enunciado por cada uno de los argumentos.

Tal como en el ejercicio anterior, el discurso se aborda parte por parte, tratando de extraer a cada paso sus temas. Pero la aproximación es fotográfica, por cuanto lo que se recupera no son las ideas del lector, sino los enunciados más significativos del autor tal como existen en el texto.

En el fondo de estas técnicas hay un aprendizaje que es esperable ocurra en los alumnos (y en el transcurso de los talleres pudimos verificar que en verdad ocurría): ninguna de ellas es intrínsecamente mejor, sino que son más o menos valiosas en función de sus propósitos. Si sabemos de antemano que no tendremos tiempo de hacer una segunda lectura de un texto, nos enfrentamos a una situación de *1<sup>er</sup> round* y, por lo tanto, debemos ir contestando mentalmente las preguntas básicas para que nuestra lectura del texto sea lo más profunda posible. Lo mismo sucede si el discurso que leemos es de tipo informativo o recreativo.

## 2.3 Taller 2003-1

A pesar de que en el título de la guía para esta edición se mantuvo la palabra antología, se agregó la frase “Curso propedéutico para estudiantes de nuevo ingreso”, que ayuda a una mejor identificación.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES  
SECRETARÍA GENERAL



# *Comprensión de Lectura, Ortografía y Redacción Antología*

**CURSO PROPEDÉUTICO**

PARA ESTUDIANTE DE NUEVO INGRESO 2003-1

COORDINACIÓN DE ORIENTACIÓN ESCOLAR

Ya que la mayoría de los profesores que impartirían el taller había usado los materiales en los dos años previos, en la introducción anuncié las novedades del programa de 2003<sup>43</sup>:

---

<sup>43</sup> Los materiales para profesores y alumnos del curso de 2003 se reproducen en los anexos 6 y 7, en las páginas 111 a 136 de este informe.

1. Cambio en el orden:
  - Lectura.
  - Ortografía y puntuación.
  - Dudas del Lenguaje.
  - Esquema.
  - Desarrollo de textos.
2. Más tiempo para Lectura y Escritura, menos para Ortografía y Puntuación.
3. Material de apoyo para los esquemas y el desarrollo de textos.
4. Nuevas lecturas.

Todo ello fue resultado de las evaluaciones aplicadas al finalizar el taller 2002-1. La propia pericia que los maestros habían adquirido al aplicar este diseño de taller los llevó a pedir cambios más finos, como modificar el orden y variar el peso de los segmentos. Se dedicó más tiempo a las estrategias de lectura (*1<sup>er</sup> round*, *IX1* y *foto-foto*) y fueron al inicio del taller; inmediatamente después de la presentación, el examen diagnóstico y un diálogo sobre la norma y el sentido de “lo correcto” desde un punto de vista lingüístico y de redacción, temas breves que me parecía debían permanecer como motores de arranque para este taller.

En el material para los profesores agregué un breve texto para responder una pregunta planteada en forma consistente en los talleres anteriores: “¿qué es *escribir bien*?” Al parecer éste era un punto conflictivo en el diálogo con sus propios estudiantes, sobre el que se generaba continua polémica. Ofrecí mi punto de vista por escrito pues me sentí obligado a explicitar un principio que subyace al diseño de un taller propedéutico...

Buscamos la forma más eficiente de transmitir un mensaje, no la más elegante, hermosa o entretenida. Todos los demás valores de la escritura son bienvenidos

—el humor, la belleza literaria, la innovación, etcétera— en la medida en que nos permiten cumplir nuestra tarea de comunicación más fácilmente.

Los valores que buscamos en la escritura eficiente son:

- Funcionalidad
- Precisión
- Economía
- Sencillez<sup>44</sup>

Para cada uno de estos conceptos escribí un texto explicativo<sup>45</sup>, muy breve y en lenguaje coloquial, que permitió una fructífera discusión en el salón de clase con el grupo de profesores: algunos estuvieron de acuerdo con mis palabras y otros no; pero precisamente se trataba de reflexionar en grupo. Además de la riqueza que tiene en sí mismo un diálogo colectivo sobre estos *valores* de la escritura, esperaba que los profesores lo pudieran reproducir más adelante con sus estudiantes, lo que afortunadamente sucedió en muchos casos. El argumento que yo defendía (y que luego muchos docentes hicieron suyo y defendieron ante sus alumnos) es que no existen definiciones químicamente puras de lo *bien escrito*, de la corrección o pertinencia de un texto, pero sí que es válida una calificación de un texto como más eficiente en el sentido en que cumple su cometido de comunicación. Un taller propedéutico de lectura y redacción no pretende formar escritores, sino desarrollar en los estudiantes la habilidad de expresarse en forma clara y sencilla.

También, al aumentar el tiempo asignado a las actividades de lectura, fue posible pedir a los alumnos que escribieran “una valoración de cada técnica de lectura, sus ventajas y desventajas”, con la idea de llevarlos a reflexionar sobre lo que estaban

---

<sup>44</sup> VALENCIA, Jorge. *Actualización psicopedagógica para la enseñanza de lectura, ortografía y redacción, taller para profesores, semestre 03-1*, México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, 2002. Reproducido en el anexo 7, *infra*, p. 134.

<sup>45</sup> *Cfr. infra*, pp. 134- 136.

experimentando, es decir sobre su propio proceso de apropiación/construcción del conocimiento, lo que en términos pedagógicos se conoce como metacognición.<sup>46</sup>

### 2.3.1 El esquema

Para este taller, que ya era el tercero, se había convertido en un “clamor popular” la necesidad de contar con material mejor estructurado para la herramienta de producción de esquemas y desarrollo de textos, pues si bien el ejercicio se realizaba a profundidad en el salón de clase y se hablaba sobre ello, los profesores no tenían una guía a la cual recurrir para recordar correctamente los pasos a seguir, cuando llegaba el momento de su aplicación con un grupo de alumnos. En el taller 2003-1 quedó subsanada esta deficiencia, por lo que me detengo a explicar en qué consiste. La introducción del ejercicio de esquema expone su origen:

Los escritores llaman “pánico a la hoja en blanco” al acto terrible de enfrentar un espacio vacío que se debe llenar con algo inteligente. La parálisis llega con la sensación de no tener nada que decir.

Esta experiencia no sólo es patrimonio de los escritores profesionales; sino la comparten en mayor o menor medida todas las personas que deben escribir un documento.

Sin embargo, en la mayoría de los casos en que un texto no es creación literaria, la parálisis es más bien producto de no saber por dónde comenzar. Se tienen demasiadas ideas y no se puede ver con claridad con cuál debemos arrancar nuestro discurso. La necesidad de decir muchas cosas genera una especie de

---

<sup>46</sup> Entendido como conocimiento del proceso de conocimiento, tal como lo expresa PERONARD, Marianne en “La metacognición como herramienta didáctica”, en *Rev. Signos*, Vol. 38: N<sup>o</sup> 57, 2005, p.65 “Este constructo, definido genéricamente por Flavell (1979) como ‘cognición de la cognición’, ha sido tan discutible e interpretable como el concepto mismo de cognición. En términos no especializados, cognición significa ‘conocimiento (acción y efecto de conocer)’ (RAE, 2001: 581). Si bien esta definición parece ser muy pobre, al menos permite rescatar el hecho de que se trata de un proceso y de un producto. Por otra parte, el sufijo ‘meta’ no significa en este caso, ‘junto a’ o ‘más allá de’, si no que, al igual que Jakobson (1975) lo hace al hablar de función metalingüística, Flavell (1977) lo utiliza para referirse al hecho de que un proceso mental, un conocimiento, se refleja sobre sí mismo, como la imagen en un espejo. Por ejemplo, el conocimiento de que algo se sabe o no se sabe, el conocimiento de las mejores estrategias para memorizar, de las estrategias para mantener la atención sobre algo en particular o para aprender algo de lo leído o escuchado.”

embotellamiento: como todo quiere *salir* al mismo tiempo, se atorán los enunciados y no sale nada.<sup>47</sup>

Se supone que al comenzar hemos definido un **objetivo** y **mensajes clave** para nuestro discurso; es decir, el propósito y las ideas principales de nuestra comunicación (lo que en el taller llamamos *marco comunicativo*)<sup>48</sup>. La mayoría de las veces este marco no es una elección, sino que está determinado por las circunstancias; en el ámbito escolar, por ejemplo, los textos se escriben para cumplir con un propósito y parámetros académicos.

Los pasos a seguir se explican en la guía con detalle<sup>49</sup> y se acompañan por una simulación. Este es un resumen del ejercicio:

1. **Lluvia de ideas.** El lema es “Haz que el caos creativo sea tu aliado”. La instrucción para el profesor y sus estudiantes es simple: anoten todo lo que les venga a la mente, sin discutir ni tachar nada todavía.
2. **Seleccionar** (eliminar y reunir). Tiene como lema “La selección es la depuración del material en bruto”. Se tachan las ideas que no están relacionadas o no son relevantes y se reúnen en una sola las que son muy similares. Se pide a los estudiantes que no eliminen nada que aporte algo nuevo y que aún no reordenen los elementos. Se trata sólo de desechar lo prescindible.
3. **Clasificar.** Su lema es “Agrupar los elementos similares y diferenciar los grupos”. En este paso comienza a gestarse una secuencia temática. Para ello nos servimos de un símil: “Clasificar es como formar racimos: cada idea ocupa un espacio propio, pero las agrupamos por los elementos que comparten, como un tallo común”. Las ideas se agrupan, se reúnen bajo “nombres clave” y se numeran, tratando de aglutinar todo bajo cuatro o cinco grupos.

---

<sup>47</sup> VALENCIA, Jorge. *Actualización psicopedagógica para la enseñanza de lectura, ortografía y redacción, curso propedéutico para estudiantes, semestre 03-1, op. cit.*, p. 118. (la numeración corresponde a los anexos del presente informe.)

<sup>48</sup> *Ibidem*, p. 119.

<sup>49</sup> *Cfr. ibidem*, pp. 118-124.



4. **Jerarquizar.** Lema: “Dar un ordenamiento a los datos, por prioridades”. En este paso, se reasignan números a los grupos formados en el paso anterior, para imponer un nuevo orden (más consciente y voluntario) al desorden de la lluvia de ideas.
5. **Ordenar en un esquema.** Como su lema lo indica, es “Pasar en limpio” los pasos anteriores, para formar el esqueleto de lo que será nuestro texto. Lo cual incluye pensar en un inicio y cierre adecuados, así como en un título.

### **2.3.2 Desarrollo de textos**

En el manual —y, por tanto, en el taller— se pone especial cuidado en que el esquema y la escritura del texto correspondiente se hagan en sesiones separadas. La razón no es sólo el tiempo que cada tarea consume, sino aprender a “dejar enfriar” las ideas para que los textos sean siempre resultado de un pensamiento estructurado y cuidadoso y no de la improvisación. Al igual que en el ejercicio del esquema, en la guía de este año se agregaron textos explicativos para la producción del texto —en especial el peso que tiene cada parte: el arranque, el cuerpo de temas y el cierre—, y se les ofrecían algunos consejos prácticos.

Finalmente, el manual de 2003-1 se completaba con nuevas lecturas, para evitar que los profesores se aburrieran al manejar siempre el mismo material.

## **CAPÍTULO 3.**

### **Justificación didáctica**

En el capítulo anterior presenté el diseño de los talleres propedéuticos y su evolución a lo largo del tiempo, así como las razones por las que se introdujeron ciertos cambios y mejoras. Dado el carácter descriptivo del capítulo, no me detuve a explicar el sustento pedagógico de los métodos y herramientas propuestas en el taller. En las siguientes líneas trato de hacerlo.

En la sección 3.1 expongo los principios didácticos que respaldan el diseño del taller; no se encuentran expresados en algún tema o ejercicio en particular, sino que sirven como una base general. En el apartado 3.2 abordaré la estructura, para explicar la secuencia temática del taller y el valor que en mi opinión tienen los momentos de apertura y cierre en una experiencia educativa. Finalmente, compartiré mi visión sobre las técnicas propuestas para desarrollar habilidades de lectura y redacción y el aprendizaje de ortografía y puntuación en la sección 3.3.

### **3.1 Principios didácticos**

#### **3.1.1 Constructivismo**

La propuesta del taller propedéutico se inscribe en la visión *constructivista* de la educación. Según César Coll, uno de sus expositores más reconocidos:

En una perspectiva constructivista, la finalidad última de la intervención pedagógica es contribuir a que el alumno desarrolle la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo en una amplia gama de situaciones y circunstancias, que el alumno “aprenda a aprender”.<sup>59</sup>

---

<sup>59</sup> COLL, *op. cit.*, p. 179.

Lucero Lozano ofrece una definición muy similar, pero incorpora otros dos elementos fundamentales del paradigma constructivista: la interacción con los *otros* (el maestro y los compañeros) y la importancia de un conocimiento preexistente, sobre el cual se elaboran nuevas concepciones mentales:

La concepción constructivista establece que el aprendizaje es una construcción personal que realiza el alumno gracias a la ayuda que recibe de otras personas; implica la aportación de la persona que aprende, de su interés y disponibilidad, de sus conocimientos previos y de su experiencia.<sup>51</sup>

Sin embargo, el constructivismo no es tanto una teoría como un *enfoque*. En todo caso, es un conjunto de teorías —al que han aportado múltiples pensadores y en diversas perspectivas, desde Piaget hasta Vygotsky, pasando por Ausubel— que enfatizan el papel central del proceso cognitivo del estudiante y las interacciones que ocurren en el aula entre los actores del proceso educativo: alumnos y profesores.

El constructivismo en sí mismo tiene muchas variaciones, tales como aprendizaje generativo, aprendizaje cognoscitivo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje contextualizado y construcción del conocimiento.<sup>52</sup>

Así que al decir que mi visión sigue este enfoque, no me refiero a que estoy buscando el cumplimiento puntual de un programa pedagógico, sino que se inserta en un marco de pensamiento en donde se reconoce que el conocimiento se construye y que la actividad mental del estudiante es determinante en el proceso educativo. Ante todo, me importa no convertir este enfoque en un conjunto de recetas, cayendo en la tentación de sentirse cobijado por una teoría. Ana María Maqueo advierte, con absoluta razón:

Tantas son las variables que intervienen en las situaciones de enseñanza y aprendizaje que resulta difícil predecir lo que puede suceder; además, los

---

<sup>51</sup> LOZANO, Lucero. *Didáctica de la lengua española y de la literatura*, México: Libris editores, 2003, p. 5.

<sup>52</sup> Colaboradores de Wikipedia. *Constructivismo (pedagogía)* [en línea]. Wikipedia, La enciclopedia libre, 2008 [fecha de consulta: 1 de mayo del 2008]. Disponible en

<[http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Constructivismo\\_%28pedagog%C3%ADa%29&oldid=17032246](http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Constructivismo_%28pedagog%C3%ADa%29&oldid=17032246)>.

profesores no son responsables de todas las decisiones que se toman en relación con su trabajo.

Es por ello que resulta aconsejable adoptar las teorías sólo como marcos de referencia para que el trabajo profesional del profesor tenga una guía, esté fundamentado y respaldado por alguna postura teórica.<sup>53</sup>

### 3.1.2 Aprender y enseñar

Se puede decir mucho sobre el enfoque constructivista, pero para los propósitos de este informe académico, basta con tener en cuenta su formulación básica: *la educación es un proceso de aprendizaje, más que de enseñanza*. Esta distinción parece sutil, casi un juego de palabras; pero encierra en realidad una enorme diferencia de visiones educativas. Depende de cuál fenómeno consideremos central en la educación. Si pensamos que lo más importante es *enseñar*, el maestro será el ingrediente fundamental: de sus conocimientos dependerá lo que aprendan los alumnos. Si, por el contrario, aceptamos el postulado constructivista de que la esencia de la educación es *aprender*, será el alumno quien ocupe el lugar preponderante. En palabras de Lozano,

La enseñanza debe ser vista como una ayuda al proceso de aprendizaje. Pero ésta no puede sustituir la actividad mental constructiva del alumno(a) ni ocupar su lugar.<sup>54</sup>

Siguiendo esta línea de pensamiento, el estudiante es concebido como un sujeto activo que construye su propio aprendizaje a través de la experiencia y la reflexión. Los conocimientos no son depositados en él por el profesor, sino que los adquiere gracias a las actividades de aprendizaje que éste impulsa:

El aprendizaje escolar es un proceso activo y desde el punto de vista del alumno, él construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas de conocimiento con

---

<sup>53</sup> MAQUEO, Ana María. *Lengua, aprendizaje y enseñanza*. México: Editorial Limusa, 2004, p. 69.

<sup>54</sup> LOZANO, *op. cit.*, p. 5.

respecto a los distintos contenidos escolares a partir del significado y el sentido que puede atribuir a esos contenidos y al propio hecho de aprenderlos.<sup>55</sup>

El maestro es un facilitador experto que propone y conduce una dinámica de trabajo para provocar y afianzar el aprendizaje, gracias al adecuado diseño de un programa de estudio y a su intervención reflexiva en los momentos de apropiación de conocimiento por parte de sus pupilos.

En última instancia, es el maestro el que guía, conduce y promueve los procesos mediante los cuales el alumno se adueña de los saberes y de las herramientas socioculturalmente aceptadas en su comunidad.<sup>56</sup>

### 3.1.3 Cómo aprendemos

Para explicar mejor este punto de vista, establezcamos una diferenciación de nuestro aprendizaje en al menos dos tipos de procesos educativos: por un lado la adquisición de conocimientos y por el otro el desarrollo de habilidades. Esta división es artificial, es cierto, y sus fronteras no pueden determinarse con claridad, pero aceptemos que existe una diferencia entre aprender a usar un escalpelo y conocer el nombre de los huesos que forman el cuerpo humano. Ambos *saberes* son fundamentales para un médico, por ejemplo, pero se adquieren por vías muy diversas. Si tuviéramos que clasificar, ¿dónde pondríamos el “conocer los síntomas de la encefalitis”? Seguramente, junto al conocimiento de los huesos. El manejo del bisturí es una habilidad; huesos y síntomas, un conjunto de datos ordenados. Para decirlo con las mismas palabras usadas en capítulos anteriores, el desarrollo de habilidades es un *saber-hacer*, mientras que la adquisición de conocimientos es un *saber-saber* o *saber-sobre*.

Si nos enfocamos en la adquisición de contenidos, la postura “de enseñanza” en la educación *parece* funcionar adecuadamente y por ello muchos profesores defienden su efectividad. Creen que su trabajo es primero contar con conocimientos sobre su materia, luego exponerlos en clase y asegurarse de que los alumnos los archiven en la mente. Y es

---

<sup>55</sup> *Ibidem*, p. 7.

<sup>56</sup> MAQUEO, *op. cit.*, p. 61.

que, finalmente, es posible aprenderse la fecha del descubrimiento de América o las partes que componen a un átomo, sin entender qué significan. Muchos estudiantes se acostumbran a simplemente recibir y archivar estos conocimientos, al menos para sobrepasar el obstáculo que representa el próximo examen. Aceptemos que en los casos en que la memoria ocupa un lugar esencial, como en las cronologías, listados y normas, esta visión de la educación parece funcionar. Lo anterior lleva a muchas personas a pensar que aprender es memorizar, contar con datos. Si bien la memoria es un requisito fundamental para aprender, es apenas uno de los pasos en la construcción personal del conocimiento.

Es en el plano del desarrollo de habilidades donde quedan claras las limitantes de la “postura de enseñanza”, pues dar información sobre una habilidad es insuficiente para desarrollarla. Ya lo consigna el dicho: “A nadar se aprende nadando”. Desarrollar una habilidad constituye un proceso paulatino e individual, impensable sin la activa y consciente participación del educando, si bien está incompleto sin la colaboración de un maestro que guíe y corrija la manera en como se va fijando el saber. Se trata de *capacidades desarrolladas*, no de *conocimientos aprendidos*, por eso aquí no puede haber confusión: es el estudiante quien debe desarrollarlas.

La enseñanza de procedimientos desde el punto de vista constructivista, puede basarse en una estrategia general: el traspaso progresivo del control y responsabilidad del manejo de la competencia procedimental, a través de la participación guiada y con la asistencia continua, pero paulatinamente decreciente del profesor, la cual ocurre al mismo tiempo que genera la creciente mejora en el manejo del procedimiento por parte del alumno.<sup>57</sup>

En este sentido, aprender a escribir está muy lejos de ser un acto pasivo que consiste en archivar contenidos: es un *saber-hacer* que sólo se construye con la práctica:

---

<sup>57</sup> DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México: McGraw-Hill, 1998, p. 31 (Previamente en el libro, los autores han definido *procedimientos* como un *saber procedimental*, que en este informe llamo *saber-hacer*: “aquel conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etc. [...] el saber procedimental es de tipo práctico porque está basado en la realización de varias acciones u operaciones” p. 30.)



se debe ejercer y en la medida en que se ejercita, se perfecciona y fija como aprendizaje. Lo mismo puede decirse de aprender a leer (no me refiero a la adquisición de la habilidad de la lecto-escritura, sino a la capacidad de interpretar un discurso escrito correctamente, lo que se llama comúnmente lectura de comprensión). Por eso muchos autores han encontrado enormes coincidencias entre un enfoque comunicativo —que busca desarrollar la eficiencia en la comunicación como una competencia— en la enseñanza de la lengua y una visión constructivista de la educación<sup>58</sup>. En una entrevista reciente, el investigador Carlos Lomas expresa este convencimiento:

El énfasis en la educación lingüística, especialmente en la enseñanza obligatoria, debe ponerse en la adquisición escolar de competencias comunicativas, pero ese énfasis no debiera impedir a la vez una enseñanza de los saberes lingüísticos y de las reglas gramaticales que son los que en última instancia permiten un uso correcto del lenguaje. Eso sí, el aprendizaje gramatical en la enseñanza obligatoria (otra cosa es en la Facultad de Letras) está justificado por su valor de uso comunicativo y social y no por su estricto valor filológico.<sup>59</sup>

Por estas razones propuse que un curso propedéutico de comprensión de lectura y redacción debía seguir el formato de taller (en el sentido de un espacio activo donde los participantes aprenden a través de realizar actividades) y que debía desarrollar competencias comunicativas. Los maestros que impartían el curso propedéutico antes de la renovación propuesta por el profesor Manhey lo hacían repitiendo una fórmula aún muy arraigada en nuestro país, según la cual para enseñar a escribir se debe profundizar en el conocimiento de los aspectos normativos de la lengua, como la gramática, la ortografía y la puntuación, entre otros. El programa propuesto por el profesor Manhey buscaba cambiar esta inercia pero, por desgracia, la inadecuación del

---

<sup>58</sup> Dice Ana María MAQUEO: “En el momento en que se adopta el constructivismo como la propuesta más idónea para la enseñanza de la lengua materna, se encuentran grandes nexos que lo unen con el enfoque comunicativo. Podría decirse que hay una verdadera fusión entre ambos. Sin las concepciones constructivistas sobre enseñanza y aprendizaje, sería difícil llevar a cabo las propuestas del enfoque comunicativo”. MAQUEO, *op. cit.*, p. 70

<sup>59</sup> BRUZUAL LEAL, Raquel. “La enseñanza de la lengua y la literatura en la voz de Carlos Lomas”, en *EDUCERE. Conversaciones en la redacción*, Año 12: N° 40: Enero - Febrero - Marzo, 2008, p. 190.

material didáctico —que comenté en el primer capítulo— hizo imposible a los maestros incorporar este diseño a su práctica docente y llevarlo a las aulas.

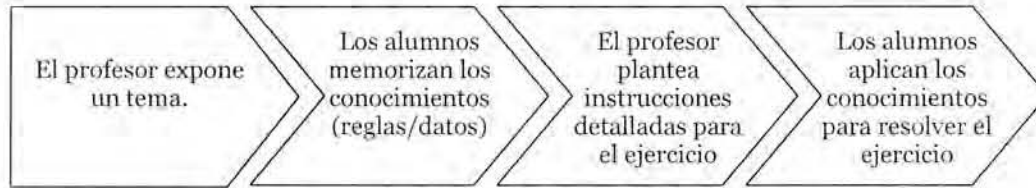
El enfoque constructivista está en los cimientos del programa que diseñé, aunque no en una temática específica: convertir los principios constructivistas en un contenido del taller hubiese sido un despropósito, justamente por el poco valor que le otorgo esta al aprendizaje de un discurso (un *saber-sobre*). Para que los profesores pudieran transformar su función docente para ser promotores del aprendizaje —incorporando la comprensión de las diferencias entre saberes— era necesario reflexionar sobre su práctica, más que discutir teorías. En cada actividad realizada en el taller de preparación para profesores nos detuvimos a discutir sobre lo que estaba ocurriendo y las implicaciones para el estudiante y la dinámica de trabajo en un salón de clase.

### **3.1.3.1 Aprender resolviendo problemas**

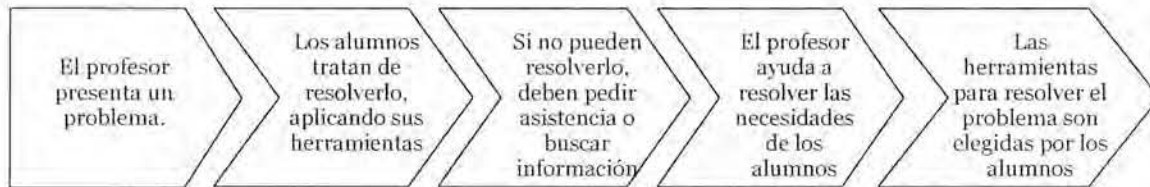
En el apartado 2.1.2 *Construir conocimiento*, del capítulo anterior, dije que en el taller propedéutico se pretendía facilitar el aprendizaje significativo a partir de confrontar al alumno con *problemas*. Resolver un problema es diferente a realizar un ejercicio. Por lo general, en la enseñanza de la lengua hacemos que los jóvenes estudiantes apliquen ciertos conocimientos a ejercicios controlados, como la corrección ortográfica; con frecuencia se vuelve una tarea repetitiva que pierde significado para el estudiante, pues aprende reglas para aplicarlas en el examen o en el ejercicio que tiene enfrente, de una manera mecánica, pero no modifica sus esquemas mentales para incorporarlas a su vida cotidiana, a su propia actividad de escritura. Cuando cambia el contexto, es decir, cuando no se encuentra frente a un ejercicio escolar, no es capaz de “conectar” los conocimientos almacenados y ponerlos en práctica.

Para hacer que el aprendizaje fuese incorporado, mi propuesta era “sacudir” a los estudiantes, dando la vuelta al planteamiento de las actividades, como se muestra en los esquemas siguientes. El sentido de esta inversión es obligar al estudiante a reconocer con qué conocimientos cuenta y cómo se relacionan con el problema que enfrenta, además de dejarle claro cuando no puede resolver un problema sin recurrir a nuevos conocimientos o instrumentos.

### Secuencia tradicional para realización de ejercicios.



### Secuencia para resolución de problemas.



Esto no quiere decir que me parezca incorrecto realizar ejercicios como parte del proceso de aprendizaje, sino que se debe evitar que éstos se vuelvan simples mecanismos de repetición. En el taller propedéutico también se plantearon a los alumnos actividades de corrección ortográfica, de puntuación y de redacción. Pero un sesgo distintivo en ellos era el propósito de permitir a cada estudiante determinar en qué zonas y frente a qué problemáticas experimentaba mayores dificultades; los ejercicios de corrección de palabras y textos pretendían que los alumnos cobrasen conciencia de su situación y recurriesen a las herramientas correspondientes: “confundo el uso de z-c-s, éste es el conjunto de reglas que debo memorizar porque serán las que más necesite”.

El método de resolución de problemas tiene un profundo arraigo en la visión constructivista de la educación<sup>60</sup> y se ha utilizado en particular para la enseñanza de habilidades, lo que hemos denominado el aprendizaje de un *saber-hacer*. La siguiente cita es extensa, pero la consigno como tal porque conecta perfectamente el método de resolución de problemas con el marco constructivista del que he venido hablando y las

---

<sup>60</sup> Mercedes SANZ afirma: “El énfasis del cognitivismo radica en el desarrollo de la potencialidad cognitiva del sujeto para que éste se convierta en un aprendiz estratégico que sepa aprender y solucionar problemas.” SANZ, *op. cit.*, p. 29.

actividades planteadas en el taller propedéutico, desde el primer ejercicio (*cfr.*, *supra*, p. 25), hasta la actividad del esquema:

Sin duda, como contenido educativo, la solución de problemas tiene un carácter esencialmente procedimental<sup>61</sup>, ya que, como se ha ido viendo en los capítulos anteriores, requiere que los alumnos pongan en marcha una secuencia de pasos de acuerdo con un plan preconcebido y dirigido al logro de una meta. [...]

Lo que convierte a la solución de problemas en un contenido eminentemente procedimental es que consisten en saber hacer algo, y no sólo en decirlo o comprenderlo. Es éste un rasgo que define a los contenidos procedimentales, por oposición a los tradicionales contenidos conceptuales [...]. Este rasgo peculiar de los procedimientos remite a la distinción de ANDERSON (1983) entre *conocimiento declarativo* y *conocimiento procedimental* (también llamado *procedural*). ANDERSON (1983) apoya esta distinción en la diferenciación ya clásica entre el “saber qué” y el “saber cómo”. De esta forma, frente a los contenidos conceptuales y factuales tradicionales, los procedimientos, en cuanto producto del aprendizaje, tendrían características diferenciales propias. La tabla 5.1. resume las principales diferencias entre el conocimiento declarativo y procedimental, de acuerdo con ANDERSON (1983).

TABLA 5.1. DIFERENCIAS ENTRE EL CONOCIMIENTO DECLARATIVO Y PROCEDIMENTAL

<b>Conocimiento declarativo</b>	<b>Conocimiento procedimental</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consiste en saber qué.</li> <li>• Es fácil de verbalizar.</li> <li>• Se posee todo o nada.</li> <li>• Se adquiere de una vez.</li> <li>• Se adquiere por exposición (adquisición receptiva).</li> <li>• Procesamiento esencialmente controlado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consiste en saber cómo.</li> <li>• Es difícil de verbalizar.</li> <li>• Se posee en parte.</li> <li>• Se adquiere gradualmente.</li> <li>• Se adquiere por práctica (adquisición por descubrimiento).</li> </ul>

La idea básica de esta distinción es que las personas disponemos de dos formas diferentes, y no siempre relacionadas, de conocer el mundo. Por un lado, sabemos *decir* cosas sobre la realidad física y social; por otro, sabemos *hacer* cosas

<sup>61</sup> Al igual que DÍAZ BARRIGA y HERNÁNDEZ (*vid. supra*, nota 57, p. 53) los autores de esta cita nombran *saber procedimental* a lo que yo llamo en este informe *saber-hacer*.

que afectan a esas mismas realidades. Aunque ambos tipos de conocimiento deberían en muchos casos coincidir, en otros muchos no es así. En el caso de la solución de problemas, es obvio que los alumnos muchas veces tienen conocimientos conceptuales o verbales que no son capaces de utilizar en el contexto de una tarea concreta. Saben decir algo —y lo hacen eficientemente el día del examen— pero no saben hacer nada o casi nada con ese conocimiento. Nuestra propia experiencia como alumnos o aprendices ha estado y está plagada de ejemplos de este tipo (saber la conjugación de los verbos ingleses y las formas gramaticales, pero no saber *producir* apenas una frase; conocer las teorías psicológicas o pedagógicas pero no saber cómo aplicarlas a la enseñanza, etc.).<sup>62</sup>

### 3.1.3.2 Capacidad de dudar

Como un derivado del método de resolución de problemas, en la introducción al taller 2002-1 afirmé que el taller quería desarrollar en los alumnos la *capacidad de dudar*<sup>63</sup>. Ya que los hablantes somos usuarios experimentados de esta herramienta llamada lenguaje, lo fundamental no es tanto enseñar nuevas técnicas o nuevos conceptos, sino *construir el conocimiento* de una manera significativa, esto es, construir esquemas de conexión funcionales de los conceptos y procedimientos con que contamos y frente a los cuales podemos interconectar y articular los que recibimos. Hacer dudar es obligar al estudiante a revisar lo que sabe y cómo lo que sabe se relaciona con la realidad que está frente a él.

El aprendizaje, dentro de la corriente constructivista, sólo se da cuando el aprendiz es capaz de elaborar una representación personal sobre el objeto del conocimiento, el contenido o la realidad que desea aprender. Estos actos no parten de la nada, tienen atrás ciertos antecedentes que son experiencias o conocimientos previos. Esto significa que aparentemente el alumno se está acercando a algo nuevo, pero la verdad es que eso puede explicárselo a la luz de los conocimientos

---

<sup>62</sup> POZO, Juan Ignacio y POSTIGO, Yolanda. "La solución de problemas como contenido procedimental de la educación obligatoria", en POZO, Juan Ignacio, *et. al*, *La solución de problemas*, Madrid, Santillana, 1994, p. 181.

<sup>63</sup> *Cfr. supra*, p. 38.



que ya poseía, o bien hay ocasiones en que se hacen modificaciones a eso que ya se sabía, con el objeto de integrarlo, que tenga sentido y que se lo pueda apropiar.<sup>64</sup>

Con frecuencia en el taller de capacitación a los profesores les preguntaba si estaban seguros de una cierta afirmación y por qué lo estaban, para que ellos a su vez aprendieran a cuestionar a los estudiantes del propedéutico. De manera que la pregunta “¿esto está bien escrito/dicho?” no se aplicó solamente a palabras, enunciados o párrafos con errores, sino a los que se daba por sentado que estaban bien escritos. “Pregúntense ‘por qué’, frente a lo que no saben y también frente a lo que ya saben” era un lema de las sesiones del taller. Recuerdo claramente dos casos de preguntas realizadas al grupo que lo ejemplifican:

1. *¿Por qué puedo “matarte” pero no “morirte”?* Incentivó una discusión sobre los verbos transitivos e intransitivos y su papel en la lengua
2. *¿Debemos quitar esta coma antes de la ‘y’ en apego a la regla que acabamos de leer, que dice que “se separan con comas los distintos elementos de una enumeración, menos el último que irá precedido por una conjunción y o ni”<sup>65</sup>?* Hizo que los maestros discutieran ampliamente los muchos usos de la coma, la noción arraigada de que “antes de ‘y’ nunca se pone una coma” y los contextos en los que en efecto es correcto el uso de coma antes de ‘y’.

La duda, ya sea que surja en forma espontánea o sea sembrada por el docente, es un mecanismo disparador de la reflexión y el aprendizaje. Es, además, una costumbre valiosa para un estudiante que está comenzando su tránsito por la universidad.

### **3.1.4 Diseñar el taller**

En el diálogo que sostuve con la Coordinación de Orientación Escolar de la FCPyS para planear el curso propedéutico de lectura-redacción quedó claro que debía ser tratado como un taller, donde los estudiantes realizaran actividades que promovieran su

---

<sup>64</sup> LOZANO, *op. cit.*, p. 7.

<sup>65</sup> MERCÉ ROMANÍ, Alfonso, *et al. Ortografía, Reglas y Ejercicios*, México: Larousse, 1996, p. 139.



aprendizaje. Esta decisión nos permitió negociar y reducir el listado de contenidos que se pretendía enseñar, lo que aligeró la carga del profesor.

El curso fue planeado pensando siempre en las sesiones de trabajo, no sólo en la secuencia de temas. Cuando se diseña una experiencia didáctica es importante imaginarla en la forma más completa posible, como si la estuviera uno viviendo. En mi trabajo de acompañamiento a profesores, comprendí que los docentes solemos caer en una trampa común al realizar la planeación de un curso: establecemos una estructura rígida, encerrada en sí misma, que se sostiene sólo en el papel, pero que no resistirá al ponerse en práctica en un salón de clases. Con frecuencia establecemos un listado de los temas que deberíamos cubrir, sin reflexionar en cómo los alumnos pueden aprenderlos; esto nos lleva a planear en forma incorrecta (o no planear del todo) la dinámica de la clase y a destinar tiempo insuficiente a ciertas actividades. Lo importante es planear el proceso, más que tener en cuenta el resultado.

Este principio se hizo más que evidente en la experiencia del taller propedéutico conforme pasaron los años: el tercer taller funcionó mucho mejor porque recogía la experiencia de los anteriores y se habían ajustado la duración y secuencia de los temas en forma más adecuada. Y es que no se trata sólo de planear las actividades, sino las vías de “fijación” o adquisición del conocimiento. El aprendizaje es producto de la reflexión que sigue a la actividad, es el acto de dar significado a la experiencia y valorar lo que se ha vivido.

Hay períodos en los que se acumulan información y experiencias, trabajos de prueba y error y otros períodos en los que todo esto se organiza “en el interior” del sujeto y se incorpora en su estructura emocional y cognitiva como resultado del aprendizaje. Es decir, que para que haya aprendizaje, debe existir un intercambio permanente: por una parte las hipótesis o conocimientos previos que hasta ese momento tenía el sujeto acerca de la realidad que se aborda, y por otro, la información, la experiencia que le presentan sus pares o los adultos, que confirman, complementan o niegan sus hipótesis. Y además, debe haber oportunidades suficientes de práctica, particularmente de los aprendizajes instrumentales complejos, como leer o escribir, que requieren la ejercitación de los

mismos como hechos globales, para asegurar la adquisición de los mecanismos correspondientes.<sup>66</sup>

## 3.2 Principios básicos

### 3.2.1 Aprender por la experiencia

Los requerimientos y papeles de cada actor del proceso educativo son diferentes; los profesores necesitan un material diseñado para ellos, mientras que los alumnos requieren el propio. Con frecuencia, el maestro se siente inseguro al manejar la misma guía con la que están trabajando sus pupilos, pues no le ofrece las herramientas adicionales que necesita para acompañarlos en su proceso. Por eso preparé para los talleres dos programas complementarios, desarrollando primero el de los estudiantes y más tarde el del docente, tratando de ponerme en su lugar. La justificación es la misma que hemos comentado previamente: partir de las necesidades del alumno, de su proceso de aprendizaje, para luego desarrollar los apoyos necesarios; la pregunta inicial debe ser *¿cómo necesitan aprender los estudiantes?*, en lugar del cuestionamiento tradicional *¿qué necesita enseñar el profesor?* Preguntas muy similares a las que Carlos Lomas se hace para exponer su visión de la competencia comunicativa como objetivo educativo:

La investigación en el ámbito de la educación lingüística y literaria debe intentar responder a interrogantes como éstos. ¿Para qué enseñamos lengua y literatura? ¿Con qué criterios deben seleccionarse los contenidos lingüísticos y literarios? ¿Aprenden de veras los alumnos lo que les enseñamos en las aulas? ¿Qué debe saber (y saber hacer) un alumno o una alumna para desenvolverse de una manera adecuada en los diferentes contextos comunicativos de su vida personal y social?

Hoy nadie niega ya que el objetivo esencial de la educación lingüística es la adquisición y el desarrollo de los conocimientos, las habilidades, las actitudes y las capacidades que nos permiten desenvolvernó en nuestras sociedades de una

---

<sup>66</sup> Segmento de la "Ley Federal de Educación: La escuela en transformación", reproducido en Ministerio de Cultura y Educación de Argentina. *Materiales de apoyo para la capacitación docente. EGB 1*, Buenos Aires, 1997, p. 15.

manera adecuada y competente en las diversas situaciones y contextos comunicativos de la vida cotidiana. Por esta razón, el aprendizaje lingüístico en las aulas no debe orientarse de forma exclusiva al conocimiento (a menudo efímero) de los aspectos morfológicos o sintácticos de una lengua sino que ante todo debe contribuir al dominio de usos verbales que las personas utilizan habitualmente como hablantes, oyentes, lectores y escritores de textos de diversa naturaleza e intención.<sup>67</sup>

Al centrar el diseño del programa y los materiales en las necesidades de aprendizaje del alumno, buscaba también evitar sobrecargar al maestro con material innecesario. Una cantidad excesiva de materiales de consulta puede aliviar la inseguridad que todos los profesores sentimos frente a un grupo de estudiantes, pero al final nos dificulta la tarea de acompañarlos, porque nos distrae del propósito de nuestra labor.

### **3.2.1.1 Talleres espejo: alumnos = profesores**

Ahora bien, contar con dos materiales diferenciados puede representar un riesgo, porque el profesor puede perder de vista la vivencia del alumno. Un caso típico son los cuadernos de alumnos que cuentan con ejercicios por resolver y tienen como contraparte la actividad resuelta, con respuestas y sugerencias, en el material del maestro. Si no media una reflexión sobre su papel en el salón de clases, el profesor se sentirá tentado a justificar su lugar como “el que sabe las respuestas”, no como el que guía la dinámica de aprendizaje. Por supuesto es necesario que el docente sepa las respuestas, pero no porque saberlas le otorgue un lugar, sino porque es un paso necesario en el proceso de aprendizaje: con ellas debe determinar y ayudar a sus alumnos a determinar el grado de precisión que alcanzaron en un ejercicio. El maestro es el tripulante en la ruta, no el dueño del camino, y para poder guiar a otros debe comprender el camino por el que los lleva.

---

<sup>67</sup> BRUZUAL LEAL, *op. cit.*, p. 190.

Para lograr que el profesor se pusiera en los zapatos del joven estudiante —y, por lo tanto, que fuese capaz de comprender el proceso que éste experimenta en el taller— elegimos que el curso de capacitación para maestros replicara el que debían ofrecer a sus alumnos. Ello ayudó a los profesores a lograr un mejor manejo del tiempo y, además, les permitió experimentar la metodología desde la perspectiva del estudiante y reflexionarla grupalmente. Es conveniente comentar que los maestros se sintieron “fuera de balance” cuando comenzó el curso, pues se les pedía realizar actividades (como una corrección ortográfica, por ejemplo) sin tener a la vista el listado de las respuestas: temían equivocarse y quedar expuestos frente a sus compañeros docentes. En algunos casos se sentían perdidos, sin comprender del todo las instrucciones o sin entender el propósito de una actividad en particular. Todas estas vivencias fueron recogidas cuidadosamente en diversos momentos de reflexión con el grupo de profesores, para convertirlas en experiencias enriquecedoras. El mensaje central era muy simple y, sin embargo, muy poderoso: “Estas mismas emociones y dificultades serán experimentadas por sus alumnos, ténganlo en cuenta”. Por supuesto, el diálogo entablado se tradujo en correcciones o precisiones a las instrucciones de los ejercicios, cuando así lo ameritaba.

En el taller de profesores sugerí, por ejemplo, que el maestro debería llevar a sus cursos un paquete de manuales de referencia, no sólo para atender las preguntas de los alumnos, sino para mostrar a éstos que lo importante no es saber, sino saber dónde buscar, cómo resolver las dudas. Por lo tanto, durante las sesiones de capacitación, en las que ellos fungían como alumnos y yo como el profesor, llevé siempre un conjunto de libros que nos podían ayudar a resolver las dudas en forma inmediata y lo utilicé exhaustivamente. En forma señalada, utilizamos el pequeño paquete que Larousse puso en el mercado, con manuales mínimos de conjugación, ortografía, dudas e incorrecciones, diccionario básico y diccionario inglés-español.

El taller de capacitación para los maestros logró ser, por lo tanto, una prueba piloto, un laboratorio de aprendizaje didáctico y un espacio de sensibilización ante el papel del alumno en el proceso de aprendizaje. Los maestros pudieron experimentar en carne propia que las habilidades se adquieren y desarrollan en la medida en que la

persona puede apropiarse de las herramientas y hacerlas suyas, no en cuanto le son “enseñadas”. Al convertir a los profesores en estudiantes, buscábamos:

- Facilitar su comprensión de los fenómenos emocionales por los que atraviesa un estudiante.
- Ponderar el valor didáctico de las actividades propuestas.
- Ayudarlos a aprender a través de su propia experiencia, poniendo en práctica la filosofía del taller.

El enfoque que privilegia el aprendizaje sobre la enseñanza supone que es tan valioso el contenido como la manera de abordarlo. En la educación, como en otras áreas del conocimiento, la forma también es el mensaje. Por lo tanto, la estructura misma del taller —el tipo y secuencia de actividades— debía reflejar esta filosofía. A continuación explico cómo intenté llevarlo a cabo.

### **3.3 Estructura**

En el proceso educativo, como en todo proceso, las piezas son tan importantes como la secuencia en que se ordenan. A diferencia de lo que ocurre con las operaciones matemáticas, aquí el orden de los factores sí determina el producto.

#### **3.3.1 Presentación y examen diagnóstico**

He defendido en las líneas anteriores que lo que lleva al alumno a desarrollar habilidades es la actividad personal, y que no hay aprendizaje si no hay reflexión sobre la propia vivencia. La combinación entre *hacer* y *pensar el hacer* es lo que construye conocimiento: así el alumno le da *significado* a lo que ha experimentado. En el proceso educativo algunos momentos son particularmente proclives para la generación de este significado: el examen y otros procesos de evaluación no sólo sirven para demostrar lo que aprendimos previamente, sino que son en sí mismos momentos de aprendizaje.



Todo examen debe establecer un cierto reto al aprendizaje, poniendo a prueba las habilidades adquiridas por los alumnos, lo que inevitablemente genera una “cierta tensión”; necesaria como impulso para avanzar, para tomar conciencia de la distancia entre el nivel alcanzado y el por alcanzar, lo que promoverá la reflexión acerca de la pertinencia de los métodos y procedimientos de estudio empleados durante una cierta etapa, y el establecimiento de nuevas metas personales.

Desde esta perspectiva, el examen se convierte en una “situación más de aprendizaje”, en una actividad interesante, productiva e incluso deseada por todos los que participan en ella, lo que influye positivamente en el ambiente creado en torno a la evaluación.<sup>68</sup>

De la misma manera, otras partes del ritual educativo se fijan en la mente del estudiante por su carácter especial: la apertura es una de ellas, porque establece el encuadre en donde se desarrollará el proceso educativo. La presentación abre las puertas y la evaluación las cierra. Estas dos puntas del proceso —presentar y evaluar, medir expectativas y medir resultados— sirven para catalizar, para fijar en la mente la vivencia. En ambos momentos, el profesor cuenta con la atención absoluta de sus alumnos.

Esta es la razón por la que el taller comienza con un examen diagnóstico y una sesión breve de diálogo sobre las expectativas de los estudiantes. Desde un punto de vista didáctico, estas actividades constituyen elementos indispensables del proceso de aprendizaje. Saber de dónde partimos (diagnóstico) y hacia dónde queremos ir (metas), son los ingredientes que nos harán falta para poder evaluar al final, si conseguimos avanzar y lo hicimos en la ruta correcta. Lucero Lozano considera:

Es necesario insistir en la importancia de la evaluación diagnóstica que permite al docente saber si existe un concepto en la estructura cognoscitiva que pueda servir como antecedente de la información nueva, de la que se desea que el alumno se apropie.<sup>69</sup>

---

<sup>68</sup> HERNÁNDEZ NODARSE, Mario. “Perfeccionando los exámenes escritos: reflexiones y sugerencias metodológicas”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 41/4 – 10 de febrero de 2007, p. 10.

<sup>69</sup> LOZANO, *op. cit.*, p. 9.



Algunos alumnos exponen expectativas que el taller claramente no podrá cubrir y es mejor que lo sepan al inicio; otros presentan deficiencias muy importantes que se descubren gracias al examen diagnóstico. Dice la profesora Arroyo, cuya evaluación mencionamos en el capítulo previo:

Un gran acierto fue la aplicación del examen diagnóstico, ya que permitió detectar las deficiencias del grupo tanto a la profesora[<sup>70</sup>] —para conocer el nivel del grupo— como a los alumnos, para reconocer sus propias fallas.<sup>70</sup>

Enfatizo las últimas palabras de la profesora: “reconocer sus propias fallas”. En ellas hay un enfoque que no hay que dejar pasar: el examen diagnóstico es un instrumento que sirve al profesor, pero sobre todo al alumno. Al docente, le permite conocer el nivel de los estudiantes y sus principales carencias, para adecuar su discurso y las actividades en consecuencia. Al estudiante le hace saber de dónde parte y, sobre todo, lo lleva a reconocer que la problemática del aprendizaje es suya: el diagnóstico le indica su situación y lo que puede o debe hacer con ella. Si se quiere un taller centrado en el aprendizaje, lo primordial es que el sujeto activo sepa que aprender es su necesidad, no del maestro.

La presentación es una oportunidad para que el profesor exponga los objetivos y expectativas que él tiene y las contraste con las de sus alumnos. Lo obliga a entablar un diálogo sobre lo que ocurrirá. Para que la experiencia de un taller sea significativa y, por lo tanto, haya aprendizaje real, es importante saber qué se pretende que pase, qué habilidades se busca desarrollar y cómo. Éste es un acto de respeto al alumno y, más importante, de involucramiento en el viaje que está por comenzar.

### **3.3.2 Dinámica diaria**

En un taller breve e intensivo como el que se llevó a cabo en el propedéutico es muy importante mantener una estructura de actividades muy clara. Mi recomendación a los

---

[<sup>70</sup>] Se refiere a sí misma.

<sup>70</sup> ARROYO, *op. cit.*, p. 140.

profesores fue (y así lo hice en taller de capacitación) que comenzaran cada sesión comentando el plan de trabajo para el día y lo terminaran haciendo un recuento, reconociendo qué se había podido cubrir y qué no con respecto al plan original. Ambas actividades toman menos de cinco minutos y son muy importantes para ayudar a los estudiantes a fijar —dar significado— el aprendizaje. En cierta forma cada día es una repetición a escala del taller: apertura-desarrollo-cierre.

Además, en cada sesión de trabajo destiné un espacio del pizarrón para anotar claramente la agenda. Conforme transcurría la sesión, regresábamos a la agenda para poner una marca a los elementos ya realizados y esto servía como un brevísimo recordatorio de los objetivos del día: “estamos en este punto, nos movemos hacia este otro”. Es un mecanismo sutil que obliga a los estudiantes —en este caso, a los maestros— a tomar conciencia del camino por el que están transitando. La conciencia del proceso educativo es fundamental para convertirse en un sujeto activo dentro de él.

### **3.3.3 Evaluación del taller**

Un proceso educativo no puede estar completo sin una evaluación. En el taller se proponían dos actividades diferentes: un examen final y un diálogo con el grupo. Como se lo manifesté a los profesores, el examen no es el único medio para evaluar el aprendizaje y, muchas veces, no es el mejor. Un examen suele presentar limitaciones de extensión, formato y tiempo; normalmente es individual, aunque debe estandarizarse para facilitar la labor de calificación por parte del profesor. Como evaluar significa, literalmente, “asignar valor”, es necesario determinar para cada proceso educativo cuál es la mejor manera de darle valor a lo que se ha vivido. En el caso de este taller, el examen debía ser complementado por otra actividad, grupal y verbal, de reflexión.

Por supuesto, el examen final debe estar conectado con el examen diagnóstico. Éste nos dice de dónde partimos, aquél, a dónde llegamos. Deben ser comparables en contenido y similares en complejidad técnica. Gracias a ambos exámenes el profesor y el alumno pueden medir el avance académico.

La evaluación verbal, por otro lado, tiene como propósito recoger las impresiones de quienes han participado en el proceso educativo y ponderarlas. Mientras que el examen busca medir el aprendizaje académico, la evaluación grupal permite convertir al taller mismo en el objeto de diálogo: qué funcionó mejor, qué faltó, qué elementos podrían corregirse. Uno determina si llegamos a nuestro destino; la otra reflexiona sobre el viaje.

En particular, insistí a los profesores que desarrollaran la capacidad de ser autocríticos. El profesor *actúa* frente a sus pupilos, de manera que sus acciones son mucho más significativas que sus palabras. Al autoevaluarse frente al grupo y permitir que sus alumnos evalúen el curso de viva voz, no sólo logra aprender en el proceso, sino *mostrar* que lo está haciendo. Está enviando un mensaje muy poderoso: aprender es reflexionar sobre lo vivido, evaluar lo que se ha experimentado. La mayoría de los profesores han sido entrenados para ocultar sus deficiencias, para aparentar fortaleza ante los alumnos. Pero un docente fuerte no es un maestro que lo sabe todo, sino el que quiere aprender continuamente.

Por eso en cada ocasión en que impartí el taller de capacitación, dediqué tiempo a esta evaluación grupal y a reconocer lo que no me había gustado del taller y de mi propio desempeño, tanto en el diseño del curso como en su puesta en práctica. Quería mostrar —y es mi esperanza haberlo logrado con algunos— un estilo diferente de liderazgo académico. Trataba de actuar no como el sabio que conoce todas las respuestas, sino como el conductor de una dinámica de aprendizaje que se establece para todos los actores involucrados, incluyendo al profesor.

### **3.4 Técnicas usadas**

Era propósito del taller desarrollar en los estudiantes habilidades para escribir y leer mejor, pero esta no es una tarea que pueda completarse en cinco sesiones de trabajo de dos horas. Las técnicas propuestas tenían en cuenta esta limitación y se les proponían a los alumnos como mecanismos iniciales para desarrollar estrategias personales de lectura y redacción. Como lo hemos comentado, las habilidades se desarrollan tras un



largo proceso en donde se el ejercicio recurrente permite un dominio paulatino. Las técnicas de lectura y redacción propuestas querían ser, por lo menos, una demostración de que existen maneras de mejorar la competencia lectora y comunicativa si se tiene un enfoque sistemático al abordar estas tareas.

### **3.4.1 Lectura**

El examen diagnóstico aplicado por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales permitió detectar en los alumnos una acuciante deficiencia en su capacidad de lectura. Los jóvenes “degluten” los textos sin entender claramente qué están leyendo y, al concluirlos, tienen una noción muy pobre de los temas expuestos. Transcurren por el texto como si el objetivo fuese llegar al final, no comprender su contenido. Por ello, en la batería de técnicas de lectura propuesta (*1<sup>er</sup> round*, *1X1* y *foto-foto*, que comentamos ya en el capítulo anterior) traté de que los estudiantes pudieran tomar conciencia de su propio acto de lectura.

En el primer caso, *1<sup>er</sup> round*, el sustrato didáctico del ejercicio es reconocer que la primera impresión es imprecisa, pero muy valiosa en la comprensión de un fenómeno. Si, debido a la angustia que la obligación de comprender genera, el lector se detiene a cada paso para extraer información (por ejemplo, tomando notas en forma muy exhaustiva y continua), puede perder la visión de conjunto. El *1<sup>er</sup> round* busca que el lector pueda primero mirar el bosque, sin que se lo impidan los árboles; y, por supuesto, que al hacerlo sepa que aún le falta una comprensión más detallada de los árboles que lo forman. Como parte del ejercicio, se realizan una serie de preguntas sobre lo leído; naturalmente, podrá contestar algunas y otras no. El hecho de no poder contestarlas todas representa un aprendizaje: saber que una primera lectura rápida puede ser un aliado, pero no debe ser la única revisión de un texto académico o científico, pues este tipo de discurso requiere mucha concentración. En la batalla por la comprensión, la primera lectura es sólo un primer round.

El siguiente ejercicio, *1X1*, apunta en sentido contrario: obligar al lector a detenerse paso por paso en los argumentos y temas de un escrito. La reflexión que

permite es doble: en primer lugar, que sin estar familiarizado previamente con un texto es difícil detenerse a cada paso y establecer qué es importante en cada párrafo, porque aún no se conoce el conjunto de argumentos que lo conforman. Y, en segundo término, que si bien parece ocioso al principio, es necesario tomar notas detalladas para evitar tener que regresar a un texto que funge como material de referencia para un trabajo académico. Desde una perspectiva didáctica este ejercicio es, en el mejor de los casos, transicional; después de utilizar la técnica con frecuencia, el alumno debería generar una nueva habilidad: la capacidad de desmenuzar y clasificar el texto en la medida en que lo va leyendo, aun sin contar con notas escritas. Se trata de aprender a leer los textos académicos con otro tipo de aparato: mayor atención, mayor concentración y un propósito mejor definido. En este sentido, ya no se contraponen a *1er round*, sino que debe servir como su potenciación.

*Foto-foto* es una técnica que se desarrolla para contar con una habilidad requerida por el trabajo escolar y académico: poder citar textualmente. En cierto sentido es una variante de *1X1*, porque también se realiza deteniéndose en cada párrafo y tomando notas, pero en este caso seleccionando los fragmentos que mejor reflejen o sintetizan las ideas del autor. La propuse como una técnica separada, y en un tercer sitio, porque oculta un escollo que es necesario salvar... ya que las ideas centrales no se expresan necesariamente en forma textual, sino que se encuentran diseminadas en el continuo del discurso de un texto, es difícil transcribir literalmente sólo unas pocas palabras y quedarse con el sentido de lo leído. Esta es la razón por la que muchos estudiantes copian citas excesivamente largas —y luego las reproducen— con muy mala fortuna, en sus trabajos escolares. El propósito de la técnica de *1X1* era librar a los alumnos de la obligación de la literalidad, para que aprendieran a extraer y sintetizar, con sus propias palabras, las ideas principales. Pero como la redacción de trabajos escolares requiere el uso de citas textuales, por un principio de rigor académico, la técnica de *foto-foto* viene a complementar el desarrollo de esta habilidad, de manera gradual.

Por ello, la conclusión que a mí me gustaría que los alumnos obtuvieran es que estas herramientas no se sustituyen ni contraponen, sino que son complementarias. Son

una suerte de gradación en la complejidad del acto de lectura, para que, una vez que se han utilizado mucho, tiendan a integrarse en una mejor comprensión de lo leído: idealmente, el estudiante aprenderá a obtener en una primera lectura cuidadosa todo lo que necesita de un discurso.

### **3.4.2 Redacción**

Redactar correctamente para comunicarse en forma eficiente, es decir, utilizar el lenguaje escrito en forma ordenada y clara para transmitir ideas con precisión, no es un acto simple. Se requiere poner en práctica un conjunto de habilidades y conocimientos respecto a la ortografía, puntuación, estilo, etcétera. ¿Era posible lograr que estas habilidades se aprendiesen en un taller tan breve? En mi opinión, no. Por lo tanto traté de concentrar el esfuerzo en la que me parecía crítica: la capacidad de ordenar las ideas, de producir un argumento. La vía para lograrlo era desarrollar en los estudiantes la habilidad de abordar la tarea de la escritura como un *proyecto de trabajo*: se tiene un objetivo, una serie de metas y un conjunto de herramientas y materiales para lograrlo. La redacción del texto no es sino la culminación de un trabajo ordenado de estructuración, así como una casa no es sino el producto de una labor constructiva que comienza por el concepto, se expresa en planos de diverso tipo y se realiza en etapas definidas.

María Teresa Serafini desarrolló una metodología para la didáctica de la redacción con cuya justificación y primeros pasos coinciden en buena parte las actividades propuestas en el taller propedéutico. Uso sus palabras para reforzar mi punto de vista:

Aprender a escribir significa adquirir gradualmente la capacidad de hacerlo, de la misma manera que se aprende, por ejemplo, a esquiar. Al principio todo parece muy difícil, el instructor indica desplazar el peso, adelantar la espalda, doblar las rodillas, pero ningún movimiento se produce automáticamente. Sólo después de varios intentos, con ejercicios, buena voluntad y tiempo, se baja con desenvoltura, logrando realizar los diferentes movimientos con naturalidad. También para escribir existen operaciones elementales: organizar las ideas, escribir el esquema,



asociar cada idea a un párrafo, desarrollar los propios razonamientos, revisar y hacer más legible lo que se ha escrito. Se trata de descomponer un problema, que se presenta como un conjunto muy complejo, en subproblemas parciales y simples, que en un primer momento se abordan separadamente y que se reúnen luego en el contexto del complejo problema de origen.<sup>71</sup>

Parece obvio, ¿no es cierto? Todos podremos concordar en la idea de que para escribir hay que tener un propósito y una estructura temática. Sin embargo lo que la mayoría de la gente hace de inmediato, cuando debe escribir, no es planear su texto, sino enfrentarse con la hoja en blanco. Esta tentación, que siempre alarga el proceso y agrega angustia, es lo que se buscaba evitar con las técnicas que propuse para la redacción. Sobre la necesidad de planear, Serafini dice:

El planificar podría parecer una forma de posponer el momento de la escritura del texto y, por lo tanto, una pérdida de tiempo. Por el contrario, planificar sirve para ahorrar y distribuir el tiempo de que se dispone.

En el momento en que se planifica se está cumpliendo una operación fundamental, se nos aclaran las características de la redacción y se comprenden las instrucciones del profesor, incluso pidiendo algunas aclaraciones. Conocer todas las características de la redacción en un cuadro global nos permite afrontar mejor nuestra tarea y nos evita corregir el texto en un segundo momento, cuando de pronto nos viene a la mente un problema en el cual no habíamos pensado al comienzo.<sup>72</sup>

En talleres de redacción para otro tipo de públicos (como en ambientes empresariales o para necesidades personales), insisto en la necesidad de determinar el *marco comunicativo*, formado por el objetivo y los mensajes clave del discurso, antes de pasar a la elaboración de un esquema. En el taller propedéutico de la FCPyS me detuve menos en este aspecto, no porque fuese menos importante, sino porque en un contexto escolar la mayoría de los textos se producen con un propósito impuesto, definido por el

---

<sup>71</sup> SERAFINI, María Teresa. *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*, México: Paidós, 2006, p. 27.

<sup>72</sup> *Ibidem*, p. 29.

programa del curso o el profesor. El ejercicio que se realizaba como central era, entonces, el esquema.

#### **3.4.2.1 Esquema: ordenar el caos**

El pensamiento es como una lluvia: es agua fecunda cuando riega suavemente la tierra, pero puede ser incontenible si cae en forma torrencial. La mente suele ser tormentosa, eléctrica: las ideas no se ordenan en forma lineal, sino que surgen caóticamente, aparecen y desaparecen, se confrontan, brincan de un lugar a otro. El pensamiento ordenado es una costumbre que se adquiere, una imposición que la voluntad imprime a la desordenada creatividad de la mente. Es, como lo hemos descrito, una habilidad, que se puede desarrollar gracias a la práctica.

De una manera similar a las técnicas de lectura, en la técnica del esquema lo que se busca es desmenuzar un acto complejo —la capacidad de ordenar el discurso— en tareas separadas y que guardan una secuencia, para que, tras ejercitarlas con frecuencia, se puedan integrar de nuevo.

En el terreno ideal, en el futuro los estudiantes deberían ser capaces de escribir un texto bien estructurado sin tener que haberse detenido a poner en papel el esquema previamente. La propuesta de este taller era otorgar una herramienta para moverse hacia esa capacidad.

#### **3.4.3 Ortografía y puntuación**

La enseñanza de la ortografía siempre se enfrenta con un enorme obstáculo: la distancia existente entre las normas y la práctica de la escritura. Nadie escribe mal a propósito: si cometemos faltas ortográficas es porque ignoramos que lo sean y porque el contexto lingüístico puede proporcionarnos ejemplos que nos confunden. ¿Por qué escribimos *locución* y *oración* pero no *ocación*?, ¿por qué se escribe *huevo* con h pero ésta no aparece en ovario, ovalado y ovíparo?, ¿por qué usamos la locución *a través* con dos palabras, pero se vuelve una sola en el verbo *atravesar*? Las reglas y normas

ortográficas son un referente, un parangón que nos permite resolver esas y otras dudas... pero ¿y si no dudamos?, ¿cómo es que recurrimos a la norma?

Uno de los propósitos del taller era ofrecer a los alumnos caminos para aprender a dudar. Por alguna razón que no entiendo aún, ciertas personas sufren con la escritura de algunas grafías más que con otras. Dentro de los ejercicios diseñados, se buscaba que el estudiante pudiera reconocer las áreas de la ortografía y la puntuación que le resultaban más problemáticas y, a sabiendas, recordase el conjunto de reglas que podían ayudarlo.

Díaz Barriga y Hernández, al explicar las aportaciones teóricas de David Ausubel, diferencian las dimensiones del aprendizaje según la forma en como se *adquiere* el conocimiento y la forma en como éste se *incorpora* en la estructura cognitiva de quien aprende. En cuanto a la adquisición, las posibilidades son *recepción* o *descubrimiento*, según el conocimiento sea obtenido desde fuera o producto de un descubrimiento interior; en cuanto a la forma de incorporarlo, distinguen entre *repetitivo* o *significativo*.<sup>73</sup>

Según esta clasificación, las reglas ortográficas corresponden a un aprendizaje por “recepción repetitiva”, pues se obtienen desde fuera y se fijan en la memoria gracias a una operación de repetición que no tiene implicación alguna para el sujeto, no trasforma su vida práctica, su manera de ver el mundo ni sus esquemas previos de conocimiento. Son, simplemente, un dato. Cuando hablo de la necesidad de que las reglas no sean el punto de partida, no estoy negando su importancia: estoy rechazando que aprender las normas sirva por sí solo para escribir mejor.

Hay que evitar el espejismo, por lo demás tan cómodo para un profesorado que ya sabe gramática, de creer que enseñando gramática y solo gramática se adquiere el resto de las habilidades comunicativas, pero eso no significa desterrar de las aulas la enseñanza de una *gramática del uso* sin la cual no hay competencia comunicativa ya que ésta exige un saber y un saber hacer en torno al uso de las

---

<sup>73</sup> Cfr. DÍAZ BARRIGA y HERNÁNDEZ, *op. cit.*, pp. 18-21.

palabras que incluye también la corrección gramatical (dominio de la ortografía, de la concordancia y de la sintaxis, manejo de un repertorio léxico amplio, etc...).<sup>74</sup>

Lo que se debe provocar en el estudiante es la capacidad de dudar y, por lo tanto, la necesidad de consultar la regla. Así el aprendizaje se convierte en *significativo*, es decir, en una pieza de conocimiento interrelacionada con los esquemas de pensamiento existentes en la mente y que interactúa con otras piezas. No es un dato más, guardado en la memoria con el simple propósito de pasar un examen, sino que cobra una dimensión práctica para el aprendiz: “Si tengo una duda sobre la escritura de una palabra en concreto, puedo identificar qué es lo que no sé y, por lo tanto, recurrir a la regla correspondiente”.

Este fue mi propósito al llevar conmigo un conjunto de manuales de referencia (como diccionarios de dudas, manuales de ortografía y conjugación, etc.) a cada sesión de los talleres. Lo que buscaba mostrar no era si yo sabía las respuestas a las interrogantes planteadas por los profesores, sino que existían herramientas para resolverlas. Cada vez que uno de los participantes tenía una pregunta nos deteníamos para consultar el manual correspondiente. Sé que muchos profesores repitieron a su vez esta práctica en los talleres que impartieron y que fue muy significativa para los estudiantes.



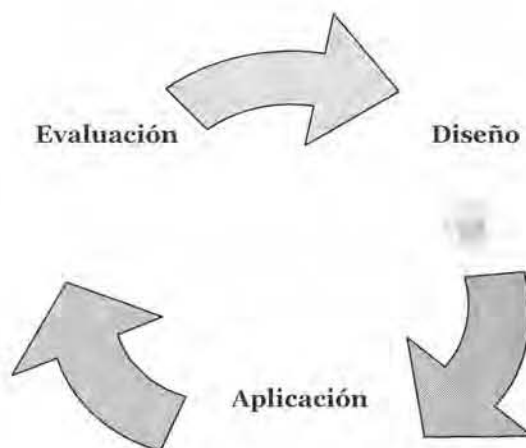
---

<sup>74</sup> BRUZUAL LEAL, *op. cit.*, p. 191 (cursivas en el original).

## CONCLUSIONES

El taller propedéutico de lectura y redacción que pude diseñar e impartir en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales significó un desafío y una gran oportunidad. Por un lado, me permitió poner en práctica algunas ideas didácticas que había desarrollado en mi práctica docente previa y, por el otro, me exigió realizar una depuración y priorización de las herramientas más importantes para aprender a leer y escribir en forma funcional, dadas las limitantes temporales.

Tuve además la enorme suerte de que se me invitara en tres ocasiones seguidas a colaborar con la Coordinación de Orientación Escolar de la FCPyS, lo que constituyó un ámbito de aprendizaje muy valioso para mí: en los talleres subsecuentes pude corregir y afinar el diseño original, gracias a los comentarios de los profesores a quienes ofrecí capacitación, además de las evaluaciones de los alumnos que lo tomaron y a mi propia experiencia al impartirlo. Es difícil encontrar en la vida profesional estos espacios donde ocurren condiciones de un verdadero laboratorio:



La colaboración entusiasta de los profesores del taller fue determinante para esta experiencia, así como de los responsables de la Coordinación en ese momento, pues

apostaron por romper el esquema tradicional de una “clase de lectura y redacción”, donde se abordara el lenguaje como tema, a favor de un esquema más activo de taller, en donde el aprendizaje ocurriera como una construcción desde la vivencia de los propios estudiantes.

Para mí, el taller confirmó que las habilidades relativas a la capacidad de leer comprendiendo y escribir en forma funcional no se pueden desarrollar si no es con la práctica personal y la reflexión que sobreviene después de ella. *Aprender a través de hacer*, aprender un *saber-hacer* es lo que verdaderamente hace una diferencia al enfrentarse con la demanda académica que significa estudiar una licenciatura. Mi esperanza es que para los profesores y alumnos de esos talleres propedéuticos haya sido igual de evidente y valiosa esa diferencia.



## **ANEXOS**

**A1. Plan de trabajo 2000.**

Plan de trabajo del *Taller propedéutico de lectura y redacción* presentado a la Coordinación de Orientación Escolar de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.

Septiembre de 2000.

## **TALLER PROPEDEÚTICO DE LECTURA Y REDACCIÓN**

### **PLAN DE TRABAJO**

**Presenta: Jorge Valencia García**  
**septiembre de 2000**

Considerando las serias limitaciones por el tiempo total asignado al taller, veo una enorme dificultad para abordar los mecanismos de investigación documental, desarrollar técnicas de lectura de comprensión y lograr ejercitarse en la redacción.

Me parece más realista centrar los contenidos en uno de estos tres aspectos y, sin quitar relevancia a los dos primeros, creo que el referente a la práctica de la escritura es el más urgente. En mi experiencia, el problema más grave que enfrentan los alumnos en los primeros grados universitarios –en cuanto al manejo de textos– estriba en la incapacidad para ordenar y exponer por escrito sus ideas.

Por eso, el propósito del taller que propongo será ofrecer herramientas prácticas para mejorar la redacción.

Escribir bien, en lo que a este taller concierne, será lograr comunicar con precisión el pensamiento. No será este un ámbito para el desarrollo del estilo literario, ni para aprender investigación documental. En todo caso, se tocarán los aspectos del manejo de bibliografía en textos escritos.

Tampoco se ofrecerá un conjunto de recetas simples que mejoren la capacidad de expresión. Más bien, será un espacio de práctica y reflexión en donde cada participante descubrirá, con la guía de un profesional, cómo puede mejorar la exposición escrita de sus ideas.

El diseño del taller, que presento a continuación, incluye aspectos que van desde la planeación del tema y el desarrollo de los conceptos, hasta su presentación final en un documento impreso, pasando por consideraciones básicas de estilo, redacción, puntuación y ortografía.

### ***Metodología propuesta***

El método se centrará en el impulso a dos capacidades: poder **organizar las ideas** que serán redactadas y aprender a leerse y **criticarse uno mismo**. Para ello, es necesario desarrollar en los estudiantes la habilidad de *pensar y planear el texto* como un requisito de la escritura. También se recogerá información básica sobre reglas, consejos y atajos que pueden ayudarnos a determinar la corrección o incorrección de lo escrito. Las reglas sólo son significativas en la medida en que quien escribe aprenda a dudar y a encontrar la información pertinente para resolver sus preguntas.

El taller estará dividido en 10 sesiones de dos horas, con temas y tareas específicas para cada una. Se combinará el estudio de técnicas de planeación, organización y desarrollo del texto con información práctica que ayude a mejorar los aspectos relacionados con la redacción, alternando el trabajo más conceptual con los elementos prácticos.

La idea que subyace en esta mezcla es mantener la atención, incorporar diversos aspectos de la escritura y hacer un recorrido que permita escribir desde el primer momento, dado el enfoque eminentemente práctico de este taller.

En cada sesión, el tallerista deberá dar una introducción al inicio, establecerá una discusión grupal y propondrá un ejercicio (que puede incluir la revisión de trabajos asignados). Cada tema será acompañado de explicaciones breves, ejemplos y prácticas que permitan profundizar en su conocimiento. Se expondrán conclusiones y consejos prácticos y, al final, se presentará la tarea a desarrollar para la siguiente sesión y los materiales correspondientes.

## Temas

Los contenidos se organizan en los siguientes módulos de estudio, que tomarán un diferente número de sesiones intercaladas:

### Introducción al taller (1/2 sesión)

- 1) Expectativas y alcances
- 2) Examen diagnóstico
- 3) Definiciones y ejemplos de escritura *correcta*
  - a) Ortografía
  - b) Puntuación
  - c) Redacción

### Módulo 1 Ortografía / Dudas del idioma (1 1/2 sesiones)

- 1) Qué es la ortografía
- 2) Acentuación
  - a) El acento y el acento ortográfico (tilde)
  - b) Reglas básicas
  - c) Diptongos
  - d) Monosílabos y acentuación diacrítica
  - e) Acentuación en palabras compuestas
- 3) Uso de mayúsculas
- 4) ¿Juntas o separadas?
- 5) Composición de palabras
- 6) Adverbios compuestos con el sufijo *-mente*
- 7) Verbos defectivos y unipersonales
- 8) Grafías dudosas
  - a) C / S / Z
  - b) B / V
  - c) G / J
  - d) R / RR
  - e) H
- 9) Dudas comunes
- 10) Dónde encontrar información

### Módulo 2 Puntuación (1 sesión)

- 1) Sentido de la puntuación
- 2) Uso de signos de puntuación
  - a) Punto
  - b) Coma
    - i) Pausa
    - ii) Numeración
    - iii) Aposición
  - c) Punto y coma
  - d) Dos puntos
  - e) Puntos suspensivos
- 3) Uso de signos expresivos
  - a) Admiración / Exclamación
  - b) Interrogación
  - c) Combinaciones
- 4) Signos especiales
  - a) Guión
  - b) Raya (guión largo)

- c) Comillas
  - i) Dobles
  - ii) Sencillas
  - iii) Francesas
- d) Paréntesis
- e) Corchetes
- f) Asteriscos

- 5) Dónde encontrar información

### Módulo 3 Planeación y desarrollo de textos (2 sesiones)

- 1) Cómo enfrentar el reto de escribir
- 2) Uso de esquemas de escritura
  - a) Concepción del tema, objetivos
  - b) Lluvia de ideas
  - c) Ordenamiento
    - i) Agrupación
    - ii) Selección
    - iii) Jerarquización
  - d) Formación de un esquema
- 3) Aprender a discriminar, valorar y eliminar

### Módulo 4 Redacción de textos (3 sesiones)

- 1) Principios de redacción
  - a) Sencillez
  - b) Efectividad
  - c) Claridad
- 2) La oración
- 3) Formación de párrafos
- 4) Llamadas y notas
- 5) Estilo
- 6) Dudas comunes
  - a) Uso de verboides
    - i) Gerundio
    - ii) Infinitivo
    - iii) Participio
  - b) Régimen preposicional
  - c) Concordancia
    - i) Número
    - ii) Género
  - d) Correspondencia
    - i) Sujeto
    - ii) Verbal
    - iii) Temporal
  - e) Numerales

### **Módulo 5 Manejo bibliográfico (1 sesión)**

- 1) Importancia de las fuentes
- 2) El material de trabajo
- 3) Fichas, notas, subrayados
- 4) Manejo de citas

### **Módulo 6 Presentación (1/2 sesión)**

- 1) Importancia de una adecuada presentación
- 2) Formatos
  - a) Márgenes
  - b) Columnas
  - c) Sangrías
    - i) Indentación
    - ii) Primera línea

- iii) Francesa
- 3) Uso de herramientas de organización
  - a) Cuadros
  - b) Tablas
  - c) Listas y viñetas (*bullets*)
  - d) Tabulaciones
- 4) Pies de página y encabezados
- 5) Notas
- 6) Separadores
- 7) Tipografía

### **Conclusión (1/2 sesión)**

- 1) Recapitulación
- 2) Examen final
- 3) Evaluación del taller

### **Notas**

- El taller supone la discusión grupal de los textos presentados, por lo que será indispensable que:
  - Los asistentes presenten trabajos en tiempo y forma para tener materiales de discusión. La dinámica propia del taller es imposible sin el trabajo comprometido de cada participante, ya que a escribir se aprende escribiendo.
  - La actitud frente a la crítica sea a la vez abierta y respetuosa. Aprender a criticar y ser criticado es una habilidad central que el taller pretende desarrollar.
- Los materiales de trabajo serán proporcionados por el tallerista, en forma de un engargolado con textos de trabajo, formatos y fotocopias que intentan servir como referencia posterior.

### **Bibliografía básica:**

- Corripio, Fernando, *Dudas e Incorrecciones del Idioma*, Larousse, México, 1988
- Romani, Alfonso *et al.*, *Ortografía, Reglas y Ejercicios*, Larousse, México, 1996
- García-Pelayo y Gross, Ramón *et al.*, *Conjugación*, Larousse, México, 1982



**A2. Guía para alumnos, semestre 01-1.**

Páginas representativas de la guía para alumnos del curso propedéutico *Comprensión de Lectura y Redacción*, semestre 01-1. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.

Septiembre de 2000.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES  
COORDINACIÓN DE ORIENTACIÓN ESCOLAR



## **Curso Propedéutico** *para los estudiantes de nuevo ingreso*

# *Comprensión de Lectura y Redacción*

**Semestre 01-1**

## TALLER PROPEDEÚTICO

### COMPRESIÓN DE LECTURA Y REDACCIÓN

Responsable: Jorge Valencia García

#### **Introducción**

El propósito del taller será ofrecer herramientas prácticas para mejorar la redacción.

Escribir bien, en lo que a este taller concierne, será lograr comunicar con precisión el pensamiento. No será este un ámbito para el desarrollo del estilo literario, ni para aprender investigación documental. En todo caso, se tocarán los aspectos del manejo de bibliografía en textos escritos.

Tampoco se ofrecerá un conjunto de recetas simples que mejoren la capacidad de expresión. Más bien, será un espacio de práctica y reflexión en donde cada participante descubrirá, con la guía de un profesional, cómo puede mejorar la exposición escrita de sus ideas.

El diseño del taller, que presento a continuación, incluye aspectos que van desde la planeación del tema y el desarrollo de los conceptos, hasta su presentación final en un documento impreso, pasando por consideraciones básicas de estilo, redacción, puntuación y ortografía.

#### **Metodología**

El método se centrará en el impulso a dos capacidades: poder **organizar las ideas** que serán redactadas y aprender a leerse y **criticarse uno mismo**. Para ello, es necesario desarrollar en los estudiantes la habilidad de *pensar y planear el texto* como un requisito de la escritura. También se recogerá información básica sobre reglas, consejos y atajos que pueden ayudarnos a determinar la corrección o incorrección de lo

---

---

escrito. Las reglas sólo son significativas en la medida en que quien escribe aprenda a dudar y a encontrar la información pertinente para resolver sus preguntas.

El taller estará dividido en 10 sesiones de dos horas, con temas y tareas específicas para cada una. Se combinará el estudio de técnicas de planeación, organización y desarrollo del texto con información práctica que ayude a mejorar los aspectos relacionados con la redacción, alternando el trabajo más conceptual con los elementos prácticos.

La idea que subyace en esta mezcla es mantener la atención, incorporar diversos aspectos de la escritura y hacer un recorrido que permita escribir desde el primer momento, dado el enfoque eminentemente práctico de este taller.

En cada sesión, el tallerista deberá dar una introducción al inicio, establecerá una discusión grupal y propondrá un ejercicio (que puede incluir la revisión de trabajos asignados). Cada tema será acompañado de explicaciones breves, ejemplos y prácticas que permitan profundizar en su conocimiento. Se expondrán conclusiones y consejos prácticos y, al final, se presentará la tarea a desarrollar para la siguiente sesión y los materiales correspondientes.

---

---

**Ejercicio # 1****Acentos 1ª Parte**

**A) Observa los siguientes enunciados y trata de establecer qué significan. Coloca los acentos que correspondan en tu opinión:**

1. SE PARTE DE LA SOLUCION AL PROBLEMA
2. DUDO DE MI
3. SE LO DIGO Y LORO
4. A MI TIA SE LE ROMPIO EL CUBITO
5. CUANDO TIRO LA CASCARA DE PLATANO, CONTAMINO
6. A QUIEN LE DAN PAN QUE LLORE

---

**Ejercicio # 2****Tarea de Acentuación**

**En las siguientes palabras:**

- **Determina el número de sílabas**
- **Identifica la sílaba tónica,**
- **Establece qué posición ocupa (última, penúltima, antepenúltima)**
- **Clasifica las palabras en función de su acentuación (agudas, llanas...)**

1. abre	15. inminente	29. hambre	43. vuelta
2. lugar	16. nopalera	30. iglesia	44. investir
3. pasado	17. absoluta	31. individuo	45. justamente
4. ámbito	18. cruz	32. José	46. lanzado
5. edad	19. cuales	33. infalibles	47. religiones
6. autoridades	20. funcionamiento	34. ambos	48. llama
7. portería	21. duelo	35. abandonan	49. inicio
8. abierto	22. ecologismo	36. conciencia	50. mayor
9. baja	23. permite	37. inmóvil	51. milenio
10. benéfico	24. edificio	38. autor	52. psíquico
11. cientificismo	25. derechos	39. intensificó	53. acabó
12. círculo	26. ejemplo	40. recuerdo	54. minorías
13. sido	27. estos	41. intentado	55. procedencia
14. criterio	28. familia	42. drogas	56. influencia

---

57. mundo	63. inmediata	69. proceso	75. salvo
58. nace	64. ordenados	70. reúnen	76. violencia
59. nombrarla	65. pasa	71. psiquismo	77. inspirada
60. óptimo	66. pero	72. recogimiento	78. retorno
61. ya	67. ponen	73. insaciables	79. inquietante
62. contra	68. inscrito	74. religión	80. zen

### Ejercicio # 3

### Mayúsculas

Corrige la carta siguiente, colocando las mayúsculas que hagan falta y eliminando las que sobren:

muy estimadas dra. valdivieso y señora gonzález:

el Instituto de altos estudios de la universidad de san Fermín El grande, Edo. De México, desea otorgar un Muy Merecido Reconocimiento por la labor de Ambas en el impulso a los talleres de medicina comunitaria para la Formación de Terapeutas Entrenados del más Alto Nivel, ¡enhorabuena!

Se reconoce en especial el gran esfuerzo de la Doctora valdivieso en la fundación del grupo que ha desarrollado las actividades. éste se ha distinguido por ser un grupo Serio y Profesional, con muy buen Nivel Académico y Clínico. esto ha permitido que se haya insertado en el Programa Especial complementario del Instituto, que pretende precisamente continuar su formación como Médicos comunitarios con reconocimiento de las Autoridades Educativas de la Ciudad.

reciban también Un Cordial Saludo del Consejo del Instituto y del firmante. Sin más por el momento, quedo de Ustedes.

*julián de garay y capea*

*director del instituto y Miembro de la Federación de Centros de educación superior.*



---

**Ejercicio # 4****Corrección de Errores Ortográficos**

En el texto siguiente, identifica y corrige los errores ortográficos:

El Instituto pathin a desarrollado un programa de informasión a los Padres de familia llamado Escuela para padres. Son Talleres que se inparten normalmente los mártes y sábados de 9:00 a 12:00 oras en los que en forma bibencial los Padres de Familia resuelben y aclaran dudas; normalmente la Ponénte es nuestra psicologa la Lic. Norma Mendez y en algunas ocaciones se contrata a algun otro ponénte y se toman temas como la "Relasi3n Padre-hijo", "Relasi3n en el matrimonio"; "La Diciplina de los hijos"; "Dr3gas, Sexualidad y Tabaquismo en el alumno de Preescolar", etc. Luego se hace un exámen. Al finalizar se les estiende un dipl3ma de azistencia a todos aqueyos Pápas que fueron puntuales hasiduos a los mencionados talleres y si azistieron ha todos ellos por su propia voluntad. Los resultados an sido fortuitos en benefisio notavle de nuestros educandos; Los imbitamos a asiztir, en brebe saldra el calendario!. Haste presente en nuestra lab3r de educasi3n continua! Tienes alguna duda? yama aora al telefono 555123

---

**Ejercicio # 5****Tarea de Ortografía**

En las siguientes palabras:

- Sin ayuda de diccionario, identifica las faltas ortográficas y márcalas
  - Verifica tus hallazgos consultando un diccionario
  - Corrige las faltas ortográficas
-

• Establece qué regla se aplica en cada caso

1. metafísica	43. cabernas	85. funcionamiento	127. integración
2. lenguaje	44. creación	86. hueya	128. interés
3. ligado	45. disuelve	87. ideología	129. prescencia
4. insasiables	46. aparese	88. lejanos	130. imbestir
5. maleztar	47. Crus	89. iluminación	131. labios
6. cableado	48. deve	90. origen	132. lanzado
7. ánvito	49. desía	91. embargo	133. Imágen
8. vacío	50. velocidad	92. imitación	134. lema
9. mescalina	51. diferensia	93. implica	135. movimientos
10. vencedor	52. dimensión	94. Indigenismo	136. naturales
11. aterrorizado	53. dios	95. prosedencia	137. rechasan
12. autoridades	54. ahí	96. individuo	138. complejisa
13. baja	55. antigüedad	97. influencia	139. dojmas
14. marca	56. disciplinas	98. forso	140. condisión
15. vien	57. diverso	99. importancia	141. recuento
16. cavalga	58. alusinógenas	100. institucional	142. religiosa
17. cansión	59. ambisión	101. nesesario	143. llebado
18. mejor	60. olvidan	102. ilusión	144. inbasión
19. poecia	61. concideraciones	103. Luzes	145. deshamparo
20. reynaba	62. combertido	104. necsos	146. desaparición
21. círculo	63. avierto	105. nonbrarla	147. intuición
22. veses	64. Ecolojismo	106. obstruido	148. intensamente
23. antiguo	65. edifisio	107. ambre	149. trazo
24. covra	66. eemplo	108. occidental	150. renasimiento
25. Comensarè	67. aucencia	109. orijinal	151. consciencia
26. maravilloso	68. combocar	110. hortalisa	152. relación
27. conduce	69. dioces	111. pazas	153. hutópico
28. conjugación	70. emosionez	112. referencia	154. tocava
29. minoriaz	71. desbalido	113. pertenensias	155. avandonan
30. capaz	72. encontrarse	114. insierto	156. corasón
31. anelo	73. cavina	115. progresiba	157. Subyace
32. posivle	74. nostalgia	116. vivensia	158. verdad
33. mistisismo	75. decendio	117. impulso	159. vez
34. generar	76. relevansia	118. psicoanálisis	160. binculo
35. habre	77. covija	119. naturaleza	161. vición
36. nuebamente	78. enamorarce	120. oriental	162. aizlados
37. acceso	79. chamanismo	121. inagura	163. ingerencia
38. preserbación	80. hasia	122. punzón	164. acestar
39. moza	81. holla	123. inmóbil	165. atiza
40. conparte	82. énfacis	124. racional	
41. agugeró	83. hermosa	125. conserbador	
42. acción	84. ondo	126. recojer	

---

Terminamos usando tecnología de otros, aunque no nos guste. *Windows* entró con calzador cuando había ya mejores interfaces gráficas. Y cada parche lo pagamos como actualización.

Otra tendría que ser la solución: mejores precios, un esquema más diferenciado para usuarios con diverso poder de compra, licencias más baratas, competencia más justa entre desarrolladores ... y tal vez menos películas glorificando al Pirata.

---

#### Ejercicio # 11

#### Lectura Grupal

Lee el texto que te señale el profesor, en conjunto con el resto del grupo, para responder estas preguntas:

- ¿cuál es la tesis del autor?
- ¿cuáles son los principales argumentos?
- ¿cómo están organizados y cómo se relacionan con la tesis?
- ¿qué opinión te merece la tesis?

---

#### Ejercicio # 12

#### Lectura con Cuestionario

Responde por escrito estas preguntas y actividades, a partir del texto que designe el profesor:

- ¿cuál es la tesis del autor?
  - ¿cuáles son los principales argumentos?
  - ¿cómo están organizados y cómo se relacionan con la tesis?
  - ¿qué opinión te merece la tesis?
  - ¿cómo valoras su argumentación?
-

- 
- Sintetiza en el menor espacio posible lo dicho en el texto.
  - Elige el enunciado que represente mejor la tesis del autor.
  - Elige un enunciado por cada uno de los argumentos.

---

Ejercicio # 13

Lectura Personal

En el texto designado:

a) Durante la lectura

- Subraya las ideas que en tu opinión merezca la pena recordar.
- En una hoja, haz una anotación sobre los contenidos del texto, párrafo por párrafo.

b) Al concluir

- Elabora una ficha con citas textuales que recuperen enunciados significativos
- Escribe un resumen, tal como lo recuerdas el contenido, sin revisar de nuevo el texto

---

Ejercicio # 14

Tarea de Lectura

Aplica la técnica presentada en el ejercicio # 13 sobre el texto elegido por el profesor. Como paso final, compara el resumen que escribiste contra tus notas y subrayados, y corrige lo que sea necesario.

---

Ejercicio # 15

Tarea de Escritura con Esquema

Escribe un texto que desarrolle el esquema presentado por el profesor

---

Ejercicio # 16

Formación de Párrafos

Ordena y agrupa en párrafos las siguientes frases y oraciones.

---

- 
1. Los visionarios pueden sentir casi con la piel el futuro y sus implicaciones.
  2. En su tiempo, sus premoniciones eran ciencia ficción –antes incluso de que ésta se llamara así–.
  3. Julio Verne nos anunció el submarino, la conquista de la Luna y otras menudencias de igual tamaño.
  4. Pero Verne nos pensó en la Luna y en el palacio submarino de Nemo.
  5. Por mi parte, creo pertenecer al segundo grupo, el más numeroso.
  6. El futuro se debate todos los días y se construye en un cúmulo de pequeñas decisiones, circunstancias y casualidades que ocurren hoy.
  7. Jorge Valencia
  8. Probablemente nos asombra que Verne hubiera visto el futuro, justo porque no nos admiran ya sus pronósticos: colocar hombres en la Luna fue una hazaña de mayor proporción y mayor complejidad técnica que la bala hueca ideada por él.
  9. Es decir, tuvo un sueño del futuro, no solamente un sueño tecnológico.
  10. Poder mirar o no esa aglomeración como un conjunto, con significado y dirección, distingue al visionario del simple mortal.
  11. No puedo saber qué vendrá mañana, aunque me talle los ojos y me esfuerce en saber qué está sucediendo ahora.

---

#### Ejercicio # 17

#### Tarea de Escritura

Escribe un texto sobre el tema planteado por el profesor, siguiendo la rutina que hemos establecido:

- Lluvia de ideas
  - Ordenamiento / Agrupación / Selección / Jerarquización
-

- 
- Esquema
  - Texto

Y entrega los productos generados en cada paso.

---

#### Ejercicio # 18

#### Tarea de Corrección

Corrige los errores en el texto siguiente:

desarrollo humano

La autoconfianza, la empatía, los valores, la comunicación, la sexualidad, el auto conocimiento, la autovaloración, los desarrollos de la relaciones interpersonales, son fundamentales para ampliar la noción que tenemos del espectro de talentos.

La contribución más importante, que puede hacer la educación al desarrollo del alumno, es ayudarlos a acceder: a un campo en el que sus potencialidades se desarrolle más plenamente y donde se sienta más satisfechos y capaces.

Es fundamental destacar la importancia, que tiene el preparar a los jóvenes para la vida y no dejar para el azar la educación emocional de nuestros educados.

Lograr esto como un todo, reuniendo mente y corazón en el aula. El Instituto Pathin provee a sus alumnos de esta herramienta, brindándoles clases de desarrollo humano, que favorece el enriquecimiento de los talentos

emocionales de los niños, como un camino hacia la verdadera excelencia con el propósito de formar personas, realmente integrales, proporcionándoles elementos cognoscitivos, metodológicos y afectivas, que en síntesis les permitan profundizarse, de maneras progresivas en la comprensión de sus

---



---

medios natural y social, desarrollándoles su personalidad y definiendo su participación crítica y constructiva en la sociedad.

Instituto Pathin

---

**Ejercicio # 19**

**Tarea de Lectura y Recuperación**

Lee el texto designado y cumple estas tareas de recuperación:

- Subrayados
- Notas
- Fichas (siguiendo las pautas establecidas en el taller para el manejo de citas)
- Resumen

---

**Ejercicio # 20**

**Tarea de Reescritura**

Detecta los errores que cometiste en tu texto del ejercicio # 17, corrígelos y entrega de nuevo el texto.

---

**Ejercicio # 21**

**Lectura y Desarrollo de Esquema**

Desarrolla, en conjunto con el grupo, un esquema de interpretación sobre el texto elegido.

---

**Ejercicio # 22**

**Tarea de Producto Completo**

Presenta una réplica al texto que el profesor designe, siguiendo estos pasos:

- Aplicar las técnicas de lectura (Subrayados, Notas, Fichas y Resumen)
  - Establecer la tesis de tu réplica
  - Seguir los pasos de desarrollo de textos (Lluvia de Ideas, Ordenamiento / Agrupación / Selección / Jerarquización, Esquema, Texto)
-

### **A3. Material extra para profesores, semestre 01-1.**

Páginas representativas del material extra para profesores del curso propedéutico *Comprensión de lectura y redacción*, semestre 01-1. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.

Septiembre de 2000.

## 1ª Sesión (Acentuación)

**A) Observa las siguientes frases y trata de establecer qué significan. Coloca los acentos que correspondan en tu opinión: [Escribir las palabras en el pizarrón para seguir el ejercicio con todo el grupo]**

1. SE PARTE DE LA SOLUCION AL PROBLEMA
2. DUDO DE MI
3. SE LO DIGO Y LLORO
4. A MITIA SE LE ROMPIO EL CUBITO
5. CUANDO TIRO LA CASCARA DE PLATANO, CONTAMINO
6. A QUIEN LE DAN PAN QUE LORE

**B) Leer con el grupo en voz alta las siguientes palabras, enfatizando la sílaba tónica. Separar cada sílaba de la palabra: e-jem-plo. Determinar con el grupo el número de sílabas, la sílaba tónica o énfasis y su ordinal del final al principio. Escribir en el pizarrón conforme se vayan leyendo, sin poner los tildes, pero pronunciando la palabra con el acento correcto.**

Ejemplos: Destra (Des-tra-i)      3 Sílabas. Tónica "i" en última sílaba  
Crítica (C'ri-ti-ca)      3 Sílabas. Tónica "ri" en antepenúltima sílaba

- |                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| 1. DESTINATARIO                      | 13. TEÓRICO-PRACTICO                       |
| 2. REPÚBLICA                         | [Construcción: dos palabras = dos acentos] |
| 3. RECORRI                           | 14. AÉREA                                  |
| 4. TRAGUENSELO                       | 15. DESVALIDO                              |
| 5. LEO                               | 16. ÁRBOL                                  |
| 6. AMUECADO                          | 17. TERROR                                 |
| 7. CREPUSCULAR                       | 18. PAPEL                                  |
| 8. SOCIOECONÓMICO                    | 19. BRÍNCATELO                             |
| [Compuesta: una palabra = un acento] | 20. CANTINA                                |
| 9. ASÍ                               | 21. FUE                                    |
| 10. RÁPIDAMENTE                      | 22. CRISTAL                                |
| 11. ESTRUCTURACIÓN                   | 23. LOPEZ                                  |
| 12. TÍO                              | 24. PARANGARACUTIRIMICUARÓ                 |

*Después de explicar las reglas básicas de acentuación, regresar a estas palabras y clasificarlas en Agudas, Llanas, Esdrújulas y Sobreesdrújulas. Establecer cuáles llevan tilde y por qué.*

#### Ejercicio # 4

#### Corrección de Errores Ortográficos

En el texto siguiente, identifica y corrige los errores ortográficos: [Corregido]

El Instituto Pathin **ha** desarrollado un programa de información a los **padres** de familia llamado Escuela para **Padres**. Son **talleres** que se **imparten** normalmente los **martes** y **sábados** de 9:00 a 12:00 **horas** en los que en forma **vivencial** los **padres** de familia resuelven y aclaran dudas; normalmente la **ponente** es nuestra psicóloga la Lic. Norma Méndez y en algunas ocasiones se contrata a **algún** otro **ponente** y se toman temas como la "Relación **padre-hijo**"; "Relación en el matrimonio"; "La **disciplina** de los hijos"; "Drogas, **sexualidad** y **tabaquismo** en el alumno de Preescolar", etc. Luego se hace un examen. Al finalizar se les extiende un diploma de asistencia a todos aquellos **papás** que fueron puntuales **h** asiduos a los mencionados talleres y si asistieron **h** a todos ellos por su propia voluntad. Los resultados **han** sido **fortuitos** en beneficio **notable** de nuestros educandos; los **invitamos** a **asistir**, ¡en breve saldrá el calendario! ¡Hazte presente en nuestra labor de educación **continua**! ¿Tienes alguna duda? **Llama** **ahora** al teléfono 555123

#### Lista de palabras correctas:

1. metafizica	metafísica	12. autoridades	
2. lenguaje		13. baja	
3. ligado		14. marca	
4. insasiables	insaciables	15. vien	bien
5. maleztar	malestar	16. cavalga	cabalga
6. cavleado	cableado	17. cansión	canción
7. ánvito	ámbito	18. mejor	
8. vacio		19. poecia	poesía
9. mescalina	mezcalina	20. reynaba	reinaba
10. vencedor		21. sírculo	círculo
11. aterrorisado	aterrorizado	22. veses	veces

#### **A4. Guía para alumnos, semestre 02-1.**

Páginas representativas de la guía para alumnos del curso propedéutico *Comprensión de lectura y redacción*, semestre 02-1. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.

Septiembre de 2001.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES  
SECRETARÍA GENERAL

## Antología de Comprensión de Lectura y Redacción



Curso Propedéutico  
*para estudiantes de nuevo ingreso 2002-1*

COORDINACIÓN DE ORIENTACIÓN ESCOLAR  
Semestre 02-1



## **CURSO-TALLER**

### **COMPRENSIÓN DE LECTURA Y REDACCIÓN**

#### ***Introducción***

El propósito de este taller propedéutico es ofrecer al alumno herramientas prácticas para mejorar la expresión escrita de sus ideas, así como afinar su capacidad de lectura. El diseño del taller es por lo tanto eminentemente práctico y las reflexiones sobre la lengua, la información y, en general, la comunicación serán resultado y no antecedente de los ejercicios concretos.

Los hablantes de un idioma somos ya individuos con un alto grado de entrenamiento en nuestra propia herramienta de comunicación. Para escribir correctamente, lo que se trata de provocar no es el aprendizaje de las reglas —que en muchas ocasiones conocemos, pero no somos capaces de aplicar— sino la capacidad de dudar, de ser un juez atento y crítico del propio discurso.

Para lograrlo, el taller se propone enfrentar a los alumnos al reto del lenguaje, sin mayores preámbulos; así las reglas y normas pueden cobrar sentido como solución de problemas personales y concretos.

Por supuesto no se pueden esperar grandes alcances de un taller tan breve. Su mejor labor será sembrar la actitud de duda sobre lo dicho o escrito, privilegiar la funcionalidad y precisión, por encima de la elaboración innecesaria, y evitar que el discurso vacío y la verborrea ocupen el lugar de las ideas.

La actitud de confianza y participación que muestren profesores y alumnos en este taller será definitiva para que los objetivos mencionados puedan alcanzarse. Los materiales que se entregan están diseñados para servir como cuaderno de trabajo, así como un breve manual de referencia al desarrollar textos escritos. Pero en todo caso son sólo la puerta de entrada para una tarea más amplia y personal: asumir los retos del lenguaje escrito, esta indispensable herramienta para la expresión del pensamiento.

***Jorge Valencia García***  
Asesor del curso-taller

**Taller Propedéutico de Lectura Ortografía y Redacción**  
**Plan de Trabajo**  
**Sesiones de Trabajo con Alumnos**

**1ª Sesión                    Ortografía**

- Presentación del Taller:
  - Indagación de expectativas
  - Explicación de alcances
  - Actitud necesaria
  - Examen diagnóstico
  - Definiciones y ejemplos de escritura *correcta*:
    - ¿Qué es lo correcto?
    - **Ortografía**
    - Puntuación
    - Redacción
  
- acentuación
  - El acento y el acento ortográfico
    - Ejemplos de variaciones por acentuación (#1)
    - Ejercicio oral con acentos (todo el grupo, #1)
  - Reglas Básicas: Agudas, Graves, Esdrújulas y Sobreesdrújulas
  - Diptongos: concepto y reglas
  - Monosílabos y acentuación diacrítica
  - Acentuación en palabras compuestas
  - Ejercicio acentos (#2)
  
- Uso de mayúsculas
  - Ejercicio de mayúsculas (#3)
  - Reglas Básicas
  
- Gráficas dudosas
  - C / S / Z | B / V | G / J | R / RR | H
  
- Dudas comunes
  - Tarea corregir un texto con errores (#4) y tarea de ortografía (#5)

**2ª Sesión                    Puntuación**

- Devolución de examen diagnóstico
  - Revisión de tareas en grupo
  
  - Puntuación
    - Sentido de la puntuación
    - Uso de signos de puntuación
      - Punto
      - Coma: Pausa, Numeración, Aposición
      - Ejercicio de colocar puntos y comas en un texto (#6)
-

- 
- Punto y coma
  - Dos puntos
  - Puntos suspensivos
  - Uso de signos expresivos:
    - Admiración / Exclamación
    - Interrogación
    - Combinaciones
    - Ejercicio de colocar signos expresivos en un texto (#7)
  - Signos especiales:
    - Guión
    - Raya (guión largo)
    - Comillas: Dobles, Sencillas, Francesas
    - Paréntesis
    - Corchetes
    - Asteriscos
  - Tarea de puntuación (#8)

### **3ª Sesión Dudas del idioma y Léxico**

- Revisión de tareas en grupo
- Palabras que se escriben juntas o separadas
  - Ejercicio de juntas o separadas (#9)
- Composición de palabras y adverbios compuestos con el sufijo -mente
- Verbos defectivos y unipersonales
  - Definición
  - Listado Común
- Dudas comunes
  - Uso de verboides: Gerundio, Infinitivo, Participio
  - Régimen preposicional
  - Concordancia: Número, Género
  - Correspondencia: Sujeto, Verbal, Temporal
  - Numerales
- Tarea: localizar en textos de periódicos y revistas errores de redacción, léxico, puntuación u ortografía y señalar su corrección.

### **4ª Sesión Planeación de Textos**

- Revisión de tarea en grupo
  - El texto
    - Definición
    - Orden y Jerarquía
    - Cómo enfrentar el reto de escribir
  - Uso de esquemas de escritura
    - Ejercicio de desarrollo de un esquema grupal
  - Concepción del tema:
    - Las preguntas importantes.
    - La importancia de los objetivos
  - Método de planeación:
    - Lluvia de ideas
-

- 
- Ejercicio de lluvia de ideas grupal
  - Ordenamiento
  - Ejercicio de ordenamiento grupal
  - Agrupación
  - Selección
  - Jerarquización
    - Ejercicio de agrupación/selección/jerarquización grupal
  - Formación de un esquema personal (entregar)
  - Desarrollo de dos ejercicios en corrillos: del tema al esquema (entregar).
  - Tarea de escritura a partir de un esquema dado.

### **5ª Sesión            Lectura**

- Revisión de tarea y esquemas en grupo
- La lectura crítica
  - Definición
  - Ejercicio de lectura personal y comentarios (#10)
  - Ejercicio de lectura grupal (#11)
    - Aplicar a la lectura las técnicas de **1er round / 1 X 1 / Foto-foto**
- Recapitulación
- Dudas de sesiones previas
- Examen final
- Evaluación del taller

#### **Notas:**

1. Los ejercicios y tareas numeradas con el signo # aparecen en el material de lectura.
  2. Cuando los ejercicios y tareas no son precedidos por el signo #, será el docente quien los proponga directamente.
-

---

## Índice de Materiales

Manuel de estilo de Editorial Planeta	
La Acentuación .....	2
Ortografía Reglas y Ejercicios	
Uso de b, v y w.....	6
Uso de h.....	11
Uso de g y j.....	15
Uso de i, y.....	19
Uso de z, c y s.....	20
Uso de c, k y q.....	23
Casos especiales de acentuación .....	24
Mayúsculas en los nombres propios .....	25
Mayúsculas por puntuación .....	29
Otros usos de las mayúsculas .....	32
Ciencia & Vida [#7-Septiembre 1998]	
Un paseo a través de la historia de la farmacia .....	33
Nexos [Mayo 2000]	
Lo público y lo privado .....	34
El cerebro.....	35

---

**A5. Material extra para profesores, semestre 02-1.**

Páginas representativas del material extra para profesores del curso propedéutico *Comprensión de lectura y redacción*, semestre 02-1. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.

Septiembre de 2001.



---

## UNAM / FCPyS

### TALLER PARA PROFESOR "ACTUALIZACIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LECTURA, ORTOGRAFÍA Y REDACCIÓN"

*Responsable: Jorge Valencia García*

#### **Introducción**

El propósito del taller será ofrecer herramientas prácticas para mejorar la redacción. Escribir bien, en lo que a este taller concierne, será lograr comunicar con precisión el pensamiento. Este no es un ámbito para el desarrollo del estilo literario, ni para aprender investigación documental.

Tampoco se ofrecerá un conjunto de recetas simples que mejoren la capacidad de expresión. Más bien, será un espacio de práctica y reflexión en donde cada participante descubrirá, con la guía de un profesional, cómo puede mejorar la exposición escrita de sus ideas.

El diseño del taller, que presento a continuación, incluye aspectos que van desde la planeación del tema y el desarrollo de los conceptos, hasta su presentación final en un documento impreso, pasando por consideraciones básicas de estilo, redacción, puntuación y ortografía.

#### **Metodología**

El método se centrará en el impulso a dos capacidades: poder **organizar las ideas** que serán redactadas y aprender a leerse y **criticarse uno mismo**. Para ello, es necesario desarrollar en los estudiantes la habilidad de *pensar y planear el texto* como un requisito de la escritura. También se recogerá información básica sobre reglas, consejos y atajos que pueden ayudarnos a determinar la corrección o incorrección de lo escrito. Las reglas sólo son significativas en la medida en que quien escribe aprenda a dudar y a encontrar la información pertinente para resolver sus preguntas.

El taller estará dividido en 10 sesiones de dos horas, con temas y tareas específicas para cada una. Se combinará el estudio de técnicas de planeación, organización y

---

desarrollo del texto con información práctica que ayude a mejorar los aspectos relacionados con la redacción, alternando el trabajo más conceptual con los elementos prácticos.

La idea que subyace en esta mezcla es mantener la atención, incorporar diversos aspectos de la escritura y hacer un recorrido que permita escribir desde el primer momento, dado el enfoque eminentemente práctico de este taller.

En cada sesión, el tallerista deberá dar una introducción al inicio, establecerá una discusión grupal y propondrá un ejercicio (que puede incluir la revisión de trabajos asignados). Cada tema será acompañado de explicaciones breves, ejemplos y prácticas que permitan profundizar en su conocimiento. Se expondrán conclusiones y consejos prácticos y, al final, se presentará la tarea a desarrollar para la siguiente sesión y los materiales correspondientes.

### **Temas**

Los contenidos se organizan en los siguientes módulos de estudio, que tomarán un diferente número de sesiones intercaladas:

#### **Introducción al taller (1/2 sesión)**

- 1) Expectativas y alcances
  - 2) Examen diagnóstico
  - 3) Definiciones y ejemplos de escritura *correcta*
    - a) Ortografía
    - b) Puntuación
    - c) Redacción
  - 4) Revisión de materiales
- b) B / V
  - c) G / J
  - d) R / RR
  - e) H
  - 5) Dudas comunes

#### **Módulo 1 Ortografía (1 1/2 sesiones)**

- 1) Qué es la ortografía
  - 2) Acentuación
    - a) El acento y el acento ortográfico (tilde)
    - b) Reglas básicas
      - i) Agudas
      - ii) Llanas o graves
      - iii) Esdrújulas y Sobreesdrújulas
    - c) Diptongos
    - d) Monosílabos y acentuación diacrítica
    - e) Acentuación en palabras compuestas
    - f) Otros casos de acentuación
  - 3) Uso de mayúsculas
  - 4) Grafías dudosas
    - a) C / S / Z
- 1) Sentido de la puntuación
  - 2) Uso de signos de puntuación
    - a) Punto
    - b) Coma
      - i) Pausa
      - ii) Numeración
      - iii) Aposición
    - c) La coma y la "y"
    - d) Punto y coma
    - e) Dos puntos
    - f) Puntos suspensivos
  - 3) Uso de signos expresivos
    - a) Admiración / Exclamación
    - b) Interrogación
    - c) Combinaciones
  - 4) Signos especiales
    - a) Guión

- b) Raya (guión largo)
- c) Comillas
  - i) Dobles
  - ii) Sencillas
  - iii) Francesas
- d) Paréntesis
- e) Corchetes
- f) Asteriscos

### **Módulo 3 Dudas del idioma y Léxico (2 sesiones)**

- 1) Principios de redacción
- 2) ¿Juntas o separadas?
- 3) Composición de palabras
- 4) Adverbios compuestos con el sufijo *-mente*
- 5) Verbos defectivos y unipersonales
- 6) Dudas comunes
  - a) Uso de verboides
    - i) Gerundio
    - ii) Infinitivo
    - iii) Participio
  - b) Régimen preposicional
  - c) Concordancia
    - i) Número
    - ii) Género
  - d) Correspondencia
    - i) Sujeto
    - ii) Verbal
    - iii) Temporal
  - e) Numerales

### **Módulo 4 Planeación y desarrollo de textos (2 sesiones)**

- 1) Cómo enfrentar el reto de escribir
- 2) Uso de esquemas de escritura
  - a) Concepción del tema, objetivos
  - b) Lluvia de ideas
  - c) Ordenamiento
    - i) Agrupación
    - ii) Selección
    - iii) Jerarquización
  - d) Formación de un esquema
- 3) Aprender a discriminar, valorar y eliminar

### **Módulo 5 Técnicas de Lectura (1 sesión)**

- 1) Lectura por párrafos
  - a) Ideas principales y secundarias
  - b) Mapa argumental
- 2) Síntesis y resumen
- 3) Notas y subrayados (fichado)

### **Conclusión (1 sesión)**

- 1) Dudas
- 2) Otros temas
- 3) Recapitulación
- 4) Examen final
- 5) Evaluación del taller

### **Notas**

- El taller supone la discusión grupal de los textos presentados, por lo que será indispensable que:
  - Los asistentes presenten trabajos en tiempo y forma para tener materiales de discusión. La dinámica propia del taller es imposible sin el trabajo comprometido de cada participante, ya que a escribir se aprende escribiendo.
  - La actitud frente a la crítica sea a la vez abierta y respetuosa. Aprender a criticar y ser criticado es una habilidad central que el taller pretende desarrollar.

### **Bibliografía básica:**

- Corripio, Fernando, *Dudas e Incorrecciones del Idioma*, Larousse, México, 1988
- Romani, Alfonso *et al.*, *Ortografía, Reglas y Ejercicios*, Larousse, México, 1996
- García-Pelayo y Gross, Ramón *et al.*, *Conjugación*, Larousse, México, 1982

**A6. Guía para alumnos, semestre 03-1.**

Páginas representativas de la guía para alumnos del curso propedéutico *Comprensión de lectura y redacción*, semestre 03-1. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.

Septiembre de 2002.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES  
SECRETARÍA GENERAL



*Comprensión de Lectura,  
Ortografía y Redacción  
Antología*

**CURSO PROPEDEÚTICO**

PARA ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO 2003-1

COORDINACIÓN DE ORIENTACIÓN ESCOLAR

**Curso-Taller**  
**Comprensión de Lectura y Redacción**

**Plan de Trabajo**

---

### ***Introducción***

El propósito de este taller propedéutico es ofrecer al alumno herramientas prácticas para mejorar la expresión escrita de sus ideas, así como afinar su capacidad de lectura. El diseño del taller es por lo tanto eminentemente práctico y las reflexiones sobre la lengua, la información y, en general, la comunicación serán resultado y no antecedente de los ejercicios concretos.

Los hablantes de un idioma somos ya individuos con un alto grado de entrenamiento en nuestra propia herramienta de comunicación. Para escribir correctamente, lo que se trata de provocar no es el aprendizaje de las reglas –que en muchas ocasiones conocemos, pero no somos capaces de aplicar– sino la capacidad de dudar, de ser un juez atento y crítico del propio discurso.

Para lograrlo, el taller se propone enfrentar a los alumnos al reto del lenguaje, sin mayores preámbulos; así las reglas y normas pueden cobrar sentido como solución de problemas personales y concretos.

Por supuesto no se pueden esperar grandes alcances de un taller tan breve. Su mejor labor será sembrar la actitud de duda sobre lo dicho o escrito, privilegiar la funcionalidad y precisión, por encima de la elaboración innecesaria, y evitar que el discurso vacío y la verborrea ocupen el lugar de las ideas.

La actitud de confianza y participación que muestren profesores y alumnos en este taller será definitiva para que los objetivos mencionados puedan alcanzarse. Los materiales que se entregan están diseñados para servir como cuaderno de trabajo, así como un breve manual de referencia al desarrollar textos escritos. Pero en todo caso son sólo la puerta de entrada para una tarea más amplia y personal: asumir los retos del lenguaje escrito, esta indispensable herramienta para la expresión del pensamiento.

***Jorge Valencia García***

Asesor del curso-taller

---



---

## 1ª Sesión      Lectura

- Presentación del Taller:
  - Indagación de expectativas
  - Explicación de alcances
  - Actitud necesaria
- Examen diagnóstico
- La Norma
  - ¿Hay una escritura *correcta*?
  - Ortografía
  - Puntuación
  - Redacción
  - Lectura
- Lectura crítica
  - Definición
  - Ejercicio de lectura personal y comentarios (#)
  - Ejercicio de lectura (#)
    - Aplicar a la lectura la técnica del *1º round*
  - Ejercicio de lectura 2 (#)
    - Aplicar las técnicas de lectura del *IXI* y *Foto-foto*
  - Tarea de lectura y escritura de un reporte (1)

### Notas:

1. Los ejercicios y tareas numeradas con el signo # aparecen en el material de lectura.
  2. Cuando los ejercicios y tareas no son precedidos por el signo #, será el docente quien los proponga directamente
-

## Ejercicio # 1

## Lectura Personal

Lee el texto siguiente y trata de contestarte esta preguntas:

- ¿cuál es la idea central (tesis) que el autor quiere transmitir?
- ¿cuáles son las principales ideas o argumentos en que sostienen su tesis?
- ¿cómo están organizadas estas ideas?
- ¿cómo se relacionan con la tesis?

### **Piratas somos y en el camino andamos**

Cuando era pequeño, mi madre nos leía historias de Sandokan, el Tigre de la Malasia, y veíamos a Erroll Flynn vencer animosamente a sus oponentes con galante pañoleta en la cabeza, en películas del 4 –blanco y negro, por supuesto-. Por consiguiente mi primera imagen del Pirata era poco menos que idílica: fuerte y valiente, misericordioso con el desvalido, delicado con la mujer, temerario con el enemigo, experto de la mar oceánica.

La piratería está profundamente arraigada en nuestra cultura. Francis Drake, el más famoso de los piratas, fue premiado por su reina con el título de Sir, llegó a ser parlamentario en varias ocasiones (todas ellas interrumpidas por nuevas correrías al Caribe y anexas) y fue alcalde de Plymouth.

Aclamados como héroes en su tiempo, los piratas alimentan la fantasía de los pueblos: son el Robin Hood que navega a toda vela contra el orden establecido. Así, la piratería se nos aparece a los ojos como un acto de revancha cultural, casi revolucionario: está bien robarle a *Microsoft* o a *Lotus*; son el gigante del cuento al que Juanito le roba el arpa mágica (con toda justicia, porque el arpa era maltratada por el gigante).

Las grandes compañías son simbólicamente el Imperio y quitarles algo no sólo es justo, es una suerte de acto patriótico. En un país donde los héroes son

---

#### **4ª Sesión      Planeación de Textos**

- Revisión de tarea en grupo
  - El texto
    - Definición
    - Orden y Jerarquía
    - Cómo enfrentar el reto de escribir
  - Concepción del tema/objetivo:
    - Las preguntas importantes.
    - La importancia del objetivo
    - Los mensajes clave
  - Uso de esquemas de escritura
    - Ejercicio: leer la explicación "El Esquema" (#13) y desarrollar un ejercicio grupal paso a paso.
  - Método de planeación:
    - Lluvia de ideas
      - Ejercicio de lluvia de ideas grupal
    - Ordenamiento
      - Ejercicio de ordenamiento grupal
    - Agrupación
    - Selección
    - Jerarquización
      - Ejercicio de agrupación/selección/jerarquización grupal
      - Escritura a partir de un tema acordado con el profesor. Desarrollar todos los pasos.
  - Tarea: desarrollar un esquema detallado siguiendo la técnica estudiada, con arranque, temas y conclusión.
-

## El Esquema

## Ejercicio # 13

Los escritores llaman "pánico a la hoja en blanco" al acto terrible de enfrentar un espacio vacío que se debe llenar con algo inteligente. La parálisis llega con la sensación de no tener nada que decir.

Esta experiencia no sólo es patrimonio de los escritores profesionales; sino que la comparten en mayor o menor medida todas las personas que deben escribir un documento.

Sin embargo, en la mayoría de los casos en que un texto no es creación literaria, la parálisis es más bien producto de no saber por dónde comenzar. Se tienen demasiadas ideas y no se puede ver con claridad con cuál debemos arrancar nuestro discurso. La necesidad de decir muchas cosas genera una especie de embolamiento; como todo quiere salir al mismo tiempo, se ahoran los enunciados y no sale nada.

A continuación proponemos un mecanismo que permite darle orden a las ideas y ponerle la rueda al caballo de la creatividad.

### a) Lluvia de Ideas

*Haz que el caos creativo sea tu aliado*

No peles con la maraña de ideas que flotan en tu cabeza, utiliza ese caos en orden creativo en tu favor y haz caer una fértil lluvia que abonará tu documento.

Escribir es un proceso lento, mientras que pensar es un proceso vertiginoso. Por eso se genera el embolamiento del que hemos hablado: la escritura es una vía de salida demasiado lenta para la velocidad de la mente. La lluvia de ideas permite una salida al pensamiento; todavía no será un texto, pero servirá como base para ello.

Si estás familiarizado con la técnica de una lluvia de ideas, te servirá este recordatorio. Si no, estos son los pasos y requisitos de esta técnica:

- escribe en un papel (o pizarra) si la sesión es en grupo) todas las ideas que te vengán a la cabeza respecto al tema. Eso es todo.

En este momento no te preocupes de si se trata de ideas inteligentes, aceptables u originales. Es más, no te preocupes de si las ideas están muy relacionadas con su objetivo, estas son decisiones que tomarás más adelante.

**Marco Comunicativo**

- (Objetivo: invitar a la gente a hacer un buen uso de su aguinaldo.
- Mensajes clave:
  - el aguinaldo es un derecho, ganado con esfuerzo
  - pertenece al empleado tanto como a su familia
  - es una oportunidad de hacer una inversión o un gasto mayor

**Lluvia**

El aguinaldo es tu derecho  
 ¿Ya sacaste la cuenta de cuánto te toca?  
 ¿Lo has ganado con un año de esfuerzo  
 Prioriza las cosas en que te gustaría gastarlo  
 Muchos asaltos en esta época

Supongamos que tenemos esta lluvia de ideas:

- Reúne en uno sólo los elementos que son muy similares.
- Elimina los puntos que son evidentemente incompatibles o no aportan nada al conjunto (en caso de dudas, contrasta el punto con el objetivo del texto).
- Elimina las ideas repetidas.

El primer paso después de la lluvia de ideas es:

que has de *creación*.

de haber dejado alguna de lado. Ahora es cuando entran en juego las capacidades de *control* más una vez que las ideas han quedado capturadas caóticamente en el papel. Ya no se corre el riesgo

*La selección es la depuración del material en bruto.*

**b) Seleccionar (eliminar y reunir)**

- Realízala en una sola sesión.
  - No discutas ni valores ahora las ideas vertidas (en especial si la realizas en grupo).
  - No determines en este momento si las ideas son adecuadas o no.
  - No taches nada de lo escrito.
  - No te detengas hasta que ya no queden más ideas por expresar (es decir, "seca la nube" antes de terminar la lluvia de ideas).
- El requisito para que una lluvia de ideas funcione es que sea lo más automática posible, así podrás descongestionar tu mente y dejar salir todo lo que piensas, sin temor a perder algo importante. Pero toma en cuenta estas recomendaciones para que sea una lluvia fructífera:

**Recomendaciones**

Es una época de gastos: vacaciones, cena de navidad, regalos  
 Regala afecto, no lo compres  
 Tu familia también tiene derecho  
 Con dinero en la bolsa nos sentimos ricos  
 Por ejemplo, te conviene guardar un 40% y gastar el resto  
 Discúte con tu familia cómo usarlo  
 Acuérdate de la cuesta de enero  
 Guarda una parte  
 No lo cambies en efectivo por los asaltos  
 Haz una lista de cómo te gustaría usarlo  
 Si vas a salir de vacaciones, arregla tu coche

Así es como quedaría después de **seleccionar**:

<p><b>Lluvia</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El aguinaldo es tu derecho</li> <li>2. ¿Ya sacaste la cuenta de cuánto te toca?</li> <li>3. Te lo has ganado con un año de esfuerzo</li> <li>4. Haz una lista y prioriza las cosas en que te gustaría gastarlo</li> <li>5. No lo cambies en efectivo porque hay muchos asaltos en esta época</li> <li>6. Es una época de gastos: vacaciones, cena de navidad, regalos</li> <li>7. <del>Regala afecto, no lo compres</del></li> <li>8. Tu familia también tiene derecho, discútelo con ella</li> <li>9. Con dinero en la bolsa nos sentimos ricos</li> <li>10. Por ejemplo, te conviene guardar un 40% y gastar el resto</li> <li>11. <del>Discute con tu familia cómo usarlo</del></li> <li>12. Acuérdate de la cuesta de enero</li> <li>13. <del>Guarda una parte</del></li> <li>14. <del>No lo cambies en efectivo por los asaltos</del></li> <li>15. <del>Haz una lista de cómo te gustaría usarlo</del></li> <li>16. <del>Si vas a salir de vacaciones, arregla tu coche</del></li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Es eslogan muy bonito, pero como idea no nos acerca al objetivo: "Invitar a los empleados a hacer un buen uso de su aguinaldo"</li> <li>11. Lo incluimos en el punto 8</li> <li>13. Está incluido en el punto 10</li> <li>14. Lo incluimos en el punto 5</li> <li>15. Lo incluimos en el punto 4</li> <li>16. Aunque sea una actividad recomendable, no viene al caso aquí</li> </ol>
--	---

---

Si observas con atención, podrás notar que no eliminamos ideas que aportan algo nuevo y que “nos aguantamos las ganas” de reordenar los elementos. Más adelante se verá por qué. En este paso solamente desechamos lo que no nos sirve.

### c) Clasificar

*Clasificar es agrupar los elementos similares y diferenciar los grupos.*

Cuando realizamos una lluvia de ideas los elementos aparecen en desorden. Ya dijimos que esta característica es precisamente la que le da riqueza a la lluvia, pues permite reflejar el caos creativo (un pensamiento no lineal).

Tras la lluvia de ideas, elegimos las que tienen valor para nuestro discurso y eliminamos el resto, en la **selección**. Ahora debemos formar conjuntos de ideas relacionadas, para poder darle estructura al texto.

Clasificar es como formar racimos: cada idea ocupa un espacio propio, pero las agrupamos por los elementos que comparten, como un tallo común.

La manera más sencilla de hacerlo es asignar números a las ideas, para formar grupos y darle un nombre a cada uno. El nombre es como el *tallo* del racimo; representa el elemento común en un grupo de ideas.

Para hacerlo sigue estos pasos:

- Asigna el número 1 a la primera idea. Trata de darle nombre al grupo a que corresponde (a veces no es sencillo darle nombre desde la primera idea, pues aún no se han establecido similitudes).
- Pasa a la segunda idea. Compárala con la primera: ¿es similar? ¿se puede agrupar con la primera? Si es así, ponte el número 1 y revisa si el nombre de grupo es adecuado. Si no se puede agrupar con la primera, asigne el número 2 y dale nombre al nuevo grupo.
- Haz lo mismo con cada idea:

    • Compárala con las ya tratadas e intenta colocarla dentro de un grupo asignado.

    • Si no es suficientemente similar, abre con ella un grupo nuevo.

    • En cada paso, reevalúa si el nombre del grupo funciona como un *tallo*, es decir como un enunciado que engloba las ideas del grupo.

Trate de manejar pocos grupos (cuatro o cinco funcionan bien para hacer un par de cuartillas). Lo mejor será que por cada grupo pueda luego escribirse un par de párrafos. Esto implica que

---



---

tienes que ser flexible con las similitudes: si a cada nueva idea le asignas un nuevo grupo, la clasificación significará un avance muy pequeño.

Siguiendo con nuestra lluvia de ideas de ejemplo, ya depurada por la selección, esta podría ser su clasificación:

Lluvia	Grupo	Nombre de Grupo
1. El aguinaldo es tu derecho	1	Derecho laboral
2. ¿Ya sacaste la cuenta de cuánto te toca?	1	Derecho laboral
3. Te lo has ganado con un año de esfuerzo	1	Derecho laboral
4. Haz una lista y prioriza las cosas en que te gustaría gastarlo	2	Cómo gastarlo
5. No lo cambies en efectivo porque hay muchos asaltos en esta época	3	Entorno
6. Es una época de gastos: vacaciones, cena de navidad, regalos	3	Entorno
7. Tu familia también tiene derecho, discútelo con ella	4	Familia
8. Con dinero en la bolsa nos sentimos ricos	3	Entorno
9. Por ejemplo, te conviene guardar un 40% y gastar el resto	5	Previsión
10. Acuérdate de la cuesta de enero	5	Previsión

Tal vez no coincidas en la forma de clasificar las ideas del ejemplo. No importa: no existe una, sino muchas maneras válidas de hacer este proceso.

#### d) Jerarquizar

¿Te imaginas una comida en donde te traigan primero el postre, luego la carne, después el pan, más tarde la ensalada y el entremés, para finalizar con el arroz? No importa si cada platillo es sabroso: el desorden puede dar al traste a la experiencia gastronómica.

Jerarquizar es dar un escafoón a los datos: un ordenamiento por prioridades, por valor de la información, qué va primero y qué después. Los números que asignamos al clasificar no pueden representar el orden en que debe escribirse el texto, pues fueron en gran parte producto del azar (es decir, dimos el número uno a la primera idea de la lluvia, no a la que consideramos que debe iniciar el discurso).

Para jerarquizar, asignaremos nuevos números –en función de cómo queremos presentar la información– y trataremos de ordenar también los subtemas: la posición de las ideas en cada grupo, que marcaremos con letras, como en el siguiente ejemplo:

---

Lluvia	Grupo	Nombre de Grupo	Jerarquía
1. El aguinaldo es tu derecho	1	Derecho laboral	2 A
2. ¿Ya sacaste la cuenta de cuánto te toca?	1	Derecho laboral	2 C
3. Te lo has ganado con un año de esfuerzo	1	Derecho laboral	2 B
4. Haz una lista y prioriza las cosas en que te gustaría gastarlo	2	Cómo gastarlo	3 A
5. No lo cambies en efectivo porque hay muchos asaltos en esta época	3	Entorno	1 C
6. Es una época de gastos: vacaciones, cena de navidad, regalos	3	Entorno	1 A
7. Tu familia también tiene derecho, discútelo con ella	4	Familia	4 A
8. Con dinero en la bolsa nos sentimos ricos	3	Entorno	1 B
9. Por ejemplo, te conviene guardar un 40% y gastar el resto	5	Previsión	5 B
10. Acuérdate de la cuesta de enero	5	Previsión	5 A

*Tip:* Como procedimiento, es recomendable asignar primero el número y luego definir las letras.

#### e) Ordenar en un esquema

Formar un esquema es el resultado natural de los pasos que hemos dado previamente. Ya que hemos seleccionado, clasificado y jerarquizado, no queda sino poner en orden –pasar en limpio, digamos– lo que hemos trabajado.

Comencemos por vaciar en orden nuestra jerarquización:

1. Entorno
a. Es una época de gastos: vacaciones, cena de navidad, regalos
b. Con dinero en la bolsa nos sentimos ricos
c. No lo cambies en efectivo porque hay muchos asaltos en esta época
2. Un derecho
a. El aguinaldo es tu derecho
b. Te lo has ganado con un año de esfuerzo
c. ¿Ya sacaste la cuenta de cuánto te toca?
3. Como gastarlo
a. Haz una lista y prioriza las cosas en que te gustaría gastarlo
4. Familia
a. Tu familia también tiene derecho, discútelo con ella
5. Previsión
a. Acuérdate de la cuesta de enero
b. Por ejemplo, te conviene guardar un 40% y gastar el resto

---

Ahora debemos revisar si tenemos ideas que hagan claro el arranque y el cierre, pues la comunicación suele ser más efectiva cuando cuenta con *despegue* y un *aterrizaje* adecuados. En el caso que hemos puesto como ejemplo, las ideas en el apartado de entorno pueden servir como presentación del tema; pero no tenemos un aterrizaje suave: el esquema no concluye ni se despide, así que debemos agregar algo como esto:

5. Previsión...

- c. Usa bien tu aguinaldo, pues te costó mucho trabajo ganarlo.
- d. Infórmate y planea antes de tomar decisiones.

En este momento vale la pena definir un título. El título es como el cartel de una película o la portada de un disco: tiene que ser atractivo para hacer que el público se acerque, pero debe ser *honesto* y darnos una clara idea de lo que encontraremos en el interior. Por eso es mejor definir el título al final, cuando ya contamos con los elementos estructurales del texto y sabemos qué es lo que vamos a ofrecer.

Valora estos títulos para el ejemplo, ¿qué te parecen?:

- El aguinaldo, tu derecho
- Sácale jugo a tu aguinaldo
- Cuida tus prestaciones

El primero es demasiado formal y no atiende al núcleo del texto (si bien es un tema del texto, no es su tema u objetivo central). El tercero es excesivamente abierto y poco claro para el lector: el aguinaldo es una prestación, es cierto, pero no es la única y no se hablará de las demás en el documento. El segundo cumple el objetivo: "invitar a la gente a hacer un buen uso de su aguinaldo" y es por lo tanto el más adecuado.

Con el título, la entrada y el cierre se completa el esquema. Como puede verse, se forma así un *esqueleto* que podemos llenar de carne. Nos servirá como un mapa de carreteras para llevamos con seguridad a nuestro destino.

Por supuesto, los pasos previos son guías para una actividad estructurada, pero no pretenden ser una camisa de fuerza. En cada paso, usted puede cambiar, tachar, agregar o reformular las ideas. En el siguiente módulo nos detendremos en la redacción del texto, ahora que tenemos un mecanismo para establecer su estructura: una ruta para recorrer en donde el destino y el trayecto están definidos con anticipación.

---

---

## **5ª Sesión      Desarrollo de textos**

- Revisión de tarea y esquemas en grupo
- Del Esquema al Texto
  - Ejercicio, leer la explicación “Del esquema al texto” (# y desarrollar un texto paso a paso.
  - Formación de un esquema personal (entregar)
  - Desarrollo de un ejercicios en corrillos: del tema al esquema (entregar)
  - Revisión del conjunto
- Recapitulación
- Dudas de sesiones previas
- Examen final
- Evaluación del taller

### 1. El arranque

*En el principio se tiene la atención del lector: ¡aprovéchala!*

Como en el amor a primera vista, la primera impresión es fundamental. Por ejemplo, evaluamos a la gente por cómo está vestida, compramos discos por su portada, decidimos entrar o no a un nuevo restaurante por el vistazo que damos en la puerta.

Es una característica humana: confiamos en la intuición, que nos dice de golpe “esto es bueno para ti” o bien “aléjate tan pronto como puedas”.

Digámoslo de esta manera: el arranque son los cinco minutos de gracia que el lector nos concede. En ese lapso decidirá si nos regala un poco más de su tiempo o si lo emplea en otra cosa. Y normalmente, no toma la decisión basado en la importancia de la información, sino en qué tan atractiva le resulte su presentación.

Piénsalo de esta manera: en un restaurante ¿decides qué plato pedir por su valor nutricional? Es probable que te preocupe el balance nutritivo, pero la verdad es que tomas la decisión por apetito, por antojo, como lo hacemos comúnmente los seres humanos.

¿Eso significa que debemos lanzar al principio un par de enunciados jugosos, aunque no tengan sustancia? No. La comunicación es un proceso de interacción entre personas: lo más recomendable es ser honestos. Nuestro reto es dar al lector información suficiente en el arranque para que haga una buena elección: que nos siga leyendo si debería hacerlo, o que se ahorre el esfuerzo en caso de que el tema no le interese.

*Esto nos lleva a una consideración más, crítica en el inicio de un texto, aunque válida a lo largo de todo el escrito:*

El arranque es el cartel de la película. El espectador debe saber, con ese golpe de vista, si la película es para él. Pues si el cartel lo atrapa en forma engañosa y lo hace entrar a ver una película que no es para él, saldrá de la sala a los pocos minutos con la sensación de haber sido engañado. Si le sucede varias veces, dejará de confiar en los carteles y ese medio de comunicación habrá perdido su función.

En resumen: el arranque debe ser suficientemente atractivo para atrapar al lector, pero tan claro como sea necesario para no engañarlo.

---

---

## 2. Cuerpo de temas

*Las ideas del esquema se deben desdoblar poco a poco. Sin prisas, pero sin paja.*

Idealmente, un esquema debe estar suficientemente detallado, de manera que sólo sea necesario un breve desarrollo de cada tema contenido en él. Es más sencillo escribir el cuerpo del texto que el arranque o la conclusión, así que no te detengas demasiado tiempo en el principio: como en un pastel, primero se hace el cuerpo –lo que alimenta– y al final vienen los adornos, lo que atrae la vista.

El esquema nos ayuda a crear párrafos: cada número (tema) del esquema puede corresponder con uno o más párrafos, pero en general no deberíamos empaquetar más de un número por párrafo. El párrafo es un racimo de ideas relacionadas. Cuando ya no son suficientemente cercanas, se debe cambiar de párrafo.

No hay una medida precisa sobre cuando crear un nuevo párrafo: no es tan sencillo como decir cada 37 palabras o a las 7,18 líneas. Es algo que depende del tema, del público a quien se dirige, del medio e incluso de tu propio estilo. Sin embargo, puede seguir estas recomendaciones generales:

1. **No tengas prisa** por llegar al final. Trata de ser conciso, pero no aglomeres ideas en un solo enunciado. Si bien el valor de la economía de palabras es relevante, es muy importante no atropellarse queriendo decir demasiado en poco espacio.
2. Al redactar es mejor poner **una idea completa por oración** y nada más. Cuando se cambia de idea es mejor cambiar de oración, e incluso de párrafo si el viraje es muy grande.
3. Trata de escribir **oraciones de tres líneas** como máximo y agruparlas en **párrafos de ocho a diez líneas** cuando mucho. El lector necesita descanso y espacio para digerir lo que está recibiendo.
4. **Agrega subtítulos** cuando sea posible agrupar los racimos –párrafos– en grupos de contenido relacionados. Cada subtítulo es un subtema de su idea principal.

## 3. El cierre

*Dale a tu lector "algo para llevar".*

Parece obvio, pero hay que dejarle claro al lector cuándo termina un discurso. ¿Nunca te ha pasado que volteas la página en una revista o buscas en la próxima columna de un periódico para

---

---

seguir leyendo una nota que ya terminó sin que te dieras cuenta? Pues eso es lo que tratamos de evitar con esta reflexión.

Las ideas que se quedan *abiertas* corren el riesgo de perderse. Por eso es importante remachar el texto con un mensaje que concluya, sintetice o puntualice lo expresado en el texto. Al igual que el arranque, el cierre es un momento especial en el texto, pues se cuenta de nuevo con la atención completa del lector.

Es el momento para mandarle un mensaje concentrado, que se explica y justifica con lo que ha leído en el resto del documento.

---



**A7. Material extra para profesores, semestre 03-1.**

Páginas representativas del material extra para profesores del curso propedéutico *Comprensión de lectura y redacción*, semestre 03-1. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.

Septiembre de 2002.

---

**UNAM / FCPyS**  
**TALLER PARA PROFESORES**  
**ACTUALIZACIÓN PSICOPEDAGÓGICA**  
**PARA LA ENSEÑANZA DE LECTURA, ORTOGRAFÍA Y REDACCIÓN**

*Responsable: Jorge Valencia García*

***Introducción***

El propósito del taller será ofrecer herramientas prácticas para mejorar la redacción. Escribir bien, en lo que a este taller concierne, será lograr comunicar con precisión el pensamiento. Este no es un ámbito para el desarrollo del estilo literario, ni para aprender investigación documental.

Tampoco se ofrecerá un conjunto de recetas simples que mejoren la capacidad de expresión. Más bien, será un espacio de práctica y reflexión en donde cada participante descubrirá, con la guía de un profesional, cómo puede mejorar la exposición escrita de sus ideas.

El diseño del taller, que presento a continuación, incluye aspectos que van desde la planeación del tema y el desarrollo de los conceptos, hasta su presentación final en un documento impreso, pasando por consideraciones básicas de estilo, redacción, puntuación y ortografía.

***Metodología***

El método se centrará en el impulso a dos capacidades: poder **organizar las ideas** que serán redactadas y aprender a leerse y **criticarse uno mismo**. Para ello, es necesario desarrollar en los estudiantes la habilidad de *pensar y planear el texto* como un requisito de la escritura. También se recogerá información básica sobre reglas, consejos y atajos que pueden ayudarnos a determinar la corrección o incorrección de lo escrito. Las reglas sólo son significativas en la medida en que quien escribe aprenda a dudar y a encontrar la información pertinente para resolver sus preguntas.

---

---

El taller estará dividido en cinco sesiones de dos horas, con temas y tareas específicas para cada una. Se combinará el estudio de técnicas de planeación, organización y desarrollo del texto con información práctica que ayude a mejorar los aspectos relacionados con la redacción, alternando el trabajo más conceptual con los elementos prácticos.

La idea que subyace en esta mezcla es mantener la atención, incorporar diversos aspectos de la escritura y hacer un recorrido que permita escribir desde el primer momento, dado el enfoque eminentemente práctico de este taller.

En cada sesión, el tallerista deberá dar una introducción al inicio, establecerá una discusión grupal y propondrá un ejercicio (que puede incluir la revisión de trabajos asignados). Cada tema será acompañado de explicaciones breves, ejemplos y prácticas que permitan profundizar en su conocimiento. Se expondrán conclusiones y consejos prácticos y, al final, se presentará la tarea a desarrollar para la siguiente sesión y los materiales correspondientes.

#### ***Novedades en el 2002:***

- Cambio en el orden: Lectura / ortografía y puntuación / Dudas del Lenguaje / Esquema / Desarrollo de textos
- Más tiempo para Lectura y Escritura, menos para Ortografía y Puntuación.
- Material de apoyo para los esquemas y el desarrollo de textos
- Nuevas lecturas

#### **Introducción al taller**

- 1) Expectativas y alcances
- 2) Examen diagnóstico
- 3) La Norma lingüística
- 4) Una buena redacción
- 5) Revisión de los materiales de los alumnos

#### **Técnicas de Lectura**

- 1) Técnicas de Lectura:
  - a) *1<sup>er</sup> round*
  - b) *IX1*
  - c) *Foto-foto*
- 2) Síntesis y resumen

- 3) Notas y subrayados (fichado)
- 4) Hacer reportes

#### **Ortografía**

- 1) Qué es la ortografía
- 2) Acentuación
  - a) El acento y el acento ortográfico (tilde)
  - b) Reglas básicas
    - i) Agudas
    - ii) Llanas o graves
    - iii) Esdrújulas y Sobreesdrújulas
  - c) Diptongos
  - d) Monosílabos y acentuación diacrítica

- e) Acentuación en palabras compuestas
- f) Otros casos de acentuación:
  - i) Interrogativos
  - ii) Pronombres relativos y determinados
- 3) Uso de mayúsculas
- 4) Grafías dudosas
  - a) C / S / Z
  - b) B / V
  - c) G / J
  - d) R / RR
  - e) H
- 5) Dudas comunes

#### **Puntuación**

- 1) Sentido de la puntuación
- 2) Uso de signos de puntuación
  - a) Punto
  - b) Coma
    - i) Pausa
    - ii) Numeración
    - iii) Aposición
  - c) La coma y la "y"
  - d) Punto y coma
  - e) Dos puntos
  - f) Puntos suspensivos
- 3) Uso de signos expresivos
  - a) Admiración / Exclamación
  - b) Interrogación
  - c) Combinaciones

#### **Dudas del idioma y Léxico**

- 1) Principios de redacción
- 2) ¿Juntas o separadas?
- 3) Composición de palabras

#### **Notas**

- El taller supone la discusión grupal de los textos presentados, por lo que es indispensable que:
  - Los asistentes presenten trabajos en tiempo y forma para tener materiales de discusión. La dinámica propia del taller es imposible sin el trabajo comprometido de cada participante, ya que a escribir se aprende escribiendo.
  - La actitud frente a la crítica sea a la vez abierta y respetuosa. Aprender a criticar y ser criticado es una habilidad central que el taller pretende desarrollar.

- 4) Adverbios compuestos con el sufijo *-mente*
- 5) Verbos defectivos y unipersonales
- 6) Dudas comunes
  - a) Uso de verboides
    - i) Gerundio
    - ii) Infinitivo
    - iii) Participio
  - b) Régimen preposicional
  - c) Concordancia
    - i) Número
    - ii) Género
  - d) Correspondencia
    - i) Sujeto
    - ii) Verbal
    - iii) Temporal

#### **Planeación y desarrollo de textos**

- 1) Cómo enfrentar el reto de escribir
- 2) Uso de esquemas de escritura
  - a) Concepción del tema, objetivos
  - b) Lluvia de ideas
  - c) Ordenamiento
    - i) Agrupación
    - ii) Selección
    - iii) Jerarquización
  - d) Formación de un esquema
- 3) Aprender a discriminar, valorar y eliminar

#### **Conclusión**

- 1) Dudas
- 2) Otros temas
- 3) Recapitulación
- 4) Examen final
- 5) Evaluación del taller

---

***Bibliografía básica:***

- Corripio, Fernando, *Dudas e Incorrecciones del Idioma*, Larousse, México, 1988
- Romani, Alfonso *et al.*, *Ortografía, Reglas y Ejercicios*, Larousse, México, 1996
- García-Pelayo y Gross, Ramón *et al.*, *Conjugación*, Larousse, México, 1982

---

## Una buena redacción

Decir que un texto está "bien escrito" o "bien redactado" es una afirmación valorativa y cabe preguntarse en función de cuáles valores se le considera bien hecho. Hagamos una definición válida para este curso, dado que este es un taller de escritura funcional, donde el lenguaje no se juzga desde su valor literario, ni vanguardista:

Lo bien hecho, en el marco de la redacción funcional, es muy modesto: **conseguir el objetivo con el menor esfuerzo posible**. El objetivo de la comunicación funcional es provocar una cierta reacción en el lector, al lograr transmitirle un mensaje que pueda comprender cabalmente.

Buscamos la forma más eficiente de transmitir un mensaje, no la más elegante, hermosa o entretenida. Todos los demás valores de la escritura son bienvenidos –el humor, la belleza literaria, la innovación, etcétera– en la medida en que nos permiten cumplir nuestra tarea de comunicación más fácilmente.

Los valores que buscamos en la escritura eficiente son:

- Funcionalidad
- Precisión
- Economía
- Sencillez

### *Funcionalidad*

***La función a cumplir es comunicar, lo demás es secundario.***

Piensa en un martillo y en su función: golpear. El mango debe ser fuerte, con sujeción firme, fácil de manipular y ligero. Desde el punto de vista funcional, es preferible un martillo cuyo mango esté hecho de acero y forrado de goma moldeada, por encima de uno de madera preciosa o cerámica fina.

Esto no implica que el martillo sea feo, sino que debe ser un buen instrumento de golpeo *por encima de otras características*. Los textos que escribas deben en primer lugar lograr su objetivo, es decir, deben transmitir la información y provocar el efecto deseado, antes que otras consideraciones.

---

---

### ***Precisión***

#### ***Di exactamente lo que quieres decir, no más y no menos.***

Ve al punto rápidamente, di con claridad lo que quieres y llama al pan, pan, y al vino, vino. Eso es precisión.

### ***Economía***

#### ***No permitas que tus conceptos se hundan en un mar de palabras.***

La economía del lenguaje es un valor muy fácil de explicar: decir con el menor número de palabras posible. No es tan fácil de lograr, sin embargo. La tradición cultural de la lengua española –y del mexicano en particular– tiende a la multiplicación de palabras.

En general un buen principio es escribir en enunciados cortos y simples. Tal vez ahora pienses: “No es cierto: ahí tienes a Fulano, que es un gran escritor, y no tiene enunciados cortos ni sencillos; sin embargo, es un placer leerlo”.

Puede ser verdad, pero tal vez Fulano utiliza un lenguaje complejo debido precisamente a que es un gran escritor, es decir, un experto de la escritura dedicado a manejar retos difíciles en el lenguaje. Mientras nosotros aprendemos a hacerlo, mantengámonos del lado de lo sencillo.

Los corredores de autos pueden rebasar en curvas cerradas a 275 km por hora, con otros coches igualmente veloces moviéndose a pocos metros. Su profesión es jugarse la vida en máquinas endemoniadamente rápidas para hacer un espectáculo que el resto de los mortales podemos disfrutar.

Afortunadamente, nosotros no tenemos que hacerlo. Manejar un auto de carreras y conducir nuestro coche por las calles para llegar a una cita de trabajo o a dejar a los niños en la escuela son tareas completamente diferentes. Nuestra relación con el automóvil es básicamente utilitaria: lo usamos como medio de transporte.

Haz lo mismo con tu texto: ve a donde tienes que ir y no tomes riesgos innecesarios.

---



---

### ***Sencillez***

#### ***Si tu lenguaje no es comprendido, has fallado como comunicador.***

El escritor Antonio Machado se inventó otro yo: un profesor de gimnasia llamado Juan de Mairena, que disertaba sobre filosofía, arte y literatura con sus alumnos. En alguna ocasión Juan de Mairena lanzó un reto a uno de sus pupilos:

—Señor Pérez, salga usted a la pizarra y escriba: "Los eventos

consuetudinarios que acontecen en la rúa".

El alumno escribe lo que se le dicta:

—Vaya usted poniendo eso en lenguaje poético

El alumno, después de meditar, escribe: "Lo que pasa en la calle".

— No está mal.

La manera más sencilla suele ser la mejor forma de expresión, parece decirnos Machado. Huye del discurso pretencioso y pedante: ser "muy elevado" puede acrecentar tu imagen de persona culta y refinada, pero definitivamente no mejorará tu comunicación.

Ten cuidado con la **verborrea**, una peligrosa enfermedad consistente en decir lo mismo con demasiadas palabras y en repetidas ocasiones. La verborrea es enemiga de la precisión y la economía.

---

## **A8. Evaluación de la Prof. Arroyo**

*Evaluación General. Taller propedéutico de Lectura y Redacción.*

Evaluación del taller del semestre 01-1 por parte de Rosío Arroyo Casanova, profesora participante en el curso ofrecido a los maestros y quien más tarde impartió el taller a sus propios alumnos.

Noviembre de 2000.

**EVALUACIÓN GENERAL**  
*Taller Propedéutico de Comprensión de Lectura y Redacción*  
Noviembre 21-30, 2000

Por ROSÍO ARROYO CASANOVA

Lic. Beatriz Zabala Bush.  
Coordinadora de Orientación Escolar.  
Profesor Jorge Valencia García.  
Asesor del curso para profesores del taller propedéutico  
"Actualización pedagógica y comunicación en el aula".  
PRESENTE.

**CONTENIDO**

<b>I. INTRODUCCIÓN.</b>	<b>2</b>
<b>II. EVALUACIÓN DEL TRABAJO EN CLASE.</b>	<b>2</b>
A. ASISTENCIA AL TALLER.	2
B. MANUAL DE TRABAJO.	3
C. OBSERVACIONES GENERALES.	3
D. CRÍTICA COMO PROFESORA DEL TALLER.	4
<b>III. EVALUACIÓN DE LOS EXÁMENES FINALES.</b>	<b>4</b>
A. OBSTÁCULOS PARA CONOCER LA EFECTIVIDAD DEL TALLER.	4
B. PRINCIPALES AVANCES.	4
C. ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN.	5
D. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN.	6
<b>IV. EVALUACIÓN DEL TALLER POR LOS ALUMNOS.</b>	<b>9</b>
A. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN POR PARTE DE LOS ALUMNOS.	9
B. CRÍTICA A LA HOJA DE "EVALUACIÓN" DE LA COE.	10
<b>V. CONCLUSIONES GENERALES.</b>	<b>10</b>
<b>VI. PROPUESTAS.</b>	<b>10</b>
<b>VII. ANEXO</b>	<b>12</b>

## I. INTRODUCCIÓN.

Con la finalidad de mejorar la calidad de los próximos cursos propedéuticos de comprensión de lectura y redacción se realizó una evaluación producto de la impartición del curso y el análisis de los exámenes finales presentados por los alumnos, lo cual permite conocer la efectividad del taller propedéutico y el nivel de los alumnos en esta materia.

La evaluación fue realizada en tres aspectos:

1. Evaluación del trabajo en clase.
2. Evaluación de los exámenes finales.
3. Evaluación del taller por parte de los alumnos.

## II. EVALUACIÓN DEL TRABAJO EN CLASE.

La evaluación del trabajo en clase se llevó a cabo a través de la descripción de la asistencia al taller, las observaciones generales a los manuales de trabajo así como observaciones generales tales como las características de los grupos y reacciones ante las actividades, la eficacia de las técnicas y dinámicas utilizadas, el nivel de participación alcanzado y los factores que lo obstaculizaron. También se realizó una autocrítica respecto a la impartición del taller.

### A. Asistencia al taller.

El taller se impartió al grupo 0003 de la carrera de Ciencia Política y Administración Pública y al grupo 0005 de la carrera de Ciencias de la Comunicación.

El promedio de asistencia del grupo 0003 de Ciencia Política y Administración Pública fue de 11 alumnos e igual número presentaron examen final. El taller empezó con 17 alumnos y terminó con 11, a lo largo del curso llegaron a asistir un total de 21 alumnos, incluyendo a quienes asistieron sólo una vez. La asistencia mayor se tuvo el primer día con 17 alumnos y la mínima el penúltimo día con 9. De los 11 que contestaron el examen final 9 eran hombres y 2 mujeres. (Véase Cuadro 1.2 y Cuadro B)

El taller impartido al grupo 0005 de Ciencias de la Comunicación contó con la asistencia de 20 alumnos en promedio. La asistencia más alta fue de 23 alumnos y la más baja de 19 durante el curso. El número total de alumnos registrados a lo largo del taller fue de 29, contando a quienes asistieron por lo menos una vez. El número de alumnos que presentaron examen final fueron 19. 10 mujeres, 8 hombres y uno más que no anotó su nombre.

<b>ASISTENCIA AL TALLER</b>	<b>Grupo 0003</b>	<b>Grupo 0005</b>
Promedio de asistencia	11	20
<b>Presentaron Examen Final</b>	<b>11</b>	<b>19</b>
Asistencia más alta	17	23
Asistencia más baja	9	19
Alumnos registrados durante el taller	21	29

### **B. Manual de trabajo.**

El manual requiere, como bien lo mencionó el profesor Valencia, una edición más ordenada que contenga un índice y paginación. El manual para el profesor fue muy útil pero es necesario expresar mejor las finalidades de cada ejercicio y el tiempo asignado para cada actividad, sobre todo en lo referente al tiempo y extensión que se dará a cada tema.

Además es conveniente preparar un manual con hojas independientes y desprendibles con el objeto de que los profesores puedan llevarse los ejercicios para calificarlos en casa y los alumnos continúen con los ejercicios del manual. Esto, en ocasiones, le restó tiempo a las actividades en clase, aunque se resolvieron pasando a otros ejercicios pero la secuencia de los contenidos se interrumpía.

No obstante, la existencia de varios ejercicios y sesiones impartidas detenidamente de puntuación y ortografía, nos parece conveniente agregar al manual de alumnos las mismas copias sobre reglas de puntuación, sintaxis y concordancias que fueron proporcionadas a los profesores, ya que varios alumnos mencionaron tal necesidad, por ser estos temas los que requirieron más tiempo para su desarrollo.

### **C. Observaciones generales.**

Un gran acierto fue la aplicación del examen diagnóstico, ya que permitió detectar las deficiencias del grupo tanto a la profesora –para conocer el nivel del grupo- como para los alumnos, al reconocer sus propias fallas.

Ante la falta de tiempo para cubrir algunos contenidos se distribuyeron juegos de fotocopias que a criterio de la profesora se consideraron pertinentes y útiles para los alumnos en temas como: locuciones latinas, ejemplos de verbos activos para plantear objetivos, conceptos de gramática y redacción, diferencia entre monosílabos y palabras con acento diacrítico y acento enfático, dudas ortográficas, abreviaturas corrientes y símbolos de prefijos y unidades del sistema internacional de unidades, estos últimos fotocopiados del manual de profesores.

La revisión y corrección de los ejercicios realizados en clase era muy rápida, en algunos casos, la revisión debía acompañarse de explicaciones extensas. Para varios alumnos temas como la acentuación, las funciones de los signos de puntuación y ejercicios sobre el uso de algunas letras requieren aún de mayor profundidad.

De igual manera, por el tiempo tan limitado, se emplearon algunas estrategias para que se analizaran en grupo las correcciones realizadas por la profesora a las tareas de otros compañeros, lo cual resultó muy fructífero. Y es aquí donde se pudo apreciar un punto de comparación entre ambos grupos ya que, no obstante el grupo de Ciencia Política era más reflexivo no realizaban las tareas, principal obstáculo para poder ejercitar los contenidos del taller. De hecho, es posible que el  asignar actividades en casa o tareas haya sido el principal motivo de la inasistencia en el grupo 0003, según lo expresado por algunos en la evaluación del taller al mencionar la falta de compromiso por parte de ellos mismos.

Aunado a lo anterior, el principal inconveniente para el óptimo desarrollo del taller es que no es obligatorio y la mayor parte del grupo no asiste y también algunos alumnos les cuesta trabajo comprometerse con las tareas y con la participación en clase.

Respecto a las actividades y los ejercicios realizados en la clase, la mayoría respondió bien e incluso fueron viendo sus avances rápidamente.

Las características de los grupos se expresan de la siguiente manera:

<b>Ciencia Política y AP Grupo 0003</b>	<b>C. Comunicación Grupo 0005</b>
Interés, grupo analítico pero poco participativo y falta de compromiso.	Interés, participación activa, integración, compromiso.

Notorio aprovechamiento en los exámenes finales del grupo con mayor cantidad de alumnos y del primer horario (grupo 0005).

**D. Crítica como profesora del taller.**

Honestamente, al final del taller para profesores mi sentir fue que yo no debía impartir el taller propedéutico porque tenía deficiencias. Sin embargo, impartí el taller porque me dio confianza la experiencia en la impartición de anteriores cursos propedéuticos. Sin embargo, durante el taller para profesores, al igual que otros profesores y profesoras, nos percatamos de nuestras deficiencias y malos hábitos al momento de expresarnos, ya sea de manera oral y/o escrita. Aún así nos atrevimos a dar el taller.

Como profesora de este taller obtuve una óptima evaluación por parte de los alumnos. No obstante de las deficiencias en la temática a partir. Ante esta situación, me pareció sorprendente que varios profesores impartieran el taller sin haber asistido al Curso para Profesores, esto me parece inadecuado porque no hay una uniformidad de contenidos del curso y si ni el propio profesor, previamente, detecta sus deficiencias, cómo es posible tratar de orientar a los alumnos en ese sentido. En lo particular, me sirvió mucho el taller introductorio para profesores, pero me parece que la capacitación en esta materia debe ser constante para ir remediando nuestras deficiencias y, en consecuencia, elevar la calidad de los cursos propedéuticos.

**III. EVALUACIÓN DE LOS EXÁMENES FINALES.**

**A. Obstáculos para conocer la efectividad del taller.**

En este respecto, el principal obstáculo para conocer la verdadera efectividad del taller fue que no se evaluó el examen diagnóstico de la misma manera como se realizó la evaluación del examen final. Debido a que el examen diagnóstico se entregó a los alumnos de un día para otro, solamente se revisó y se hicieron algunas observaciones ya que se trataba de diagnosticar el nivel del grupo en términos generales.

Por lo anterior, no puede existir un punto de comparación que permita comprobar con precisión los avances de los alumnos a causa de que en la evaluación del examen final se aplicó una metodología y en el examen diagnóstico no. A pesar de ello, en general, en el examen final se detectaron avances satisfactorios.

**B. Principales avances.**

Los avances más notorios fueron en la elaboración de la síntesis, ya que en el examen diagnóstico muy pocos la lograron obtener. En el examen diagnóstico la mayoría realizó

un resumen y en el examen final sucedió lo contrario. Dentro de los avances más satisfactorios se encuentran la aplicación de las técnicas para una lectura crítica y el método para la obtención de un esquema de escritura. Sin embargo, los avances fueron insuficientes pero aceptables en lo que respecta a la puntuación, acentuación y ortografía.

### C. *Estrategia de evaluación.*

Se diseñó una estrategia de evaluación para obtener la información necesaria que permitiera obtener más que una calificación, una evaluación general del taller. La evaluación comprende tres niveles: evaluación general, evaluación por grupos y evaluación por cada uno de los alumnos.

El examen final se codificó de la siguiente manera:

**Pregunta 1.** *Lee atentamente y escribe una síntesis de este texto.*

Se dividió en tres rubros, asignando el valor de 1 para los dos primeros casos:

- ✓ para quienes lograron realizar una síntesis clara (con sus propias palabras),
- ✓ para quienes hicieron una *síntesis regular* (sin llegar a la esencia) y
- ✓ para quienes realizaron un resumen.

**Pregunta 2.** *Plantea un esquema para desarrollar el tema "Los retos del PRI en el próximo sexenio".*

Se cuantificó a quienes elaboraron el esquema para desarrollar el tema propuesto, a quienes realizaron los pasos para obtener el esquema, a quienes no lo lograron obtener el esquema, a quienes no lo hicieron o no contestaron. Además esta pregunta se cruzó con la Pregunta 4, para saber si sabían los pasos para desarrollar un texto.

**Pregunta 3.** *Describe las funciones de estos signos de puntuación:*

- a) Coma
- b) Punto
- c) Paréntesis
- d) Dos puntos

Se asignó el valor de 1 para quienes respondieron bien, es decir, quienes respondieron con claridad y precisión a las funciones de cada signo de puntuación obteniendo un total de 4 puntos. Para hacer la cuantificación de quienes no contestaron o contestaron regular o francamente sin idea clara de las funciones se asignó también el valor de 1 para obtener el total de estos valores importantes para conocer el aprendizaje en esta pregunta.

**Pregunta 4.** *¿Cuáles son los pasos para desarrollar un texto?*

Esta pregunta provocó confusión en los alumnos, ya que muchos se confundieron con los pasos para realizar una lectura crítica. Sin embargo, se obtuvo el número de alumnos que mencionaron los pasos a través del esquema, como método propuesto en el taller para desarrollar un texto, y se cruzó con la respuesta de la pregunta 2, para saber si desarrollaron el esquema solicitado en esa pregunta.

**Pregunta 5.** *Corrige el texto siguiente.*

El texto está compuesto por 17 renglones, se localizaron por renglón los errores a corregir, encontrándose un total de 42, se menciona el tipo de corrección a realizar (por ejemplo: ortografía, colocar una coma, quitar coma, concordancia, minúscula, etc.) lo que dice y lo que debe decir. Por grupo y en total, se menciona el número de errores corregidos. Además, por grupo, se obtuvo el número de correcciones realizadas por alumno y cuáles fueron los errores más y menos corregidos, en total y por grupo.



**Pregunta 6.** *Escribe tu evaluación personal a este taller.*

Para cuantificar la información de esta pregunta abierta, se aplicó la técnica de análisis de contenido y los resultados se conjuntaron con las evaluaciones por parte de los alumnos solicitadas en la "hoja de evaluación" de la COE.

**D. Resultados de la evaluación.**

**Pregunta 1.** *Lee atentamente y escribe una síntesis de este texto.*

En el grupo 0003, 6 alumnos hicieron una síntesis, 3 la hicieron pero con palabras del texto, sin llegar a la esencia y sólo 2 realizaron un resumen de un total de 11 personas que presentaron el examen. En el grupo 0005, 11 alumnos respondieron con la síntesis solicitada, 3 no llegaron a la esencia del texto y 5 realizaron un resumen, de un total de 19 alumnos que presentaron el examen final.

De la suma de ambos grupos, un total de 30 alumnos, los resultados generales son los siguientes: 17 alumnos en total realizaron una síntesis buena, 6 una síntesis regular y 7 realizaron un resumen. (Véase Anexo: Cuadro Pregunta 1)

**Cuadro Resumen Pregunta 1**

Grupo	Total Alumnos Examen Final	Síntesis Buena	Síntesis Regular	Resumen
0003	11	6	3	2
0005	19	11	3	5
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>17</b>	<b>6</b>	<b>7</b>

**Pregunta 2.** *Plantea un esquema para desarrollar el tema "Los retos del PRI en el próximo sexenio"*

En ambos grupos, la mayoría planteó un esquema (16 alumnos), aunque sólo 9 alumnos plantearon un esquema completo con pasos, otros 9 alumnos no lograron hacerlo y 5 no lo hicieron. No obstante, 15 alumnos respondieron adecuadamente a la pregunta 4 sobre los pasos para desarrollar un texto. (Véase Anexo: Cuadro Pregunta 2)

**Cuadro Resumen Pregunta 2**

Grupo	Alumnos Ex. Fin.	Esquema	E c/Pasos	No lo logró	No lo hizo	RESP4
0003	11	8	5	2	1	3
0005	19	8	4	7	4	12
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>16</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>15</b>

**Pregunta 3.** *Describe las funciones de estos signos de puntuación:*

- a) coma
- b) punto
- c) paréntesis
- d) dos puntos

Del total de alumnos, tan sólo 4 contentaron correctamente la funciones de los signos de puntuación, tres alumnos del grupo 0003 y dos del grupo 0005. En promedio los alumnos contestaron correctamente dos funciones. Sin embargo, es interesante señalar que sólo 3

alumnos mencionaron tres de la funciones correctamente y, de igual manera, 3 alumnos mencionaron correctamente sólo una función y 4 alumnos no contestaron correctamente (con claridad y precisión) ninguna función de los signos de puntuación.

**Cuadro Resumen A Pregunta 3**

Grupo	Alumnos Ex. Fin.	4 funciones	3 funciones	2 funciones	1 función	Ninguna función con claridad
0003	11	2	1	5	1	2
0005	19	2	2	11	2	2
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>16</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

Por otra parte, en total el 67% (20) alumnos respondió con claridad a las funciones de la coma, 73% (22) alumnos lo hicieron respecto al punto, 43% (13) alumnos respondieron bien y en igual proporción de manera regular (con poca precisión) en las funciones de los paréntesis y la mitad de los alumnos (15) respondió regular a la función de los dos puntos siendo ésta en la que tan sólo 8 alumnos contestaron correctamente las funciones de este signo de puntuación, 4 no tenían idea clara de la función y 3 no contestaron. (Véase Anexo: Cuadro Pregunta 3)

**Cuadro Resumen B Pregunta 3**

FUNCIÓN	Grupo 0003	Grupo 0005	TOTAL
Coma	13	7	20
Punto	13	9	22
Paréntesis	9	4	13
Dos Puntos	5	3	8

Los resultados al respecto de los signos de puntuación no difieren mucho con los hábitos de escritura que se pudieron notar con la calificación diaria de los ejercicios, en los cuales pese a reconocer la fallas y corregirlas, las continuaban cometiendo, aunque en comparación con el examen diagnóstico y el examen final, fue notoria la claridad con la que se expresaron las funciones de los signos de puntuación, si bien el óptimo empleo de las mismas no se haya logrado del todo.

**Pregunta 4. ¿Cuáles son los pasos para desarrollar un texto?**

En lo que respecta a esta pregunta, hubo una confusión en los alumnos, ya que confundieron la técnica de la obtención del esquema a través de los pasos para desarrollar un texto con la técnica para realizar una lectura crítica.

En general, de los 30 alumnos de ambos grupos que presentaron el examen final, 18 alumnos (60%) indicaron los pasos para la obtención de un esquema y 5 mencionaron, adicionalmente, aspectos a considerar en la presentación de los textos. Sin embargo, 5 alumnos expresaron los pasos para realizar una lectura crítica, 2 de ellos mencionaron ambas técnicas.

En comparación, 7 alumnos no contestaron la pregunta, aunque 4 de ellos hicieron el esquema requerido en la pregunta 2 y, en total, 20 alumnos respondieron la pregunta 2, referente al planteamiento del esquema. (Véase Anexo: Cuadro Pregunta 4)

Lo anterior indica que la técnica fue aprendida aunque existió confusión respecto a la lectura y el desarrollo de un texto. Además en lo referente a la presentación de los textos es relevante que algunos recordarán la importancia de los aspectos de la presentación de los escritos, ya que fue un tema visto con poca profundidad.

**Cuadro Resumen Pregunta 4**

Grupo	Alumnos Ex. Fin.	Esquema	Lectura Crítica	No contestó	Aspectos Presentación	RESP2
0003	11	5	3	3	1	8
0005	19	13	2	4	4	12
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>18</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>20</b>

**Pregunta 5.** *Corrige el texto siguiente.*

En el cuadro A del Anexo, se puede apreciar que los errores más corregidos en el texto de un total de 42 fueron 4, los codificados con los números: 2, 8, 20 y 22 referentes a concordancia, ortografía, dos puntos y colocar coma-minúscula, respectivamente. Sin embargo, 14 errores fueron menos corregidos en una frecuencia de 0 a 5 veces y el error codificado con el número 15 no fue corregido por nadie.

Cabe señalar que los alumnos se percataron de la mitad de los errores, ya que de un total de 42 la frecuencia más alta de corrección se ubicó entre 20 y 24 errores corregidos.

**Cuadro Resumen A Pregunta 5**

Frecuencia por rangos	Frecuencia Media	Total de Correcciones	No. Errores Codificados
24-20	24	4	2, 8, 20, 22
19-15	16	8	1, 4, 5, 18, 24, 26, 27, 41
14-11	11	8	3, 11, 19, 21, 28, 29, 33, 40
10-5	8	8	6, 7, 23, 31, 32, 35, 37, 39
5-0	1 y 2	14	9, 10, 12-17, 25, 30, 34, 36, 38, 42

En el cuadro B del Anexo se aprecia el total de correcciones por alumno y por grupo. El total de errores corregidos por alumno se muestra en el cuadro de "Resultados del examen final" y por grupo en el cuadro resumen B y en el cuadro A del anexo.

En el grupo 0003, el número mayor de errores corregidos por alumno fue de 21 y el menor de 8, con una frecuencia media de 11 errores corregidos. En el grupo 0005, el número mayor de errores corregidos por alumno fue de 25 y el menor fue de 6, con 13 errores en promedio corregidos.

**Cuadro Resumen B Pregunta 5**

Grupo	No. mayor de errores corregidos	No. menor de errores corregidos	Promedio de corrección
0003	21	8	11
0005	25	6	13

#### IV. EVALUACIÓN DEL TALLER POR LOS ALUMNOS.

Se analizó el contenido de las respuestas a las preguntas planteadas en la hoja de "evaluación" proporcionada por la Coordinación de Orientación Escolar. Los alumnos respondieron de manera anónima sobre sus impresiones acerca del taller, la utilidad del mismo, la forma de impartirlo, lo que más les gustó y lo que menos, así como comentarios generales.

Debido a que las preguntas eran abiertas, la estrategia instrumentada en esta evaluación consistió en agrupar las palabras y las ideas clave mencionadas por los alumnos en las respuestas a cada pregunta. Así pues, con la aplicación de la técnica de análisis de contenido se obtuvieron los principales comentarios, opiniones e impresiones generales de los alumnos respecto al taller.

##### A. *Resultados de la evaluación por parte de los alumnos.*

Respecto a los comentarios generales la mayoría coincidió en que la lectura y la redacción son herramientas muy importantes para comunicarse. Cabe mencionar que en otra pregunta se cuestionó sobre la importancia de la lectura y la redacción como herramientas en las ciencias sociales, a lo cual la mayoría afirmó que es necesario expresar las ideas para la divulgación y comunicación de los conocimientos. Además de coincidir en que en ciencias sociales se requiere del análisis crítico de los textos.

En lo referente a que les ayudó el taller, la mayoría mencionó, sobretodo, a reconocer los errores ortográficos y las herramientas para corregirlos, la aplicación de métodos para comprender y redactar mejor tales como el esquema, para muchos el taller les ayudó a realizar la estructura de un texto. También reconocieron que aprendieron a plasmar por escrito sus ideas en orden, resolver dudas y, en sí, a reafirmar los conocimientos sobre redacción.

En la forma de impartir el curso por parte del profesor la mayoría la calificó como "muy buena profesora", además de mostrar un interés en enseñar y notable preocupación por el aprendizaje y para la resolución de dudas. Otros coincidieron en que no fue tedioso el curso y respecto a la profesora se refirieron como agradable, amena, clara, dinámica, sencilla, muy entendible, excelente, entre otros calificativos favorables. Sin embargo, también hubo quien mencionó sobre la relajación del grupo, sobretodo en el grupo 0003. Aunque señalaron el poco interés por realizar las tareas, la falta de compromiso y apatía del grupo. De igual forma, a la pregunta qué te pareció, la mayoría calificó al taller como bueno y muy bueno, no obstante la cuestión del tiempo y el horario, aspecto aludido por la mayoría en lo que no les gustó.

Lo que más les gustó del taller en orden mencionado de importancia fue la forma de impartirlo, las técnicas y métodos de lectura y forma de redactar, entre otros aspectos referidos a factores positivos respecto a la clase y los contenidos ya mencionados.

Para la mayoría, el material fue bueno y muy útil para las dudas que surgen. En menor medida el material contenía lecturas interesantes, ejercicios prácticos y está muy completo. Sin embargo, comentarios sueltos coinciden en que le faltó información, que estaba revuelto y muy resumido y que le faltaron reglas de puntuación. Y, por último, a la pregunta ¿te fue útil? Por supuesto, la gran mayoría contestó de manera afirmativa.

(Véase Anexo Cuadro: Resultados de la evaluación por parte de los alumnos)

### **B. Crítica a la hoja de "evaluación" de la COE.**

De entrada, la hoja de evaluación no fue realizada para el taller de Redacción, ya que alguien la estructuró para el taller de matemáticas y, con ello, obtener datos cuantificables y apreciaciones sobre el taller. Sin embargo, las preguntas están mal planteadas, se repiten, debido a que no están codificadas o bien no se preguntan los por qué de la utilidad. Un ejemplo de ellos fue la pregunta: "Te ayudó a" y la pregunta ¿Te fue útil?, se podría contestar sí o no, pero luego qué, habría que preguntar en qué sentido y en una misma pregunta.

Por lo anterior, es necesario elaborar una evaluación específica para el Taller de Redacción y proponemos integrar las siguientes aspectos: expectativas, cumplimiento o no de las mismas, principales beneficios, sugerencias para mejorar los cursos, los conceptos o temáticas más interesantes del taller, contenidos a profundizar, contenidos más novedosos, principales dudas, opinión sobre el método y material empleado para la impartición del curso, deficiencias del curso, entre otros temas importantes para evaluar.

### **V. CONCLUSIONES GENERALES.**

La aplicación del examen diagnóstico permitió detectar y reconocer las deficiencias del grupo tanto a la profesora como a los alumnos, sin embargo debió evaluarse detalladamente como el examen final para tener un parámetro de evaluación y medir con ello la real efectividad del taller.

El principal inconveniente para el desarrollo del taller y, en cierta forma, su efectividad es el duración y el horario destinado al mismo, cada vez para ser más convincente la idea de insertarlo como parte del plan de estudios por su importancia y utilidad en el perfil de los alumnos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

Pese a la corta duración del taller, se brindaron técnicas y herramientas para la comprensión de lectura y la redacción de los textos que los alumnos emplearán a lo largo de su carrera profesional. Sin embargo, es necesario dedicar mayor importancia a esta materia.

### **VI. PROPUESTAS.**

1. Una evaluación específica para Redacción elaborada por los profesores en la que se realice una sistematización de resultados y exista un punto de comparación, lográndose así la finalidad de la prueba de evaluación pre-post.
2. Evaluar sistemáticamente la evaluación diagnóstica tal y como se presenta la evaluación final del taller, estableciendo con ello una comparación y una efectiva evaluación del impacto del mismo.
3. Dar a conocer lo más pronto posible los resultados a los alumnos.
4. Más tiempo para la impartición del taller y que el curso tenga un carácter de obligatorio. O bien, la posibilidad de que el taller vuelva a contemplarse dentro del plan de estudios de la facultad debido a la importancia del contenido del mismo para el desarrollo profesional de los alumnos que se forman en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
5. El curso para profesores debe ser requisito para impartir el taller, con la finalidad de uniformar el contenido y los resultados del mismo.
6. Con la finalidad de planear mejor la impartición del curso propedéutico se hace necesario un mapa-guía para cada sesión o clase del curso. los maestros pueden

- adecuar tiempos de acuerdo a las necesidades y demandas de cada grupo, sin descuidar los contenidos generales que el curso de Lectura y Redacción debe cumplir.
7. Anexar al manual de trabajo para alumnos las copias sobre ortografía y gramática del manual para profesores.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, Martín. *Enciclopedia del Idioma*, México: Aguilar, 1991.
- ARROYO, Rosío. *Evaluación General. Taller propedéutico de Lectura y Redacción*, México: impresión personal, 2000.
- BRUZUAL LEAL, Raquel. “La enseñanza de la lengua y la literatura en la voz de Carlos Lomas”, en *EDUCERE. Conversaciones en la redacción*, Año 12: N° 40: Enero-Febrero-Marzo, 2008, pp. 189 - 194.
- COLL, César. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, México: Paidós, 2000.
- CORRIPIO, Fernando. *Dudas e Incorrecciones del Idioma*, México: Larousse, 1988.
- DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México: McGraw-Hill, 1998.
- ESCÓRIZA, Dolors. *Manual de estilo de Editorial Planeta*, Barcelona: Planeta, 1989.
- GARCÍA-PELAYO Y GROSS, Ramón, et al. *Conjugación*, México: Larousse, 1982.
- GUTIÉRREZ SÁENZ, Raúl. *Introducción a la didáctica*, México: Esfinge, 1999.
- HERNÁNDEZ NODARSE, Mario. “Perfeccionando los exámenes escritos: reflexiones y sugerencias metodológicas”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 41/4 - 10 de febrero de 2007.
- LINEROS QUINTERO, Rocío. “Competencia textual y enseñanza del español como segunda lengua”, en *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, Universidad de Alcalá de Henares, 1997, pp. 51-76.
- LOZANO, Lucero. *Didáctica de la lengua española y de la literatura*, México: Libris editores, 2003.



- MANHEY, Hans Paul. *Desarrollo de competencias expresivas en el desempeño universitario. Curso propedéutico para estudiantes de nuevo ingreso*, México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, 1999.
- MAQUEO, Ana María. *Lengua, aprendizaje y enseñanza*. México: Editorial Limusa, 2004.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades", en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 32, 2003, pp. 17-34.
- MARTÍN VIVALDI, Gonzalo. *Curso de Redacción. Del pensamiento a la palabra*, México: Ediciones Prisma, s/f.
- MERCÉ ROMANÍ, Alfonso, et al. *Ortografía, Reglas y Ejercicios*, México: Larousse, 1996.
- METZ, M. L. *Redacción y estilo: una guía para evitar los errores más frecuentes*, México: Trillas, 1990.
- Ministerio de Cultura y Educación de Argentina. *Materiales de apoyo para la capacitación docente. EGB 1*, Buenos Aires, 1997.
- PERONARD, Marianne. "La metacognición como herramienta didáctica", en *Rev. Signos*, Vol. 38: N° 57, 2005, pp.61-74.
- PORLÁN ARIZA, Rafael, y MARTÍN TOSCANO, José. "El saber práctico de los profesores especialistas: Aportaciones desde las didácticas específicas", en *Investigación en la Escuela*, N° 24, 1994, pp. 49-85.
- POZO, Juan Ignacio, y POSTIGO, Yolanda. "La solución de problemas como contenido procedimental de la educación obligatoria", en POZO, Juan Ignacio, et al. *La solución de problemas*, Madrid: Santillana, 1994, pp. 180-214.
- SANTAMARÍA, Andrés, et al. *Diccionario de incorrecciones, particularidades y curiosidades del lenguaje*, Madrid: Paraninfo, 1989.

- SANZ, Mercedes. *Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación y la autonomía del aprendizaje de lenguas*, Castellón (Valencia, España): Tesis doctoral: Universitat Jaume I, 2003.
- SECO, Manuel. *Diccionario de dudas*, Madrid: Espasa, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Gramática esencial de la Lengua Española*, Madrid: Espasa, 1999.
- SERAFINI, María Teresa. *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*, México: Paidós, 2006.
- VALENCIA, Jorge. *Español 1*, México: Esfinge, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Plan de Trabajo, Taller Propedéutico de Lectura y Redacción*, México: impresión personal, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Comprensión de Lectura y Redacción, material para profesores del curso propedéutico, semestre 01-1*, México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Comprensión de Lectura y Redacción, curso propedéutico para estudiantes, semestre 01-1*, México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Actualización psicopedagógica para la enseñanza de lectura, ortografía y redacción, taller para profesores, semestre 02-1*, México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Antología de Comprensión de Lectura y Redacción, curso propedéutico para estudiantes, semestre 02-1*, México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Actualización psicopedagógica para la enseñanza de lectura, ortografía y redacción, taller para profesores, semestre 03-1*, México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, 2002.

\_\_\_\_\_ . *Comprensión de Lectura, Ortografía y Redacción-Antología, curso propedéutico para estudiantes, semestre 03-1*, México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, 2002.