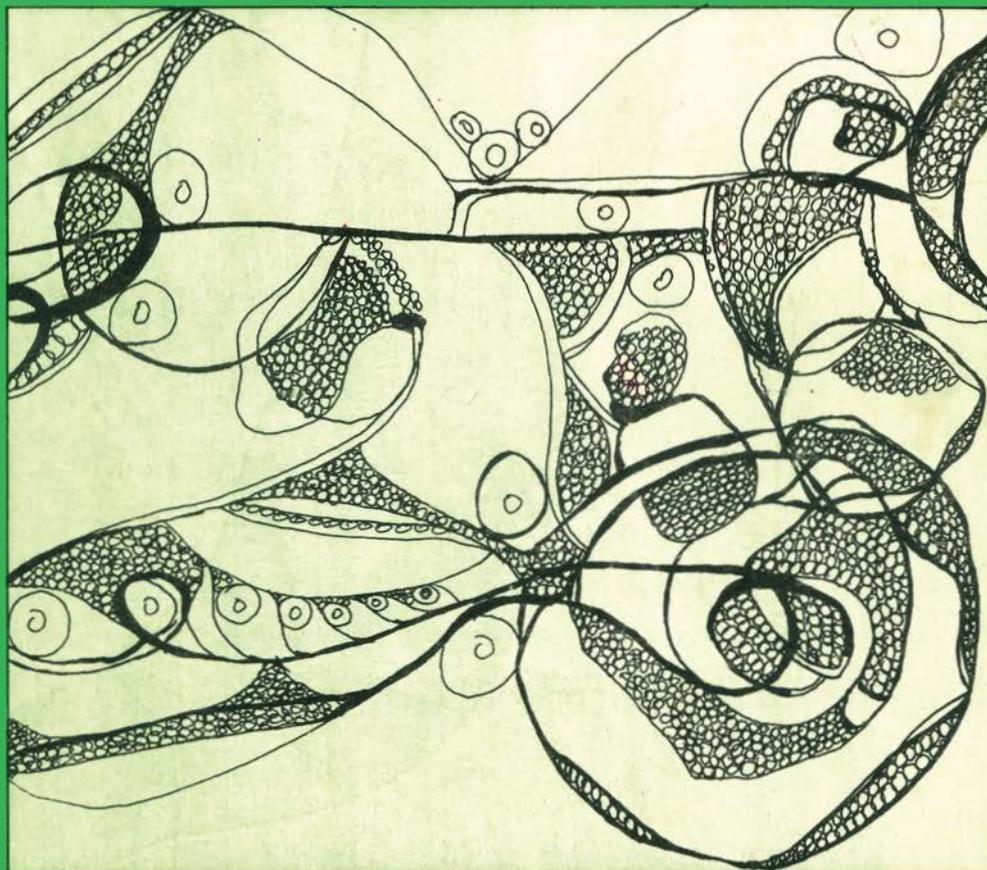


cuadernos del c o l e g i o



REVISTA TRIMESTRAL
colegio de ciencias
y humanidades

21



cuadernos del c o l e g i o

REVISTA TRIMESTRAL

**colegio de ciencias
y humanidades**

cuadernos del c o l e g i o

Número 21

Octubre-Diciembre de 1983

- Presentación Pág. 5
F. Javier Palencia Gómez

COLEGIO

- Problemas de la Enseñanza de las Matemáticas 7
Jesús Aguilera García y Heriberto Morales Gómez
- Proyecto de Investigación "Perfil del Conocimiento Matemático del alumno del CCH" 19
María del Refugio Gispert y Javier González Garza
- Motivación: Elemento Indispensable en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de las
Matemáticas en el Nivel Medio Superior 23
Manuel Guerra Tejada
- ¿Matemáticas para qué? 29
Jorge Bartolucci Incico
- Enseñanza de las Matemáticas Básicas 37
Javier Angeles, Patricia Cafaggi Félix, Oscar Gómez Jiménez, Margarita Lugo Kocha,
Salvador Ortiz García, Dulce María Peralta, Saúl Pérez Gómez y Arturo Orozco Posadas
- Seminario sobre Problemas de Enseñanza de la Redacción 43
- Búsquedas en el Taller de Redacción I y II 45
Araceli Ruiz Basto, Irina Noriega Castillo y Lourdes Avila Delgado
- Una Visión de los Problemas de Redacción I y II 51
Jaime Delgado Mazón
- Contenidos que deben ser el Eje de las Actividades de Aprendizaje en los Talleres de
Redacción I y II 57
María Teresa Gutiérrez Martínez
- Consideraciones en Torno al Seminario sobre Problemas de la Enseñanza de la
Redacción I y II 59
Eduardo Hernández Hernández
- La Enseñanza de la Redacción en el CCH 65
José Alfredo Hernández Maqueda
- El Problema de la Elección de Contenidos en el Taller de Redacción I y II 69
María Antonieta López Villalva
- Una Experiencia en Redacción 73
Guillermina Sánchez Avendaño
- Conclusiones del Seminario 79
María Antonieta López Villalva
- La Evaluación en los Talleres de Lectura y Redacción 85
Alicia Reyes Amador
- El Taller de Lectura y su Relación con el Taller de Redacción 89
Jorge Ruiz Basto

● Concepto de Taller	93
Arnulfo Sánchez González	
● ¿Textos Literarios en el Taller de Lectura?	99
Frida Zacula Sampieri	
● Lectura y Redacción en un Solo Taller	103
Arcadio Alemán Noyola y Reyna Alonso Betancourt	
● Por qué el Taller de Lectura debe centrarse en Textos Literarios	107
Esther Oda Noda	

RESEÑAS Y DOCUMENTOS

● Robinson Crusoe en la Isla Desierta o El Perfil del Lector Universitario en Biblioteca	109
Seminario de Investigaciones Bibliográficas (Vallejo)	
● Una Visita a la Escuela Vocacional Lenin en Cuba	115
Dolores Hernández y Carmen Villatoro	

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Rector: DR. OCTAVIO RIVERO SERRANO/ Secretario General: LIC. RAUL BEJAR NAVARRO/ Secretario General Administrativo: C.P. RODOLFO COETO MOTA/ Secretario de la Rectoría: DR. LUIS F. AGUILAR VILLANUEVA/ Abogado General: LIC. CUAUHTEMOC LOPEZ SANCHEZ.

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Coordinador: LIC. JAVIER PALENCIA GOMEZ/ Secretario General: ING. ALFONSO LOPEZ TAPIA/ Secretario de Divulgación: DR. JOSE DE JESUS BAZAN LEVY/ Secretario de Planeación: ING. JOSE EDUARDO ROBLES URIBE/ Director de la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado: MTRO. MANUEL MARQUEZ FUENTES/ Directora de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato: QFB CONSUELO ORTIZ DE THOME/ Directores de los Planteles del Ciclo de Bachillerato: Naucalpan, MAT. AGUSTIN GUTIERREZ RENTERIA/ Vallejo. LIC. JORGE GONZALEZ TEYSSIER/ Azcapotzalco, MTRO. JUAN RECIO ZUBIETA/ Sur, FIS. JAVIER GUILLEN ANGUIANO/ Oriente. ING. RICARDO BRAVO CABALLERO.

CUADERNOS DEL COLEGIO

Revista Trimestral del Colegio de Ciencias y Humanidades. Editada por la Secretaría de Divulgación. Ciudad Universitaria, México, D.F., C.P. 04510, teléfono 548-17-00. Responsable de la publicación, José de Jesús Bazán Levy.

Presentación

El presente número 21 de *Cuadernos del Colegio* vuelve a poner en nuestras manos las reflexiones que sobre el quehacer educativo aportan quienes por años han estado unidos a la vida del Colegio.

En esta ocasión, el contenido de la sección “Colegio” se refiere fundamentalmente a diversos problemas de enseñanza en las áreas básicas, en el manejo del lenguaje y de las matemáticas.

Fiel a las intenciones expresadas desde su primer número, *Cuadernos del Colegio* sigue siendo un espacio de reflexión y de comunicación, para que la práctica propia del CCH pueda ser conocida, discutida y enriquecida y, de esa manera, acceda a dimensiones teóricas.

Acompañamos esta entrega a la del número especial 1, que recoge los informes presentados en la reunión de funcionarios del Colegio celebrada en septiembre pasado en La Trinidad. La publicación en un número especial de estos informes y planteamientos responde a la intención expresada de fomentar la comunicación, la participación y la reflexión en las comunidades del Colegio y al compromiso público de cada uno de los autores.

Muy pronto, para fomentar estas mismas comunicación, reflexión y participación, esperamos iniciar la publicación de un suplemento quincenal de la *Gaceta* que nos permita recoger, para el diálogo directo y para su eventual sistematización, las experiencias cotidianas y concretas del quehacer de nuestro profesorado del Bachillerato, así como sus comentarios sobre las mismas. El diálogo iniciado ya hace muchos años por *Cuadernos del Colegio* se verá así enriquecido con la comunicación concreta de lo que es nuestra práctica educativa.

FRANCISCO JAVIER PALENCIA GOMEZ
Coordinador del CCH.

Colegio

Problemas de la Enseñanza de las Matemáticas

Presentación

Entre las preocupaciones de la investigación educativa, dos merecen especial atención: por un lado, la ineficacia de los métodos de enseñanza utilizados actualmente junto con todos los componentes teóricos asociados a ellos, ineficacia que puede comprobarse por el exceso de alumnos reprobados, el gran número de deserciones y la deficiencia académica con que llegan los alumnos a las escuelas de educación superior; por otro lado, el poco interés por el tipo de contenido cultural y matemático que se enseña, y que se registra por indicadores como la ineficacia académica de los estudiantes y la incapacidad de las personas de mayor nivel cultural para aplicar sus conocimientos de manera concreta y efectiva, como el caso extremo de aquellos ingenieros que han olvidado el álgebra elemental. Ya que el conocimiento de la ciencia y la cultura favorece en el hombre la formación de una conciencia crítica y una inteligencia no-dependiente, es necesario determinar en qué grado la ins-

trucción que proporciona la Universidad es útil para ese fin.

Un auténtico interés por este tipo de problemas ha inquietado a muchos estudiosos, quienes los han enfrentado de manera aislada, sin recursos teóricos y económicos, desde distintos puntos de vista y en diferentes ámbitos y hasta el momento sólo se han obtenido éxitos modestos; pero queda la esperanza de haber dejado caminos abiertos para una planeación más ambiciosa que sitúe los distintos componentes del proceso educativo en los lugares más idóneos y estratégicos que permitan disponer de elementos realmente útiles para la enseñanza, y que favorezcan la creación de un aparato de investigación educativa de gran capacidad y eficiencia.

Dentro del Colegio de Ciencias y Humanidades, este celo se ha manifestado de manera concreta a través de la realización de foros y encuentros culturales, a través de la honda preocupación por unificar los programas de las diferentes áreas, sin menoscabo de la renovación incesante que debe ser característica esencial de un progra-

ma actualizado, y también a través del mejoramiento del personal docente con seminarios de superación académica y el fomento de actividades orientadas a proporcionar apoyo a las tareas cotidianas del maestro y a mejorar los instrumentos de evaluación que permitan disponer de una visión más real del problema.

Dentro de este marco puede verse el siguiente trabajo, que tiene la pretensión de servir de ayuda al proceso de enseñanza de las matemáticas en el bachillerato y proporcionar una crítica racional y coherente de algunos de los factores más relevantes que se manifiestan en los problemas mencionados.

Iniciar una investigación seria sobre cualquier asunto representa una tarea cuyos alcances no es sencillo predecir y cuyas dificultades son imposibles de prever. Normalmente el investigador se encuentra con información desordenada e incoherente, en situaciones en apariencia sin relación alguna con fenómenos sobre los cuales se ignora todo o se guarda una opinión errónea y llena de prejuicios; pero particularmente las dificultades son mayores, si en la investigación no se cuenta con un aparato teórico adecuado. Esta situación de insuficiencia se da especialmente en las investigaciones que la didáctica exige al docente preocupado por conocer y dominar los problemas que su especialidad le presente.

No obstante, una primera alternativa está en buscar el asesoramiento y las conexiones más idóneas al asunto que se desea abordar, opción que seguramente no debe despreciarse por el trabajo y esfuerzo que es posible ahorrar.

El reto que para los profesores autores de este trabajo constituye la problemática educativa

y la responsabilidad que significa su solución, nos inclinó a seguir este camino.

Una primera decisión fue seguir una especialización educativa que alentará el mejoramiento de la enseñanza de las matemáticas; sobre la experiencia que esto constituyó y las impresiones que nos dejó, será conveniente dejar anotaciones que servirán para formarse una idea correcta de cuáles fueron las influencias que precedieron a la investigación que aquí se presenta.

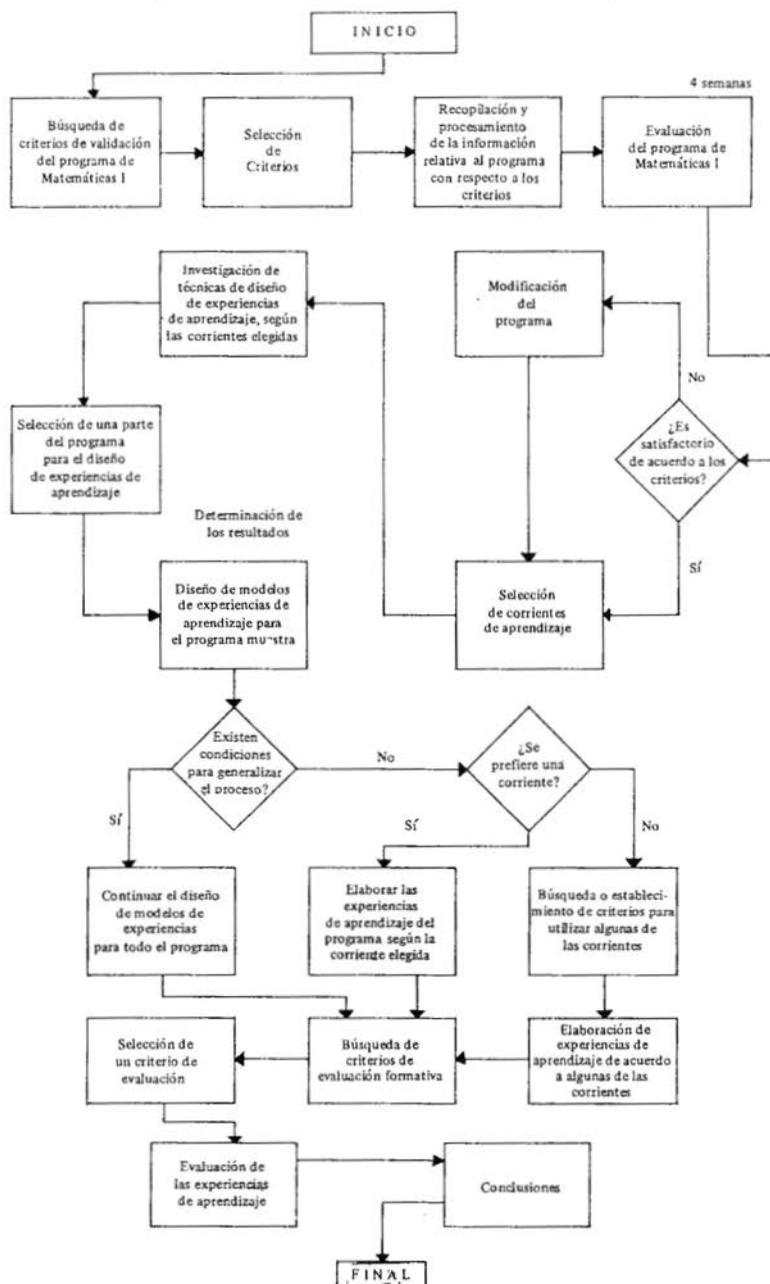
La Maestría en Matemáticas Educativas, aunque englobada en los programas del Politécnico, ha sido avalada por los criterios universitarios, como se ve en el esfuerzo que se ha puesto para que sus egresados puedan disponer de todos los recursos teóricos posibles, tanto en el plano de las teorías del conocimiento, como en el de la psicología y las matemáticas; para nosotros representó la mejor solución para disponer de elementos eficientes y suficientes en la investigación.

Tiempo y esfuerzo ingente fue dedicado al análisis y discusión de los objetivos originales del Área de Matemáticas en el CCH, cuya conexión con los objetivos generales nos pareció obvia. Siguiendo esta línea de pensamiento fue planteada la interrogante sobre la raíz de los problemas: ¿Acaso la ausencia de un currículo general? ¿Quizás la deficiencia pedagógica del personal docente? ¿O la excusa tradicional de los ciclos educativos anteriores? Nuestra opinión se ha afirmado en conceder gran importancia a los factores internos como son la planeación y coherencia de los cursos, la claridad de los objetivos, la diversidad de los apoyos académicos, etc. Sin quitar consideración a los factores externos, como podrían ser las influencias educativas ante-

riores y posteriores al bachillerato y las condiciones sociales, los hemos hecho a un lado para facilitar este estudio.

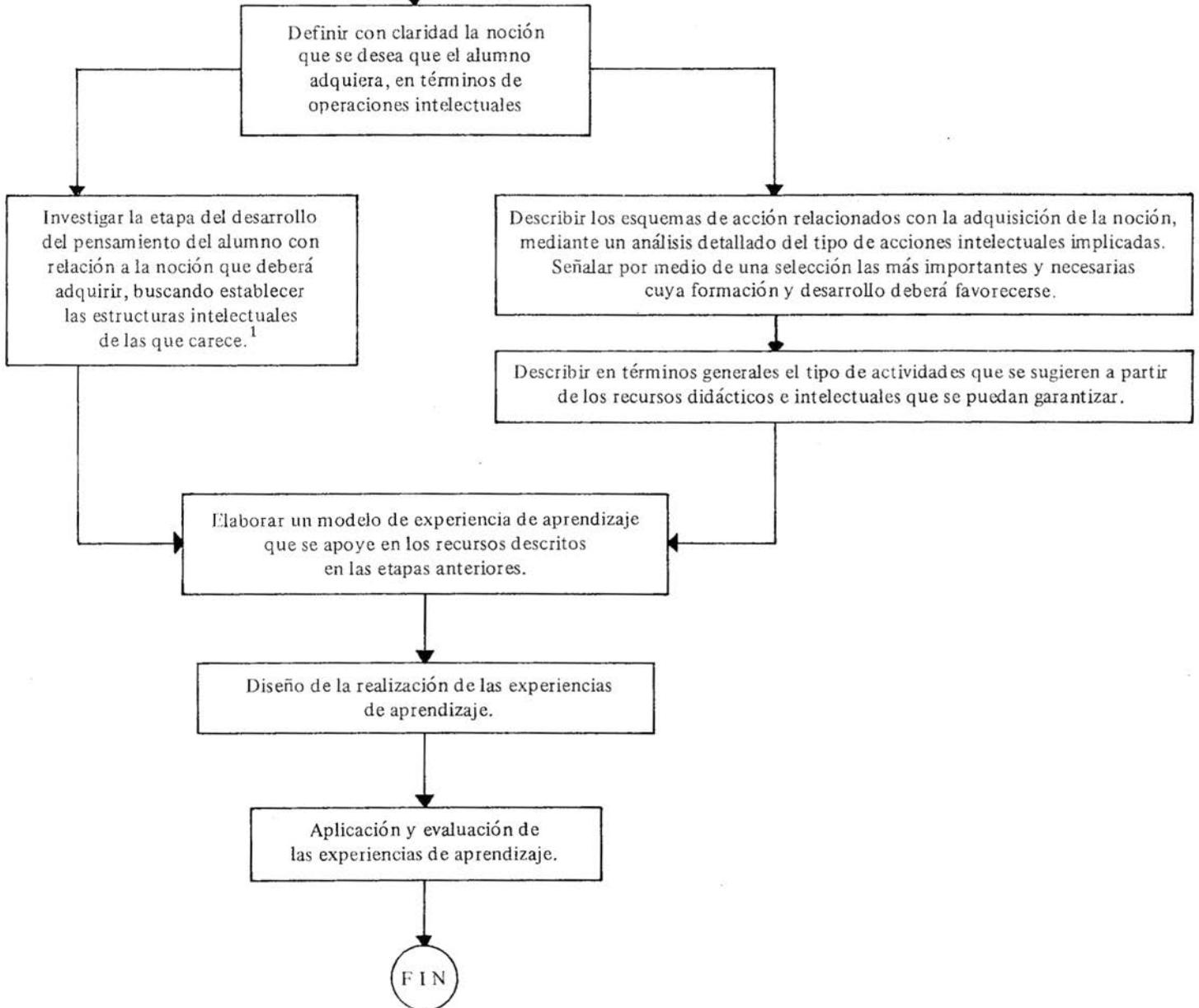
Una ubicación general del trabajo se consigue

con los diagramas siguientes. La ponencia se refiere a una investigación con el propósito de conocer las capacidades deductivas de nuestros estudiantes, cuyo conocimiento sugiere Piaget.



JEAN PIAGET

INICIO



¹ La investigación y las experiencias de aprendizaje intentarán determinar las operaciones intelectuales importantes en el proceso.

Acciones Intelectuales Implícitas en las Nociones que debe Adquirir el Alumno

Para definir las nociones en términos de operaciones, intentaremos aproximarnos a través de las acciones intelectuales implícitas en el uso de los modelos lineales. A continuación describimos las operaciones que consideraremos:

a) Uso de variables y sustitución de magnitudes numéricas.

Dado que la sustitución es un proceso necesario para verificar la efectividad de los modelos matemáticos, consideramos importante que el alumno tenga ideas claras sobre este asunto. En la experiencia previa del estudiante es posible encontrar multitud de situaciones en las que la idea de sustitución está presente, y dado que por un procedimiento de “tanteos” se pueden resolver problemas, aquél será un proceso útil para el desarrollo intelectual que deseamos para el estudiante.

Así, por ejemplo, si se plantea a un alumno el problema siguiente:

“El país tiene una deuda externa de 80,000 millones de dólares, la tasa de interés anual es de 15 por ciento. ¿Cuánto se deberá juntar para el pago de la deuda, si no deseamos pagar el próximo año por concepto de intereses más de 6,000 millones de dólares?”

El estudiante deberá representarse de alguna manera la cantidad desconocida y efectuar ope-

raciones aritméticas con ella. La operación intelectual de representar mediante símbolos algo inexistente en lo concreto, es fundamental y se forma en el alumno en un proceso largo, pero sugerimos que debe darse la oportunidad al alumno de arribar a la solución por un procedimiento de tanteos y tratar de conseguir por ese camino la interiorización del esquema de acción correspondiente.

b) Dependencia e independencia de variables.

Existe una relación con el esquema descrito anteriormente del uso de variables, donde en este caso hay dependencia entre ellas.

El alumno deberá descubrir de modo concreto que la modificación de un factor (que llamaremos variable independiente) influye en la modificación de otro (que llamaremos variable dependiente).

En las primeras etapas del desarrollo de este esquema se podrá hacer a un lado la cuantificación explícita de la dependencia estudiada, que deberá conseguirse seguramente de una manera más organizada en conjunción con otros esquemas.

Piaget hace referencia a esta operación, cuando habla del esquema “Siendo constante el resto²”, que permite que en el intelecto infantil puedan controlarse concatenaciones muy complejas de las propiedades de las cosas, al mantener constantes algunos factores que determinan la formación de clases. Al neutralizar el efecto de dichos factores puede estudiar el que él desea.

2 Génesis del pensamiento lógico.

En el pensamiento científico este proceso adquiere el carácter de una operación y se constituye en un instrumento fundamental de la investigación, al hacer uso de la idea “Causa-efecto” como relación posible de estudio y no de asociación real. Sin embargo, el desarrollo intelectual de esta herramienta exige que el estudiante verifique su utilidad, al enfrentarse con situaciones en las que sea evidente la falsedad de la causa-efecto, y al mismo tiempo puedan garantizar las ventajas de su uso.

La matemática desempeña un papel importante en dicho desarrollo, al proporcionar un mecanismo de fácil manejo para manipular las relaciones posibles que se puedan dar entre variables, que va de situaciones tan elementales como sería la relación entre magnitudes directamente proporcionales, hasta situaciones más complejas que la ciencia misma sólo puede resolver suministrando modelos aproximados. El tratamiento concreto con el que tendrá contacto el estudiante puede ilustrarse, si se plantea el siguiente problema de movimiento:

Dos vehículos se mueven en línea recta recorriendo distancias iguales en tiempos iguales; si en 60 minutos se desplazan respectivamente 80 km y 100 km y el primero sale con 20 min. de ventaja.

- i) ¿En qué tiempo alcanza el vehículo más rápido al primero?
- ii) ¿En qué tiempo el vehículo más rápido duplica la distancia recorrida por el primero?

Aquí el alumno deberá analizar las preguntas y verificar que la primera tiene sentido en una si-

tuación real y que la segunda se encuentra fuera de contexto, a pesar de que el modelo algebraico le proporcione una solución. El análisis de situaciones semejantes provocarán en las estructuras intelectuales del estudiante modificaciones que generarán la operación ya mencionada.

- c) Representación geométrica como modelo de dependencia.

La conveniencia de utilizar la representación geométrica como instrumento auxiliar que permite ver las relaciones entre variables de un modo más “concreto”, es familiar al trabajo en el salón de clases. Consideramos que este recurso debe estar ligado a los hábitos de pensamiento del estudiante, de manera que, cuando se le presente un problema, pueda dar una representación geométrica del mismo, y por ese camino su razonamiento resulte más eficiente.

Así, por ejemplo, si se propone al alumno el siguiente problema:

La presión p ejercida por cierto líquido en un punto dado, se encuentra en una relación lineal con la profundidad h , del punto bajo la superficie del líquido. La presión ejercida a una profundidad de 15 metros es de 2.50 kilogramos por centímetro cuadrado, y en la superficie es de un kilogramo por centímetro cuadrado (presión atmosférica) ¿Qué presión ejerce ese líquido a 25 metros?

Una manera de que el alumno comprenda mejor el problema que se le plantea y la forma de resolverlo, es dándole una representación geomé-

trica que le muestre el significado de la relación lineal y le facilite el camino para comprender la solución algebraica.

Este recurso podrá servirle en su desarrollo intelectual posterior y en todo caso es un elemento presente en muchas de las ramas de la matemática: la relación entre esquemas de acción es una de las premisas básicas de la escuela de Piaget y la formación de los esquemas relacionados con la representación geométrica del modelo lineal, necesariamente están ligados con los esquemas para los cuales ésta resulta útil. Podemos usar estas relaciones como los antecedentes del modelo lineal.

Una cuidadosa selección de temas que merecen ser abordados porque aparecen frecuentemente en problemas en los que los modelos lineales son muy útiles, sugiere la necesidad de controlar el marco de referencia, en cuanto a esquemas intelectuales, que será la base para la construcción de operaciones. Dicho control se ejerce a través de actividades en esta etapa que permitan al estudiante el dominio de las operaciones concretas implícitas en los temas propuestos; es decir, experiencias que favorezcan el contacto directo del alumno con la problemática inherente a los conceptos.

La dificultad para el alumno de retener y aplicar eficiente y constructivamente las propiedades de la igualdad puede solucionarse consiguiendo (de acuerdo a la línea fijada por Piaget) que él “construya” el conocimiento a través de la investigación. Normalmente tales propiedades son usadas para encontrar soluciones de ecuaciones que resuelven problemas concretos, pero éstas en el proceso, aparentemente, carecen de significado y sólo representan mecanismos importan-

tes de un método (solución de ecuaciones). Seguramente si el estudiante verifica con situaciones sencillas pero concretas el cumplimiento de dichas propiedades, se estará en el camino de conseguir que las mismas sean una experiencia significativa y por tanto difícilmente olvidadas; además se fomentará, como consecuencia lógica el hábito del razonamiento sistemático implícito en la investigación misma. Salvadas las diferencias, pretendemos conseguir la formación de intelectos críticos y racionales a semejanza del pensamiento científico profesional.

Un Primer Acercamiento al Conocimiento de la Naturaleza del Pensamiento del Alumno

La presencia lógica de este estudio se apoya en la afirmación de Piaget:

“Las estructuras mentales se forman sobre otras ya existentes y en asociación con ellas”,³

puesto que en caso de que el alumno promedio carezca de algunas de estas estructuras básicas, el diseño de las experiencias de aprendizaje deberá atenerse a eso.

El pensamiento del alumno, en relación con el conocimiento de los modelos algebraicos, en particular el modelo lineal, debe apoyarse en nociones generales del método hipotético-deductivo, al menos en su forma más elemental. Esto tiene alguna relación con la presencia del alumno en la etapa de las operaciones formales. Así, el objeti-

3 *Seis estudios de psicología de Jean Piaget.*

vo es investigar la madurez del estudiante para elaborar una hipótesis que le permita dar una respuesta concreta ante una situación dada.

Para poder buscar información sobre la madurez del estudiante promedio para dar una respuesta a un problema dado a partir de una hipótesis, se propuso a la muestra de 100 alumnos el problema de construir una definición de un concepto matemático a partir de datos que se le proporcionaron a través de imágenes en tarjetas. Se les presentaron 20 esquemas en los que están presentes o no propiedades que caracterizan al concepto de función suprayectiva, según es posible describirlo sobre un conjunto finito, y se pide a los alumnos de la muestra la discriminación de las propiedades que caracterizan al concepto. Posteriormente, buscando evaluar la construcción mental lograda por el estudiante, se les mostró otra serie de 10 esquemas que servían para verificar si habían adquirido o no el concepto.

El diseño de los esquemas buscó controlar los factores que parecían más evidentes, como son: tamaño en las tarjetas, color de la tinta con la que se dibujaron las figuras, forma de representación de los conjuntos asociados.

Características de la Muestra

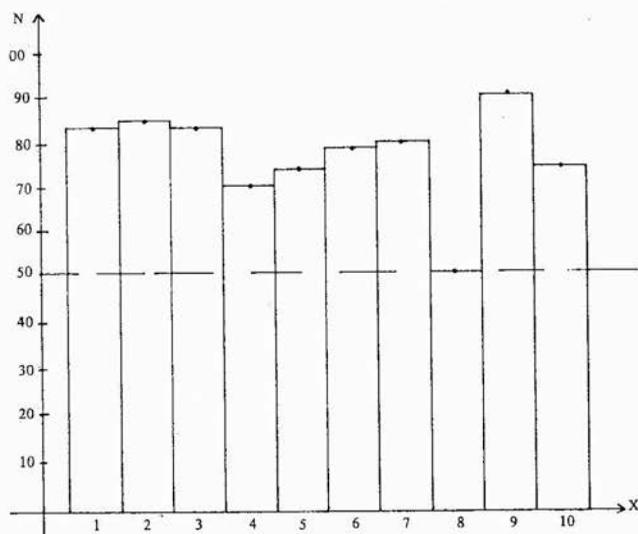
Se consideró conveniente tomar una muestra aleatoria de 100 alumnos que cursaban el primer semestre en el CCH, con el propósito de que fuese representativa de los alumnos de nuevo ingreso. Suponemos que estos no conocen el concepto propuesto. La aleatorización de la muestra se consiguió estratificando la población por turnos y aplicando el muestreo aleatorio simple a cada estrato. Cada uno de los alumnos seleccionados

fue sometido al experimento, el cual consistió en mostrarle las 20 primeras tarjetas, una por una, al mismo tiempo que se le indicaba cuáles de ellas representaban una suprayección y cuales no. El orden en que fueron presentadas las imágenes se aleatorizó. La información se daba haciendo primero una pregunta: ¿La figura representa una suprayección?, y posteriormente rectificando o ratificando su respuesta, según fuese el caso. Con el propósito de favorecer la identificación de factores relevantes, las tarjetas se dejaban a la vista del alumno, separadas de modo que a un lado fueran quedando los esquemas que representaban suprayecciones y en el lado opuesto los otros.

Interpretación de los Datos

Para llevar a cabo la interpretación de los datos, podemos comenzar por rechazar la posibilidad de respuestas dadas al azar, considerando los elementos del examen (cada respuesta a partir de las figuras), como una colección de eventos independientes. Si numeramos las preguntas y consideramos como frecuencia de cada una el número de alumnos que responden de manera acertada, podemos representar con un número x cualquiera de las preguntas según el orden en que fueron presentadas al alumno, y con N el número de alumnos en la muestra que respondieron correctamente a dicha pregunta. Con los datos recabados obtuvimos la siguiente distribución de frecuencias:

x	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N	82	83	81	69	73	77	78	50	87	73

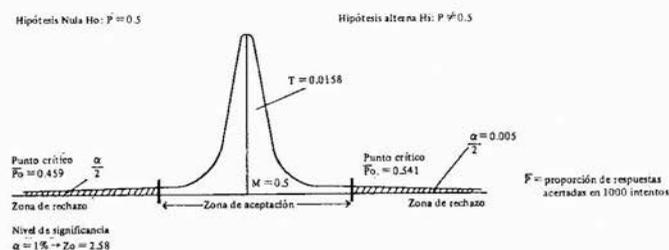


Como puede verse en la gráfica, la distribución de frecuencias de la serie de preguntas que sirvió para evaluar el proceso llevado a cabo por el alumno, no corresponde a respuestas dadas aleatoriamente, ya que todas las frecuencias están sobre el 50 por ciento. Esto nos sugiere que debemos desechar la hipótesis que consiste en suponer que el alumno respondió al azar debido a sus limitaciones para llevar a cabo una deducción. Creemos necesario refinar esta interpretación y lo conseguiremos del siguiente modo: si suponemos que todos los alumnos contestaron al azar y consideramos cada respuesta de la evaluación como un valor independiente de una colección de datos aleatorios, tendremos en total 1000 valores (100 alumnos de la muestra x 10 preguntas del examen) y una manera mediante la cual contrastar la hipótesis de respuesta al azar.

Con esta hipótesis, que llamaremos hipótesis nula, H_0 , la proporción de respuestas acertadas deberá ser igualada a 0.5, pero puesto que para valores grandes de n (tamaño de la muestra) la

distribución de proporciones muestrales es aproximadamente normal, con parámetros conocidos, podemos proponer una prueba de hipótesis y para garantizar el rechazo de H_0 tomaremos un nivel de significación del 1 por ciento. Las características importantes de esta prueba se muestran en las siguientes figuras:

PARAMETRO	FORMULA	VALOR CALCULADO
Media μ	$\mu = p$	0.5
Desviación Estándar σ	$\sigma = \sqrt{\frac{P(1-P)}{n}}$	0.0158
Punto crítico \bar{P}_0	$\bar{P}_0 = \mu \bar{p} \pm Z_0 \sigma \bar{p}$	0.540764 0.459236



Alentados por el resultado anterior, buscamos ahondar más en las características del tipo de la hipótesis que maneja el adolescente.

Elaboramos una lista de las hipótesis que nos parecieron significativas, las jerarquizamos por su dificultad y a cada una le asociamos una frecuencia. Esta corresponde al número de diagramas que en el experimento registran al mismo

tiempo dicha hipótesis y la noción que hemos querido transmitir; es decir, en la figura de cada tarjeta aparecen simultáneamente las características que confirman esta hipótesis, y las condiciones para que el diagrama sea una suprayección. Debido al diseño del experimento ya explicado, esta frecuencia se eleva a 10, sólo en el caso de la hipótesis de suprayección. Se utilizó como criterio para una primera selección la frecuencia asociada. Fue posible reducir una lista de 230 hipótesis factibles¹ a sólo 55, por una inspección de la frecuencia.

Posteriormente, una nueva frecuencia se asignó con un criterio más rígido a las 55 hipótesis que quedaron de la primera selección. Para esto se hizo un análisis de las preguntas que en el examen debían ser contestadas de modo afirmativo, para garantizar la consistencia con una hipótesis determinada y comparadas en un tiempo posterior con el registro que aparece en la evaluación. Así disponemos de dos elementos importantes para caracterizar una hipótesis: el número de aciertos en la evaluación y el orden de las preguntas en las que deben registrarse errores por incompatibilidad con la hipótesis de suprayección. La nueva frecuencia es, por lo tanto, el número de alumnos que en la muestra y según los criterios anteriores parecen responder con el apoyo de una hipótesis dada. La distribución de frecuencias correspondientes se muestra en la siguiente tabla:

FORMA GENERAL DE LA HIPOTESIS					
PROPIEDADES PRESENTES	FACTORES AUSENTES	No. DE PREGUNTAS DONDE HAY ERROR	No. DE ACIERTOS	FRECUENCIA	N
1	0	3,7,8	7	0	
2	0	7,10	8	0	
3	0	6,8	8	1	
0	7	7,10	8	0	
12	0	7	9	1	
13	0	8	9	12	
23	0	9	9	0	
29	0	2,4,7	7	1	
39	0	2,4,6,8	6	0	
123	0	0	10	3	
129	0	2,4,7	7	1	
139	0	2,4,8	7	0	
239	0	2,4	8	0	
3	7	0	10	3	
3	6,6,7	0	10	3	
13	7	5	9	1	
1	4,6,7	7,8	8	3	
1	5,6,7	7,8	8	3	
1	6,6,7	3,7	8	0	
1	7,6,8	3,7	8	0	
1	7	7	9	1	
1	7,6,9	7	9	1	
3	4,6,7	6,8	8	1	
3	7,6,8	6,8	8	1	
3	7,6,9	6,8	8	1	
3	5,6,7	8	9	12	
1	4,7	1,2,9	7	0	
1	7,8	1,4,5,7	6	0	
3	6,7	4,9	8	0	
3	7,8	1,2,4,5	6	0	
1	4,6,5	2,8	8	0	
2	4,6,7	7,10	8	0	
2	5,6,7	7,10	8	0	
2	6,6,7	7,10	8	0	
2	7,6,8	7,10	8	0	
2	7,6,9	7,10	8	0	
1	4,6,6	3,8,9	7	0	
1	4,6,8	1,2,3,7,8	5	0	
1	4,6,9	1,8,9	7	0	
1	5,6,6	3,4,8	7	0	
1	5,6,8	2,3,4,5,7,8	4	1	
1	6,6,8	3,4,7	7	0	
1	8,6,9	1,3,5,7	6	0	
2	4,6,5	2,10	8	0	
2	4,6,6	9	9	0	
2	4,6,8	1,2,7	7	1	
2	5,6,6	4,10	8	0	
2	5,6,8	2,4,5,7,10	5	0	
2	6,6,8	4,7	8	0	
2	8,6,9	1,5,7,10	6	1	
3	4,6,5	2,6,8	7	0	
3	4,6,6	6,8,9	7	1	
3	5,6,6	4,8	8	2	
3	5,6,8	2,4,5,6,8	5	0	
3	6,6,8	4,6	8	0	

Después de este análisis sólo ha sido posible identificar 28 casos, aunque no totalmente. La situación se describe en la siguiente distribución.

NUMERO DE ACIERTOS	PREGUNTAS EN LAS QUE HAY ERROR	FRECUENCIA	FORMA GENERAL DE LA HIPOTESIS	
			FACTORES PRESENTES	FACTORES AUSENTES
10	0	3	123	0
			3	7
			3	6 ó 7
			13	0
9	8	12	3	5 ó 7
			12	0
9	7	1	1	7
			1	7 ó 8
9	5	1	13	7
			1	4 ó 7
8	7,8	3	1	5 ó 7
			3	0
8	4,8	2	3	4 ó 7
			3	7 ó 8
			3	7 ó 9
8	4,8	2	3	5 ó 6
			29	0
7	2,4,7	1	029	0
			2	4 ó 8
7	1,2,7	1	3	4 ó 6
7	6,8,9	1	2	8 ó 9
4	2,3,4,5,7,8	1	1	5 ó 8

De lo anterior resulta evidente que para conseguir una comprensión completa de la forma de pensar del alumno es conveniente un estudio más detallado y un mejoramiento de las condiciones en las cuales se lleva a cabo el experimento, así como también una revisión del tipo de información que es posible conseguir y la forma de organizarla.

Conclusiones

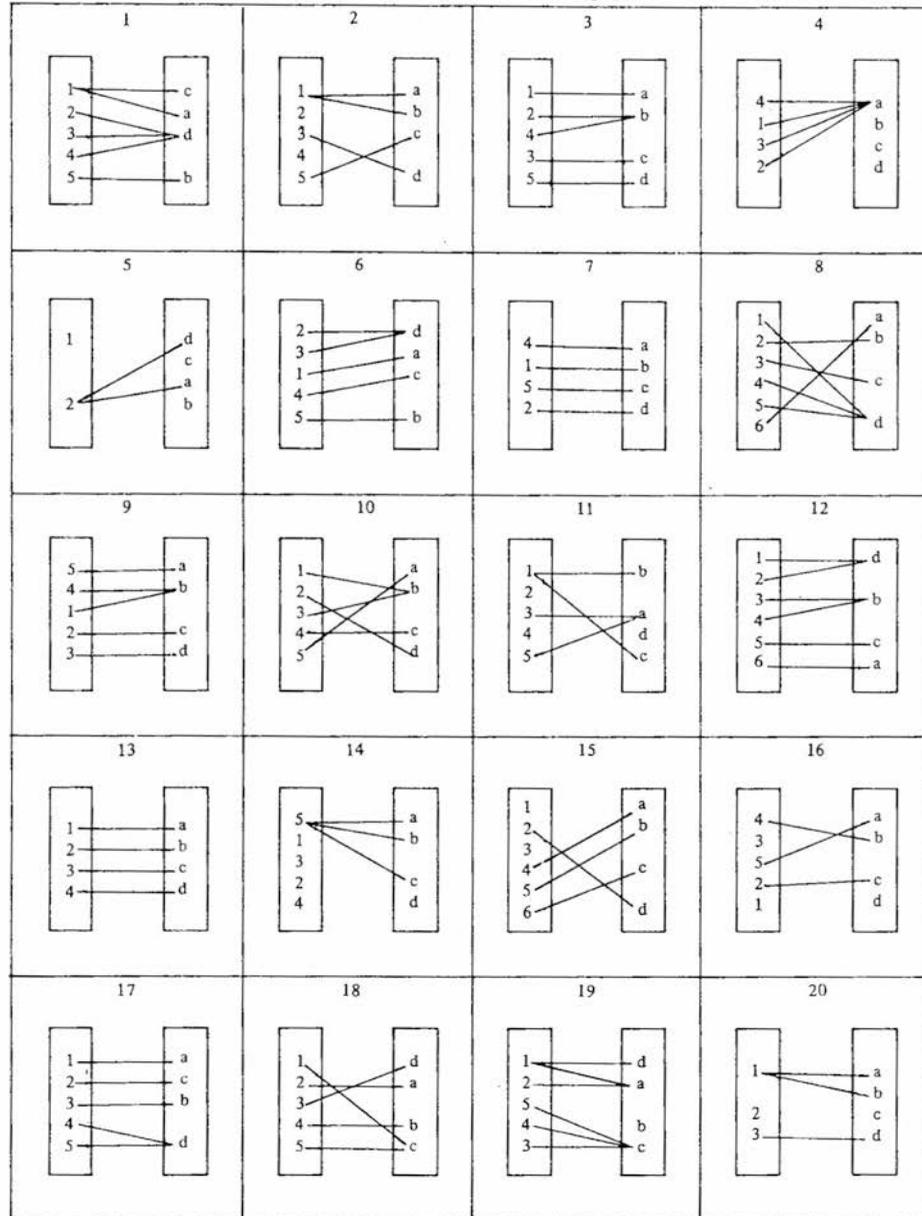
Podemos deducir algunas conclusiones importantes de lo anterior.

1. El estudiante del bachillerato es capaz de elaborar una hipótesis para usarla como un instrumento útil.
2. El rechazo de la hipótesis nula nos inclina a creer que la forma en que el alumno común elabora una hipótesis y la forma en que la utiliza es bastante inmadura (la inmadurez entendida no como falta de recursos intelectuales, sino como recursos aprovechados de manera ineficiente). Ya que sólo 28 casos fueron consistentes con alguna de las hipótesis que consideramos significativas, y los 72 casos restantes con mucha probabilidad no contrastan de manera completa la información recibida con la hipótesis que elaboraron, nos inclinamos a creer que el proceso es muy corto para la mayoría y por lo tanto insuficiente para rectificar su hipótesis.
3. Como consecuencia de las afirmaciones anteriores, el diseño de las experiencias de aprendizaje deberá orientar convenientemente los recursos intelectuales del estudiante, a fin de conseguir la madurez que es necesaria en el estudio de las Matemáticas en este nivel.

JESUS AGUILERA GARCIA
 HERIBERTO MORALES GOMEZ
 Plantel Azcapotzalco

ANEXO

Las tarjetas del experimento se presentan en la siguiente figura.



Proyecto de Investigación

“Perfil del Conocimiento Matemático del Alumno del CCH”

I. Introducción

La enseñanza de las matemáticas en nuestro país ha merecido el calificativo de catástrofe nacional. Ultimamente el tema ha aparecido en revistas de prestigio, pero que son conocidas como semanarios de análisis político. Son dos los argumentos esenciales para otorgar dicho calificativo, por una parte la baja eficiencia respecto a la promoción de los estudiantes: es para todos conocido que los cursos de matemáticas tienen los más elevados índices de reprobación; por otra parte, existe un bajo aprovechamiento de los alumnos en las clases, en otras palabras, son muy pocos los alumnos que habiendo aprobado una materia logran dominar los conceptos matemáticos que contiene dicho curso. Es común que los profesores de matemáticas (y de otras áreas) de un ciclo escolar cualquiera, manifiesten con unanimidad que sus alumnos no han aprendido algo del ciclo inmediato anterior.

En este sentido sí hay una catástrofe, pero ¿es nacional? No, las dificultades en la enseñanza de las matemáticas están siendo experimentadas a

nivel internacional y es conocido el hecho de que en EEUU se gastarán más de 5,000 millones de dólares en un programa de mejoramiento de profesores y material didáctico sólo en el año 1984. Este problema ¿está localizado en matemáticas? No, si observáramos las dificultades del aprendizaje de cualquier otra ciencia o incluso en nuestro medio, la enseñanza del idioma español, veríamos una situación similar.

La problemática de la educación de nivel medio superior ha sido estudiada desde ángulos diversos. Hoy sigue en discusión el carácter propedéutico y terminal de este ciclo así como la problemática que se deriva de la masificación de la enseñanza.

Algunas observaciones que se derivan de estos trabajos permiten conocer la magnitud de la catástrofe. El doctor Fernando Salmerón presentó un trabajo en el Simposium sobre Educación organizado por el Colegio Nacional, en el cual se expone que no hay diferencia, en términos de la calificación para el trabajo, entre un egresado del nivel medio y otro del nivel medio superior.

A partir de esta afirmación podríamos poner en duda la conveniencia del ciclo medio superior en su conjunto. Si queremos ver el problema más específicamente en matemáticas, podemos citar los resultados del examen de diagnóstico que se realiza en la Facultad de Ingeniería de la UNAM 1983. En él se observa que los egresados de la preparatoria de la UNAM obtienen iguales o mejores calificaciones que los del CCH en un examen de geometría euclidiana, cuando los alumnos del CCH han cursado esta materia y los de la preparatoria no lo han hecho.

Existe un gran número de observaciones como las anteriores que deberían ser estudiadas sistemáticamente por grupos de profesores de este nivel. Basta mencionar que desde 1974 las facultades de Ingeniería y Química vienen realizando estos exámenes diagnóstico con el objeto de corregir en los alumnos las deficiencias educativas de los ciclos anteriores. Estos exámenes se han venido mejorando y sus resultados deberían de ser discusión en las academias respectivas.

Otro aspecto general en la discusión de esta problemática es la llamada masificación de la enseñanza.

Con respecto al número de educandos es muy claro que es una educación masiva; sin embargo esto no es así si consideramos la práctica común de la enseñanza, pues de acuerdo a sus resultados, sólo una pequeña parte de los alumnos logran aprender lo que deseamos, en este sentido no hemos diseñado una educación masiva, en la que la mayoría logre efectivamente satisfacer los objetivos educacionales.

Es frecuente el hecho de que en nuestras clases nos dirigimos a un número reducido de alumnos que funcionan activamente en la misma, y

son los que marcan el ritmo de avance del curso. No queremos decir con esto que el maestro sea indiferente al resto, sino que en la mayoría de los casos y por lo extenso de los programas así como la gran carga académica que tiene, se ve obligado a avanzar con ese pequeño número de alumnos.

La participación de los profesores del CCH frente a esta problemática

Sería difícil encontrar una institución de educación media superior en la que se hayan realizado más trabajos que enfocan el problema de la educación de las matemáticas en el nivel medio superior, que en el CCH. Podemos decir, sin riesgo de error, que se producen mas de 50 trabajos por año en esta dirección, (elaboración de notas, problemarios, guías de estudio y material de apoyo) aun a pesar de las condiciones laborales.

Muchos de estos trabajos son de buena calidad. Al inicio del Colegio existía un trabajo colectivo que involucró a muchos profesores y que pretendía resolver la problemática. Con el transcurso del tiempo y el cambio en las relaciones laborales en los planteles, este trabajo ha pasado a ser de carácter individual y en la mayoría de los casos se plasma la experiencia profesional, las dificultades a las que se enfrenta, y algunas observaciones y formas de solución. En términos generales, podemos afirmar que estos acercamientos son hechos con métodos diferentes e incluso con ideas centrales distintas y en ocasiones contrapuestas; por ejemplo, hay quienes están interesados en la formación matemática del alumno y otros que se interesan en proporcionar al

alumno solamente información y algunos métodos directos de resolución de problemas.

La situación actual se debe tal vez a la infraestructura ofrecida institucionalmente, ya que los proyectos de Complementación Académica obligan a la presentación de proyectos individuales con objetivos absolutamente concretos. Este hecho ha traído como consecuencia que hoy exista una gran diversidad de programas de estudio, con objetivos diferentes. Una muestra de la dispersión de este trabajo está dada por el hecho de que en un mismo semestre había más de 7 proyectos de investigación curricular para los cursos de matemáticas I y II del CCH, y no sólo no había coordinación entre estos proyectos, simple y sencillamente no se sabía lo que hacía cada uno de ellos: algunos presentaron su experiencia individual en la enseñanza del material y proponen formas de motivación para temas específicos y otros son trabajos como el realizado por dos profesores del Plantel Sur y que fue aprobado como tesis para obtener el grado de Maestría en Ciencias en Matemática Educativa de la Sección de Matemática Educativa del CIEA del IPN: "Proposición curricular para los cursos de Matemáticas I y II del CCH; basado en un análisis epistemológico-histórico-crítico de los contenidos de los programas". En términos generales, podemos decir que esta diversidad de planes y objetivos educativos hacen muy difícil, si no imposible, una evaluación general del resultado de estos trabajos. Hoy no existe la posibilidad de implantar a nivel general en el Colegio un programa único; si fuera posible elaborar "el mejor" libro de texto, este no se usaría en todos los planteles. Es necesario trabajar colectivamente

para llegar a tener un marco de referencia global en el Colegio.

La Maestría en Educación en Matemáticas de la Unidad de Posgrado del CCH desde su creación se propone la formación de profesores que se dediquen profesionalmente al estudio de esta problemática. No se pretende llevar a los alumnos a la frontera de alguna rama de las matemáticas, en este sentido no es una Maestría en Matemáticas, pero sí pretende dotar al estudiante de las herramientas metodológicas y teóricas que le permitan involucrarse en estos problemas. Además de las labores de docencia propias de la maestría, el grupo de profesores ha empezado un trabajo de investigación en el campo educativo; este trabajo pretende por una parte retroalimentar el trabajo docente de la Maestría y, por otro, involucrarse en la coordinación de todos estos trabajos que, como decíamos antes, existen en el Colegio.

La investigación

Existen varios factores que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje, y que no pueden ser tomados en cuenta en un trabajo técnico de esta naturaleza. Algunos ejemplos de esto son: las condiciones sociales y económicas generales, cuya influencia es determinante, en particular conducen a que los estudiantes del nivel medio superior opten cada vez en mayor proporción por seleccionar carreras de administración, en contra de las carreras técnicas y científicas. Los datos del Plantel Naucalpan establecen que de 2,800 egresados solo 8 intentarán estudios en matemáticas, 12 en física, etc. y la gran mayoría

estudiará administración de empresas, contaduría, etc.

Las condiciones del profesorado

En el aspecto de formación académica, se puede decir que en términos generales no han sido preparados para realizar el trabajo que desarrollan.

En el aspecto de las condiciones laborales, sabemos que éstas no son las adecuadas: la mayoría de los profesores no dispone de tiempo suficiente para reflexionar sobre los problemas que detecta en el aula, además su salario no les permite dedicarse profesionalmente a esta sola actividad, sabemos que en general los profesores tie-

nen otro trabajo que implica más horas de pizarra.

Sin restarle importancia a esta problemática general, hemos decidido por ahora trabajar en otra dirección, los problemas de la transmisión y asimilación de conceptos de matemáticas. Para desarrollar un trabajo efectivo en esta dirección, es necesario conseguir mejores condiciones para que los profesores, y fundamentalmente el trabajo debe ser colectivo, de tal forma que involucre a profesores de los diferentes planteles y que permita que sus resultados tengan posibilidad de aplicación general.

MARIA DEL REFUGIO GISPERT C.
JAVIER GONZALEZ GARZA
Plantel Azcapotzalco

Motivación: Elemento Indispensable en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de las Matemáticas en el Nivel Medio Superior

Uno de los problemas de más difícil solución que se ha presentado en el ciclo de enseñanza media superior, es sin duda el mal resultado que se obtiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas.

En México, concretamente en la UNAM, mucho se ha pensado y se ha dicho sobre este problema. En numerosos congresos, conferencias y seminarios, nacionales e internacionales hemos oído múltiples quejas y un sinfín de sugerencias para tratar de resolverlo, sin que hasta ahora se haya podido enunciar una fórmula o procedimiento que lo resuelva. Se han sugerido soluciones simplistas: si para alcanzar los objetivos señalados en determinados programas no bastan las 3 o 4 clases semanales que se imparten, pues que se aumente ese número de clases semanales a 5 o 6, o más si fuese necesario; y, en forma paralela, si el número de alumnos en cada grupo es muy elevado, que se reduzca ese número a la mitad, o a la tercera parte, o a lo que sea necesario. Obviamente esta es una solución utópica, como también lo sería pedir que además el maestro

fuera una persona verdaderamente preparada para el magisterio y los alumnos tuvieran los conocimientos previos correspondientes al curso que se les imparte, además de la formación que como estudiantes del bachillerato deben haber alcanzado.

Seguramente estamos todos de acuerdo en que no es imaginando soluciones como las anteriormente enunciadas y que se encuentran tan lejos de nuestras posibilidades, como vamos a resolver el problema que tanto nos preocupa. Tenemos que ser realistas, ver la situación como es, y ante esta realidad presentar soluciones que resuelvan el problema, aunque no sea en forma total, pero que sí nos permitan ir mejorando los resultados que se obtienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas.

En una forma esquemática podemos considerar que en el proceso educativo que nos ocupa, intervienen cuatro factores:

- La institución o escuela
- Los programas

- Los maestros
- Los alumnos

Estos factores deben ser diferentes de cero, no sólo en cantidad, sino en calidad, para que el producto, es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas sea también diferente de cero.

Sin importarme el ser repetitivo, insisto en que es tal la interrelación entre todos y cada uno de los factores citados que la ausencia, no sólo cuantitativa sino fundamentalmente cualitativa de cualquiera de ellos, lleva al fracaso.

La institución o escuela es la que establece inicialmente un plan de estudios, el cual deberá estar necesariamente ubicado en la realidad del sistema educativo nacional, pudiendo ser terminal o propedéutico o tener ambos fines u objetivos. La institución o escuela debe establecer y mantener los procedimientos administrativos que permitan controlar y validar los prerrequisitos y los avances que de acuerdo con el plan de estudios vayan logrando los alumnos, formando así su "historia académica", mediante la cual, una vez cubiertos todos los requisitos que el plan de estudios señale, se le otorgará la constancia de haber terminado el ciclo de enseñanza media superior.

También corresponde a la institución la responsabilidad de cuidar que existan los programas para cada una de las asignaturas de su plan de estudios, que estos sean adecuados y se disponga del tiempo necesario para alcanzar los objetivos de enseñanza-aprendizaje que se hayan fijado en cada uno de ellos.

La institución tiene otra responsabilidad, quizá la mayor por su gran trascendencia: contar

con el personal docente idóneo, es decir con verdaderos maestros, con educadores que sean capaces tanto de explicar y transmitir conocimientos como de auspiciar y coadyuvar en el proceso formativo científico, humanístico y moral de los alumnos.

Una vez expuesto todo lo anterior a manera de antecedente para la presentación de esta ponencia; ya es posible proceder a desarrollarla, para lo cual comienzo por comentar lo que considero como "motivación". Motivar es explicar o dar a conocer el "por qué" y el "para qué" de algo. El motivar implica señalar incentivos que estimulen para alcanzar algún objetivo propuesto. La motivación es algo que se presenta en forma intrínseca en una persona. No se puede obligar a nadie para que esté motivado por el logro de un objetivo de enseñanza o aprendizaje. Los incentivos, que se traducen en estímulos para lograr una motivación, pueden ser positivos, si ofrecen un bien físico o intelectual a la persona a quien se pretende motivar, y negativos, si implican una amenaza de causar un mal o castigar a la persona, si no alcanza el objetivo que se le haya propuesto. Al establecer que la motivación es un elemento indispensable en el proceso educativo que nos ocupa, estoy pensando en la motivación que se logra ofreciendo siempre incentivos positivos. La calificación que se da a un alumno al terminar el curso, debe verse como una evaluación del logro que el alumno haya alcanzado de los objetivos del curso y no como premio y menos aún como castigo.

Para exponer las ideas que dan lugar a esta ponencia, voy a dividirla en tres aspectos: programas, maestros y alumnos, orden en que los trataré.

Programas

Al iniciar cualquier curso de matemáticas de los que se imparten en el nivel medio superior, lo primero que tenemos que conocer es el programa correspondiente.

En cualquier programa, ya sea en forma implícita o explícita, encontraremos los objetivos de enseñanza-aprendizaje que se pretende lograr en el curso.

Ahora bien, en esta ponencia sobre motivación, incluyo en primer lugar los programas, porque estos deben ser estimulantes para lograr la motivación, primero en los maestros y después en los alumnos, cuando ellos los vayan conociendo. Lo ideal es que el profesor esté convencido de la bondad del programa, que sienta que los temas que se incluyen son útiles y que es posible alcanzar los objetivos que se señalan, que entienda ampliamente el porqué, el para qué y el cómo va a lograr no que uno, sino que todos, o cuando menos la mayoría de sus alumnos, alcancen los objetivos propuestos.

Si el maestro no está convencido de lo anterior, deben abrirse caminos para llegar a aclarar sus dudas o hacer oír sus críticas y sugerencias. Ojalá pueda llegar el momento en que en cada escuela o institución todos sus profesores de matemáticas estén de acuerdo con sus programas, para lo cual se necesita que entre todos los revisen, los corrijan e inclusive elaboren nuevos programas, si fuera el caso. En la medida en que más compenetrados estén los profesores, en la medida en que se sientan responsables y coautores de cada programa, los resultados que se obtengan en los cursos deberán ser mejores.

Como comentario final sobre los programas,

debe cuidarse que estén siempre debidamente fundamentados, apegados a la realidad en cuanto a los conocimientos previos y en cuanto a la capacidad intelectual que tienen los alumnos, así como al tiempo de clase de que se dispondrá en un curso.

Maestros

Sobre los maestros de matemáticas se dice mucho, se les pide mucho, se les exige y critica, se les hace responsables del alto índice de reprobación, etc.

Creo que es necesario que se entienda la situación de nuestros maestros y la magnitud del problema de la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas.

Las condiciones de trabajo, es decir, sus relaciones laborales con las escuelas o instituciones donde prestan sus servicios son francamente malas, porque el salario o los honorarios, como prefieran llamarlo, es insuficiente y obliga a los maestros o a impartir demasiadas horas de clase semanal o a repartir su tiempo dedicándose a actividades ajenas a la docencia. Son malas sus condiciones de trabajo, porque tienen grupos con demasiados alumnos, en muchos casos más de 50 o 60, porque en sus centros de trabajo no se dan muchas veces las condiciones mínimas de disciplina y ambiente académico que se requieren, porque muchas veces no cuentan con ningún apoyo para el uso de recursos didácticos audiovisuales, porque muchas veces no cuentan con ningún apoyo en asesoría pedagógica o psicológica para tratar alumnos o grupos difíciles.

Ahora bien, si nos damos cuenta de la responsabilidad del profesor, que obviamente no puede limitarse a la exposición de los temas del programa

ma, pretendiendo que sea el profesor un simple transmisor de conocimientos, sino que entendemos bien su responsabilidad considerándolo como un “educador”, tenemos que estar de acuerdo en que es absolutamente indispensable que se sienta motivado para cumplir con su misión. Educar implica un conocimiento científico y al mismo tiempo una cierta habilidad a la que podríamos llamar un arte. A los maestros para que sean educadores podemos impartirles cursos para que adquieran conocimientos científicos sobre las técnicas pedagógicas, pero esa disposición de ánimo, ese afán creativo, ese arte que es el saber educar, no es con cursos, sino con incentivos, con estímulos, motivándolos es como podremos hacer de ellos verdaderos educadores. El principal incentivo para un maestro debe ser el poder constatar a fin de curso que sus alumnos alcanzaron los objetivos de aprendizaje que se les habían señalado. El lograr esa satisfacción debe ser un deseo permanente en el maestro y así, al ir alcanzando los objetivos durante el desarrollo de su curso, estos irán siendo los estímulos que necesita para mantener esa ilusión, esa motivación que siente, y la cual le hará trabajar siempre con ánimo firme, sintiéndose satisfecho y contento de su trabajo.

Obviamente, deberían resolverse previamente todos sus problemas laborales, pero lo importante es que aunque esto no se logre en su totalidad, el profesor sienta que hay interés en resolverlos y que entonces asuma su responsabilidad y, a pesar de los factores adversos que persistan, él se proponga ser un verdadero maestro, que se mantenga actualizado en sus conocimientos matemáticos y pedagógicos y que trate de coadyuvar a la formación no sólo matemática sino a la for-

mación integral de todos y cada uno de sus alumnos, en todos y cada uno de sus grupos.

Para lograr esto último, el maestro tendrá que hacer uso de los recursos establecidos e idear los que considere necesarios o convenientes para ofrecer a sus alumnos los incentivos que harán surgir o acrecentar en ellos el deseo de aprender matemáticas.

Alumnos

Es del conocimiento de todos que los alumnos que ingresan al nivel medio superior se presentan con una deficiencia en su preparación matemática verdaderamente alarmante. Uso el calificativo “alarmante”, porque para todos aquellos que en una forma u otra participamos en el sistema educativo nacional, esta deficiencia es un fiel indicador de la crisis educativa en que nos encontramos, y de la cual es necesario y urgente que salgamos, pues es precisamente en la educación donde está la solución de los grandes problemas nacionales.

Los alumnos además de mal preparados en matemáticas nos llegan inmaduros, desorientados y en muchos casos irresponsables. Un gran número de ellos van al bachillerato porque los mandan, a veces con la intención de que hagan una carrera, pero a muchos para que no estén de vagos, pues no consiguen trabajo y no conocen ningún oficio.

Contra esto nos enfrentamos los profesores. No es fácil, pues, cumplir con nuestra misión, pero en eso está el reto, tenemos que salir adelante, para lo cual lo primero y esencial es que logremos “motivar” a los alumnos. Para esto, tenemos que transmitirles, hacerles sentir, que te-

nemos interés en que ellos aprendan y que estamos convencidos de que pueden hacerlo. Debemos explicarles la importancia de las matemáticas tanto en su aspecto formativo como en el utilitario. Debemos, usando todos los ejemplos que podamos, convencerlos de la necesidad que tienen de usar las matemáticas en otras asignaturas como son la física, la química, la biología, etc. Por otra parte, tenemos que mostrarnos ante ellos, desde el principio, como seres humanos comprensivos y dispuestos a ayudarles a superar las dificultades que tienen para entender las matemáticas; no debemos molestarnos con ellos por el hecho de que tengan deficiencias en su preparación, sino hay que orientarlos para que estudien y así se convengan de que aquello de que no podían con las matemáticas era un mito, que son capaces de lograr alcanzar los objetivos de aprendizaje que les señale el programa correspondiente.

Otro aspecto muy importante y que influye considerablemente en la actitud de los alumnos, es el que sientan que las calificaciones que van obteniendo, son justas, que son el resultado de una auténtica evaluación de su trabajo y de sus logros.

Para reforzar la motivación que con los aspectos anteriores hayamos logrado, conviene que les hagamos ver la conveniencia y el interés que para ellos representa su participación activa en la clase y en las actividades complementarias que se les ofrezcan, como pueden ser los concursos de matemáticas, las conferencias, proyecciones, seminarios, etc. Como maestros debemos participar y colaborar con las autoridades escolares en la celebración de todos estos eventos.

Los alumnos deberán contar además con la ayuda que sus escuelas les den en el sentido de que cuenten con bibliotecas adecuadas y con un servicio de asesoría no sólo matemática, sino psicopedagógica, que les ayude a aprender a estudiar y a resolver problemas de formación, propios de su edad y del medio socioeconómico en que viven, y que son muchas veces la causa de los malos resultados que obtienen no sólo en matemáticas sino en todas las asignaturas del bachillerato.

Conclusiones

1. Las autoridades académico-administrativas deberán:
 - a) Establecer los mecanismos adecuados para que se haga en forma permanente la revisión y actualización de los programas, propiciando la participación en este proceso de todos los profesores de matemáticas.
 - b) Facilitar a todos los profesores la adquisición y/o uso del material didáctico útil en el desarrollo de sus cursos.
 - c) Hacer efectivo, para los profesores que necesiten o deseen, un servicio de asesoría psicopedagógica que los auxilie en el cumplimiento de sus funciones.
 - d) Estimular a los profesores que cumplen, ofreciéndoles que, conforme vayan adquiriendo antigüedad, se les irá descargando del número de clases que imparten semanalmente, manteniendo e incrementando sus sueldos.
 - e) Hacer convocatorias anuales para que los profesores puedan mejorar su nivel y/o ca-

tegoría, de acuerdo a los reglamentos de la institución.

- f) Propiciar que se efectúen concursos, que se dicten conferencias y se desarrolle cualquier actividad tendente a ser un estímulo para los alumnos.

2. Los profesores de matemáticas deberán:

- a) Asumir plenamente su responsabilidad como maestros, es decir, como educadores.

- b) Tratar de ser justos en las evaluaciones que hagan respecto a lo logrado por sus alumnos.
- c) Proponer incentivos y estímulos a sus alumnos para que éstos se sientan motivados para estudiar y aprender las matemáticas.

MANUEL GUERRA TEJADA
Escuela Nacional Preparatoria



¿Matemáticas para qué?

Referirse a la enseñanza de las matemáticas es siempre algo difícil, mucho más aún en el caso que quien se atreve a hacerlo es un sociólogo, ante un foro organizado y compuesto por matemáticos con una amplia experiencia en este terreno. He de admitir que a primera vista tal situación pudiera resultar acaso extraña. No obstante, el tema central abre la posibilidad de levantar las barreras disciplinarias y de entenderse en referencia a ciertas áreas de preocupación común. Ciertamente, el estudio de la enseñanza de las matemáticas transita por senderos que comunican con los procesos educativos en general y más concretamente con las situaciones escolares en los que tales procesos se desenvuelven. A ello me referiré en esta ocasión.

Personalmente siento la necesidad de aclarar que nada está más alejado de mis intenciones que caer en los desbordes sociologistas a los cuales estamos tan expuestos quienes trabajamos en las disciplinas sociales. Consciente de que me dirijo a expertos en el tema que nos ocupa, me propongo exclusivamente derivar de mi experiencia de investigación en el campo de la educa-

ción una idea acerca del carácter fundamental que le cabría tener a la enseñanza media, respecto del cual pudieran ser considerados algunos aspectos significativos de la enseñanza de las matemáticas. Por lo tanto, las notas que aparecen a continuación, habrán de ser valoradas como un medio —no está de más decirlo—, en cierto sentido arbitrario, para la discusión. Si el contenido de este documento propicia la reflexión y motiva el interés de los participantes al Congreso de discutir sobre el punto de vista fijado en torno al tema central del evento, cumpliría sobradamente su cometido.

La idea que orienta todo el razonamiento posterior, es que es posible lograr una identificación plena entre la enseñanza de las matemáticas y la naturaleza del nivel medio superior, a condición de que se ubiquen las características esenciales, típicas de este último.

Para llegar a este punto —aun a riesgo de cansar al lector— estoy obligado a discurrir sobre la educación en términos generales. Comienzo por el clásico enunciado sociológico que define a la educación como la acción que ejercen los adultos sobre los más jóvenes, a fin de inculcar en

ellos ciertos conocimientos, normas y valores que rigen el comportamiento en la sociedad. En este contexto, la escuela no diferiría mucho de otras instancias o agencias de socialización con las cuales comparte complementariamente tal función. Sin embargo la función socializadora de la escuela tiene características muy especiales como para permitir que se diluyan en el complejo desarrollo del vasto proceso educativo que tiene lugar en la sociedad. Esta especialidad puede ser definida en relación directa con el tipo de roles sociales para los que la escuela prepara. En efecto, a diferencia de la socialización primaria ejercida por la organización familiar, la escuela se dedica a promover el desempeño de roles no determinados biológicamente, como son aquellos roles definidos por la situación generacional, el sexo y la edad (Parsons).

De acuerdo con esta distinción, la escuela se encargaría de transmitir tanto conocimientos como valores asociados a la actuación de roles, específicamente definidos por el lugar que los individuos habrán de ocupar en la estructura social, con independencia relativa de las características biológicas que los diferencian. Dicho de otro modo, la acción ejercida por la escuela tiende a asociarse casi de manera directa con la posición que tendrán los individuos en los planos laboral, cultural, político y económico, por nombrar los más importantes.

En un sentido amplio, esta definición, lejos de adjudicar a la escuela el monopolio de las tareas educativas, vislumbra su carácter especializado al asumir el compromiso formal de vérselas con un tipo de preparación que tiene como referencia obligada los roles más específicos de la vida social.

A ello se debe, precisamente, que la institución educativa se haya encargado por tradición de seleccionar y comunicar ciertas formas de cultura, como son las expresiones más destacadas de la práctica científica y humanística, según diferentes grados de complejidad y especialización conforme el nivel de enseñanza de que se trate.

Si por otra parte consideramos que los valores que reproduce la escuela son a la vez reproducidos por las otras agencias que participan en la socialización de los jóvenes, estamos obligados a admitir que hay que empezar a definir lo específico de la escuela por la acción académica que realiza.

Al ser definida así, no por los rasgos semejantes que comparte con otras instituciones socializadoras ni por la diversidad de realidades que tengan lugar en su seno, sino por un (su) rasgo específico, la función educativa de la escuela comienza a adquirir contornos más precisos que destacan el plano de su competencia exclusiva.

Cabe aclarar que tal punto de vista no deja de tomar en cuenta, ni mucho menos ignora, que en la escuela intervienen asuntos que se inmiscuyen en su quehacer peculiar; sencillamente pone de relieve la importancia de jerarquizar lo uno sobre lo otro, lo que equivale a enfatizar el papel de lo específico sobre lo diverso.

Esta manera de referirse a la escuela es aplicable también a otras instituciones, la gremial por ejemplo, y percatarse de que, aun cuando en sus actividades y consideraciones se inmiscuyan prácticas que tienen como referencia campos diversos como son lo económico y el político, adquiere su identidad en virtud de la aplicación de procedimientos derivados de su medio específico.

co: lo que atañe a la defensa de los intereses de sus agremiados.

En pocas palabras, se trata en cada caso de aislar entre el conjunto de aspectos que interesan y/o comprometen a una institución determinada, aquello que es de su exclusiva competencia.

De acuerdo con este razonamiento trataremos ahora de situar la enseñanza media superior. Hemos de reconocer que el tema presenta serias dificultades toda vez que se lo quiere definir con cierta precisión. La ignorancia que revela el escaso número de estudios que tratan empírica y teóricamente el problema, las vaguedades y generalidades con que recurrentemente se alude a su particular inserción, pueden ser entendidos como signos de un fenómeno al que es muy difícil de acceder. Haré la tentativa de acercarme a tal problema partiendo del supuesto de que la dificultad más grave que encierra su definición, tanto en términos teóricos como prácticos, radica en la posición que ocupa el nivel medio superior en el continuo educativo. Procedo a explicarme.

Aunque por razones diametralmente opuestas, los polos inferior y superior de dicho continuo parecen tener —debido a su posición— mayor claridad en torno a su quehacer. La educación primaria, por su parte, se encarga de impartir conocimientos básicos en procura de dotar a los niños de destrezas y conocimientos que son también básicos para su desenvolvimiento.

Lo peculiar de este caso nos permite introducir una primera referencia a la enseñanza de las matemáticas. Lo aprendido en la escuela primaria sirve tanto para el desarrollo psicomotriz del niño como para desempeñar con éxito las incipientes relaciones sociales que tienen lugar du-

rante la niñez. Lo que sirve para su desarrollo intelectual es funcional al proceso de socialización en el que se halla inmerso a su edad. Esto significa principalmente que el lenguaje escrito y las nociones más generales de las matemáticas, así como representan para el niño los primeros niveles de generalización y abstracción a los que accede, constituyen al mismo tiempo los instrumentos indispensables para su vida en sociedad. En este sentido el interrogante que pudiera hacerse el matemático acerca de la adecuación de la disciplina a este nivel de enseñanza, encuentra respuesta en virtud de la complementaria y difusa relación que se establece entre el componente práctico y el intelectual. Dicha relación sienta las bases para que el conocimiento impartido cuaje de tal modo que aquello que resulta vital para movilizar las capacidades mentales del niño, sirva para convertirlo en un ser social, capaz de comunicarse —de entender y darse a entender— mediante el reconocimiento y uso de códigos que están presentes en casi la totalidad de las relaciones sociales que supone la sociedad moderna. El dominio de las operaciones básicas, la solución de problemas y el manejo de nociones elementales de la geometría, encontrarían aquí su justificación más clara.

En contraste con ello, la educación universitaria parece responder al imperativo de la especialización disciplinaria y de la racionalidad científica. Al quedar a merced de tales exigencias, los aspectos teóricos y prácticos, lo formativo propiamente dicho y la aplicabilidad en su campo, constituyen problemas que, aunque no carentes de complejidad, encuentran solución dentro de los contornos que trazan las áreas profesionales.

Con base en estas premisas es posible inferir que independientemente de la complejidad y las variaciones que pudieran desprenderse de las distintas experiencias de aplicación, tanto de la enseñanza elemental como la superior disfrutaban de un mayor acotamiento de su campo de acción y por lo tanto de una mayor precisión de su quehacer. De ser así esto, equivale a afirmar la existencia de una mayor correspondencia entre lo que esperan ambas partes —maestros y alumnos— recíprocamente.

Ello representa una enorme ventaja en comparación con el panorama que enfrenta la enseñanza media superior, ya que el suyo es en todos los sentidos mucho más ambiguo. En primer lugar, la respuesta al “para qué” de la enseñanza que imparte, o lo que es lo mismo, interrogarse acerca del sentido de su propia existencia, debe considerar las demandas que se originan al menos en tres situaciones tan dispares como complejas. La primera de estas situaciones requiere que la enseñanza media superior sea funcional para la muy deseada posibilidad de continuar estudios de nivel superior; la segunda situación exige que dicho nivel oriente sus medios hacia el logro de una eficiente como necesaria preparación para el trabajo; la tercera situación se refiere a la atención que debiera prestarse al ineludible hecho de que, para miles de personas, el nivel medio superior constituya el último nivel escolar alcanzado. Si además tomamos en cuenta la amplitud y la diversidad de los escenarios aludidos, como es el caso del laboral, que incluye el trabajo manual y el intelectual con todos los niveles de especialización imaginables, o el profesional, que reúne todas las áreas del conocimiento científico y humanístico, tendremos a la vista la infinita gama

de demandas que la sociedad proyecta sobre este nivel de enseñanza.

En segundo lugar hay que admitir —uno como maestro lo sabe— el efecto multiplicador que producen las propias clases al querer resolver el problema que representa nuestro legítimo compromiso con la disciplina que se imparte, lo que se traduce en una interpretación bastante subjetiva de lo que los alumnos deben ver necesaria e impostergablemente. A la diversidad de programas, casi connatural de la libertad de cátedra, habría que agregar la extensión desmedida de muchísimos de ellos.

¿Es posible responder razonablemente y dar cabida satisfactoria a tal cúmulo de expectativas?

En concordancia con las ideas vertidas en este trabajo quisiera proponer la tesis —muy clásica, por cierto— de que la clave se encuentra en la posibilidad de que la enseñanza media contribuya de manera decisiva en la preparación intelectual de los estudiantes, por encima de cualquier otro beneficio que se derive de la educación. Lo cual implica, por un lado, inculcar en el individuo el conocimiento del trabajo intelectual, de los alcances del pensamiento, la disciplina del razonamiento, en suma, de sus propias facultades mentales, y por otro, familiarizarlo con el manejo de los recursos teóricos y técnicos que el hombre ha creado en los diferentes campos del saber.

El significado asignado a la intelectualización en este caso puede ser entendido mejor a partir del concepto de racionalización, idea que según Max Weber, está asociada al proceso de *desmagificación* que se ha venido prolongando durante

milenarios en la cultura occidental. Para este prestigioso sociólogo ello quiere decir que no existen en torno a nuestra vida poderes ocultos e imprevisibles, sino que, por el contrario, todo puede ser dominado mediante el cálculo y la previsión. En pocas palabras que se ha excluido lo mágico del mundo.

Este proceso de exclusión de la magia en favor de la incorporación creciente del ingenio intelectual habla también del significativo paso de la niñez al mundo adulto, a través de la adolescencia, lo cual no es más que otra forma de justificar la importancia que adquiere la formación intelectual de los jóvenes que pudiera tener lugar en el ciclo medio de enseñanza. Al quedar establecida una asociación tan íntima entre la función de la enseñanza media superior y el proceso de intelectualización, será fácil al lector advertir mi intención de otorgarle a la enseñanza de las matemáticas un papel crucial en este ciclo. Llego pues al meollo del asunto, respecto del cual quisiera hacer un par de consideraciones. Paso de inmediato a tratar la primera.

Sin duda las matemáticas han sido y son instrumento insustituible para lograr una buena formación intelectual. Sin embargo, cabría preguntarse si la aparente aridez de su materia y el consecuente desagrado con que los alumnos se resignan a estudiarla, no habrán producido, en el marco definido por la masificación de la educación, modificaciones significativas en su enseñanza. Es un hecho comprobado casi por consenso general que las matemáticas representan un serio problema para la mayoría de los alumnos. Algunas cifras disponibles en relación con la cantidad de alumnos que reprueban la materia, ya sea en cursos ordinarios o exámenes extraordinarios, es

un dato muy válido para comprobarlo. Por su parte, tanto las autoridades escolares como los mismos maestros dan muestras de una constante preocupación por este problema. La realización de este foro es evidencia suficiente. ¿Qué tema va a concitar mayor aglutinación que no sea relativo a la preocupación por lograr que las matemáticas sean más accesibles, más comprensibles y más inteligibles a fin de arribar a resultados alentadores al final de un curso?

Dichas preocupaciones se traducen día a día en nuevas experiencias de enseñanza y aprendizaje tendentes a concretar la meta deseada. Los ejemplos son numerosos y pueden presentar formas variadas. Mas sin dejar de reconocer ni por un instante el valor de estos esfuerzos encomiables, deseo presentar una duda que se origina en el reconocimiento de una pauta de conducta muy generalizada en las poblaciones estudiantiles, a la que he denominado en otra ocasión la "lógica del pasar", y es la siguiente: ¿La obsesión por obtener mejores resultados no estará desatendiendo la importancia que tiene la ejercitación constante y el estudio sistemático . . . profundo, como método imprescindible para forjar en el alumno la disciplina de la labor intelectual?

Infortunadamente es fácil constatar los efectos causados por la suposición tan difundida en el medio educativo de que, si un alumno no aprende, es a consecuencia de la enseñanza recibida, lo cual sólo es en parte cierto. Como también lo es que esta concesión hecha unilateralmente, viene a reforzar la tendencia que tienen los estudiantes a dejar en la otra parte la responsabilidad casi exclusiva de su educación y a colocarse a sí mismos en el lugar de la pasividad.

De ser así resultaría indispensable que la resuelta actitud de los maestros de hacer lo que esté a su alcance para paliar el problema que representa el aprendizaje de su materia, sea complementado con la decisión de exigir al alumno la disciplina de estudio y de trabajo que requiere esta materia, las más de las veces con oscura conciencia de lo que se hace, pero que de pronto comienza a percibir el trasfondo claro de la comprensión. Para concluir este punto, quisiera señalar que cuando no se puede simplificar lo que de por sí es complejo, o cuando es irrealizable hacer fácil lo difícil, el deseo omnipotente del maestro no tiene otra salida que dar paso a la voluntad del alumno.

La segunda consideración está relacionada con el dilema que significa para cualquier maestro la elección de los contenidos de un programa. Merced a la óptica fijada a lo largo de este trabajo, la pertinencia o no de un contenido no estaría determinada unilateralmente por los requerimientos propios de la disciplina, sino también por el papel que aquéllos cumplieran en el proceso de intelectualización creciente al cual deberían estar afectados los alumnos.

Es innegable que la elaboración de un programa de estudio implica una serie de opciones entre lo que se incluye y lo que se excluye, dentro de un universo más o menos discreto de posibilidades, como también lo es que toda opción lleva en sí una renuncia y al mismo tiempo un grado relativo de arbitrariedad.

Desde este punto de vista, los temas y la secuencia de su presentación no podrían más que ser ponderados en función de las habilidades intelectuales que se espera que logren los estudiantes, quedando en un segundo lugar las implica-

ciones de lo que ve o se deja de ver, de acuerdo con criterios basados en la aplicación práctica de los conocimientos impartidos.

Bien decía Platón, al referirse a la “ciencia de los números y del cálculo”, que su utilidad educativa radica en lo que tiene de más elevada “no para hacerla vivir, como sucede entre los mercaderes y comerciantes, para las compras o las ventas”, sino “para elevarse por medio de la pura inteligencia a la contemplación de la esencia de los números”. O, como insiste en otro pasaje, en la virtud que tiene de “elevar el alma” obligándola a razonar sobre los números “tales como son en sí mismos, sin consentir jamás que sus cálculos recaigan sobre números visibles y palpables”.

La inclusión de estas citas no viene más que a subrayar el privilegiado lugar que ocupan las matemáticas entre las otras ciencias para propiciar en el alumno la asimilación de habilidades intelectuales. ¿Cuál otra podría incidir con mayor naturalidad para que los alumnos aprendiesen a formular un problema de cualquier índole desde diferentes posiciones y a identificar otras tantas posibilidades de solución, a reconocer la secuencia necesaria, lo que debe hacer en primer término y lo que sigue posteriormente? ¿Qué otra disciplina a la que obligatoriamente se exponen aquellos que pueden y deciden estudiar, está estructuralmente dispuesta para modelar en el individuo las habilidades necesarias para distinguir lo que es comprender, describir, analizar, explicar, o bien lo que es un supuesto, una hipótesis o un postulado general?

Idéntico caso es el de entrenar a los estudiantes en el manejo de los elementos homogéneos o de mostrar los inconvenientes de vérselas con lo diverso, identificar lo general de una serie de

fenómenos o extraer sus particularidades, a manejar entidades discretas o continuas, a reconocer lo que es reductible de lo que no lo es.

Tal es por antonomasia el papel de la enseñanza de las matemáticas en el nivel medio de la en-

señanza escolarizada: demostrar sistemáticamente todas las posibilidades del pensamiento.

JORGE BARTOLUCCI INCICO
Secretaría de Planeación

Enseñanza de las Matemáticas Básicas

Descripción del Problema

En el Colegio de Ciencias y Humanidades sólo el 25 por ciento de los alumnos que ingresan al Colegio, terminan el ciclo en 3 años. Los alumnos no terminan este ciclo regularmente porque desertan del Colegio o porque adeudan materias, generalmente del Area de Matemáticas.

En los cursos regulares de matemáticas en el CCH, el número de alumnos aprobados en promedio no rebasa el 50 por ciento.

A través de continuas aplicaciones de exámenes de diagnóstico de matemáticas a los alumnos del CCH y de la Escuela Nacional Preparatoria, hemos observado que los alumnos contestan correctamente el 40 por ciento de los reactivos sobre contenidos programáticos de primaria y secundaria. Aunque la población es muy heterogénea en conocimientos y habilidades, puede afirmarse que, en términos generales, éstos no rebasan el nivel del quinto o sexto de primaria.

El mismo examen de diagnóstico se ha aplicado al final del primer año escolar a los alumnos de tercero y quinto semestres y los resultados

muestran que no se logró una mejoría significativa en los conocimientos y habilidades matemáticos de los alumnos (los puntajes promedios en cada grado se parecen mucho).

Se han hecho exámenes de diagnóstico en las otras áreas y los resultados han sido también del orden del 40 por ciento, lo que muestra que el problema del aprovechamiento no es exclusivo del Area de Matemáticas.

Los alumnos de nuevo ingreso al nivel medio superior de la UNAM carecen de las capacidades de base. Por capacidades de base entendemos el saber hablar, leer, escribir, calcular, y comprender lo que se habla, lee, escribe y calcula. Son el conjunto de habilidades que debieran aprender en la primaria.

Trabajo Realizado

Tenemos 7 años centrando nuestros esfuerzos en la enseñanza de las capacidades de base, fundamentalmente en la enseñanza de los conocimientos básicos de Aritmética y Algebra elementales. Hemos encontrado que la enseñanza pro-

gramada es la herramienta idónea para enseñar capacidades de base. Quizá no lo sea para enseñar a niños de primaria, pero sí para enseñar a personas que no aprendieron bien en el momento adecuado de su desarrollo intelectual.

Aprender las capacidades de base tardíamente es mucho más difícil que aprenderlas en la primera fase del desarrollo intelectual.

Hemos perfeccionado un sistema de enseñanza para los cursos: propedéutico (Jornadas de Ambientación para los Alumnos de Nuevo Ingreso) y para los de Matemáticas I y II.

La estrategia consiste en:

- estudio de textos programados, elaborados por nosotros, como material propedéutico.
- asesoría para estudiar adecuadamente los textos
- la parte medular de las experiencias de aprendizaje se realizan fuera del salón de clases
- apoyo de los textos programados por medio de audiovisuales
- adiestramiento con la microcomputadora para los alumnos que lo necesiten (un 15 por ciento), detectados al inicio del año escolar
- estudio en libros convencionales, hacia fines del curso
- pruebas frecuentes de evaluación formativa
- énfasis en el dominio a la excelencia de cada unidad del curso

Cada año, aproximadamente la tercera parte de los alumnos de primer año trabaja con este sistema con buenos resultados: los alumnos logran cubrir en los dos primeros semestres sus de-

ficiencias en Aritmética y Álgebra, y sus índices de aprobación están por encima del 80 por ciento.

En octubre de 1981 implantamos, por primera vez, un curso propedéutico de matemáticas para los 5,000 alumnos de nuevo ingreso al CCH Sur, intentando remediar algunas deficiencias detectadas, año tras año, en los exámenes de diagnóstico.

El curso se realizó antes de iniciar las clases formales como parte de la bienvenida que el Colegio organiza a los alumnos de nuevo ingreso.

Trabajamos 17 profesores y 18 estudiantes durante 10 días, del 19 al 30 de octubre con unos 4,600 alumnos de nuevo ingreso.

La parte académica de estas Jornadas de Ambientación consistía en un curso intensivo sobre las cuatro operaciones con números enteros y sobre el orden de prioridad de estas operaciones. El curso intensivo tenía como objetivo inmediato lograr que los alumnos calcularan eficazmente con números enteros.

Para poder atender diariamente a 4,600 estudiantes, heterogéneos en sus habilidades y sobre todo poco acostumbrados a la realización de tareas de aprendizaje, usamos en esas Jornadas cinco experiencias de aprendizaje diferentes:

- estudio individual extra-clase del alumno
- estudio del alumno bajo vigilancia y asesoría de un profesor
- exámenes parciales masivos
- sesiones individuales con microcomputadora
- sesiones grupales de audiovisual

En las cinco experiencias de aprendizaje se trabajó con el mismo material de estudio, *Ortografía de la Aritmética y del Álgebra*, editado en tres versiones diferentes:

- texto programado (230 págs., 24 partes)
- grabación en videocassette (12 partes)
- programas de apunte en microcomputadora (24 partes)

La evaluación de estas partes se hizo con 6 exámenes parciales.

Los resultados obtenidos en estas Jornadas de 1981 fueron:

	INICIO Jornadas	FINAL Jornadas
Alumnos presentados	4,600	3,700
Alumnos aprobados	2%	90%

Aunque los resultados fueron satisfactorios en varios sentidos, hubo muchas fallas, sobre todo de organización. Por otra parte, los audiovisuales, que eran grabaciones de los programas de apunte de la micro, resultaron poco adecuados. Ahora sabemos que no es recomendable transcribir un material para microcomputadora tal cual a videocassette, porque los medios audiovisuales obedecen a otras leyes, diferentes de las de un medio interactivo como es la computadora.

Con esta experiencia, realizamos nuevamente Jornadas de Ambientación, durante cuatro semanas, del 11 de octubre al 5 de noviembre de 1982.

Para esta vez, teníamos ya preparado el siguiente material:

- texto programado (706 págs., 72 partes)
- programas de apunte en micro (53 partes)
- audiovisuales en videocassette (3 programas)

Este material cubre los siguientes temas:

- Enteros (partes 1 - 24)
- Quebrados (partes 25 - 48)
- Exponentes (partes 49 - 53)

Evaluamos estos temas con 9 exámenes parciales.

Esta vez hubo circunstancias que hicieron que los resultados de estas Jornadas quedaran muy por debajo de las expectativas que teníamos:

- las fallas en la asignación de Plantel a los alumnos de nuevo ingreso, lo que hizo que fueran llegando muy lentamente al Plantel y que otros no llegaran
- la huelga de los trabajadores de la UNAM

En total presentaron el Examen Diagnóstico, algún día de las cuatro semanas, 4,109 alumnos, y de éstos sólo aprobaron 23 alumnos, es decir 5 de cada 1,000 alumnos. Y nuevamente, en cuanto se convencían de que la participación en las Jornadas no era obligatoria, muchos alumnos desertaban. Algunos presentaron el Diagnóstico y no volvieron más:

Total EXAMEN GLOBAL	4,109
Total EXAMEN UNO	3,651
DIFERENCIA	<u>458</u>

Considerando que varios alumnos presentaron el Examen UNO más de una vez, unos 500 alumnos no presentaron algún examen del curso. El viernes 19 de noviembre se presentaron al examen GLOBAL 1,502 alumnos, de los cuales aprobaron 766, un 51 por ciento de los alumnos presentados. De estos alumnos presentados sólo 639 habían aprobado hasta el examen NUEVE.

Al implantar las Jornadas nuestra intención ha sido más general:

PRIMERO, hemos querido demostrar la eficiencia de nuestro sistema de enseñanza, desarrollado y perfeccionado desde 1978 a la fecha, aplicándolo a una población estudiantil muy grande, heterogénea, con hábitos y métodos de estudio poco adecuados.

SEGUNDO, hemos querido mostrar que su aplicación es relativamente sencilla: en las últimas Jornadas fue casi suficiente con 8 profesores y 17 alumnos entrenados en la aplicación del sistema.

TERCERO, hemos querido comprobar la calidad de los materiales didácticos nuevos, los primeros que hemos elaborado con estricto apego a las observaciones hechas sobre el comportamiento de los estudiantes frente a la micro.

En general, hemos logrado estos tres propósitos.

En septiembre de 1983 implantamos el Proyecto Alfa en 7 escuelas normales y una prepara-

toria del Estado de México. Quedan pendientes los resultados del curso anual.

Las Jornadas duraron 2 semanas y los temas que se cubrieron fueron:

- Enteros (partes 1 - 24)
- Quebrados (partes 25 - 48)

La evaluación de estos temas se hizo con 8 exámenes parciales. Al principio y al final de las Jornadas se aplicaron exámenes de diagnóstico equivalentes y se obtuvieron los siguientes resultados:

	INICIO Jornadas	FINAL Jornadas
Alumnos presentados	356	374
Alumnos aprobados	3	198
Contestaron en promedio	$\bar{x} = 11$	$\bar{x} = 26$ *
Con una dispersión	$\sigma = 4.5$	$\sigma = 6.2$
% de alumnos en el azar o por debajo de él	47.7%	0%

El examen tiene 17 preguntas sobre enteros y 18 sobre quebrados. En el diagnóstico final la media fue de 26 aciertos, lo que quiere decir que

* 26 aciertos es el 74% de los conocimientos que evalúa el examen.

después de dos semanas de trabajo los alumnos saben operar a nivel de excelencia con números enteros.

Si la diferencia entre las medidas obtenidas es mayor o igual que una desviación estándar, según Bruner esta diferencia es significativa. En estas Jornadas se obtuvo una diferencia mayor que 3 desviaciones estándar.

Otro criterio para evaluar estas Jornadas fue establecer la correlación entre los resultados del diagnóstico inicial con el diagnóstico final. En un curso convencional esta correlación es del orden de 0.8. Según Bruner, una correlación del orden de 0.4 indica una instrucción de alta calidad. En las Jornadas del Estado de México se obtuvo una correlación de 0.4, lo que revela que los resultados finales dependen muy poco de los conocimientos iniciales.

Resultados

Podemos clasificar los resultados del trabajo que hemos realizado durante los últimos años en cuanto a:

- 1) eficacia y eficiencia del sistema
 - 2) definición de la manera de implantar el sistema
 - 3) hallazgos didácticos para la elaboración de textos y programas de apunte en la micro
- 1) Hay dos criterios para evaluar la eficacia y la eficiencia de nuestro sistema de enseñanza.

A) comparar el porcentaje de aprobados en

nuestros grupos con el resto de los grupos

	nuestros grupos	otros grupos
% promedio de aprobados en Matemáticas I y II años 81, 82, 83	75.3%	50%

B) contrastar los resultados de los exámenes diagnóstico aplicados al principio y al final del año escolar en nuestros grupos y en otros grupos
Resultados del 83 pendientes

2) Un segundo resultado ha sido la definición de una manera de implantar el sistema, particularmente en las Jornadas basándonos en las siguientes consideraciones:

- a) carácter masivo de la enseñanza
- b) heterogeneidad de la población
- c) condiciones propicias para el aprendizaje
- d) posibilidades de generalización

3) La observación cuidadosa de unos 100 estudiantes frente a la micro y la aplicación masiva de los programas de apunte en forma de material impreso, han dado como resultado un conjunto de ideas didácticas que no son nuevas, y que como ideas sueltas o como sugerencias propias de teorías aparentemente incompatibles entre sí aparecen en la literatura pedagógica, pero el uso que hacemos de ellas sí es nuevo.

Con estas observaciones hemos encontrado que los problemas de aprendizaje que tienen los estudiantes, pueden clasificarse en tres tipos:

- A) Problemas relacionados con el desarrollo mental
- B) Problemas de habilidad insuficiente para entender la situación instruccional
- C) Problemas de escritura

Nuestra experiencia ha sido que la calidad de los materiales impresos mejora sustancialmente si en el proceso de su elaboración se usan micros. Hemos diseñado los cuadros de los textos de manera que se puedan presentar en la pantalla, usando las subrutinas elaboradas con este fin.

Las limitaciones impuestas por las subrutinas, las limitaciones de la misma micro y el formato preestablecido por el tamaño de la pantalla, en vez de haber sido obstáculos serios en la edición de los textos, han resultado limitaciones benéficas. El diseño de las partes de un programa de

apunte es más bien un arte que una técnica. El trabajo de un diseñador de programas de apunte se parecen mucho al de un compositor de música. Al transcribir los cuadros al lenguaje de la micro el programador asume el papel de intérprete. El intérprete puede ser un virtuoso o puede echar a perder el mejor trabajo. En esta analogía, el texto es la partitura y la micro el instrumento musical. Descubrir los principios que rigen una buena composición, hacer bien nuestras partituras y saber interpretarlas con el nuevo instrumento —la micro— es la tarea del porvenir.

JAVIER ANGELES ANGELES
PATRICIA CAFAGGI FELIX
OSCAR GOMEZ JIMENEZ
MARGARITA LUGO ROCHA
SALVADOR ORTIZ GARCIA
DULCE MA. PERALTA G.R.
SAUL PEREZ GOMEZ
ARTURO OROZCO POSADAS
Plantel Sur

Seminario sobre Problemas de Enseñanza de la Redacción*

Introducción

Podemos afirmar que el Colegio de Ciencias y Humanidades fue la primera institución educativa en México que incluyó en su plan de estudios un Taller de Redacción, es decir, una asignatura comprometida fundamentalmente a desarrollar

en el alumno la capacidad de la expresión escrita. Esta innovación se introdujo sin que se especificara la metodología correspondiente. Sugerencias aparecidas en un primer programa, hoy casi olvidado, proporcionaron algunas pautas de trabajo que pronto habrían de evolucionar y enriquecerse o diversificarse. Tanto este vacío me-

* Este Seminario fue organizado y coordinado por la Secretaría Auxiliar del Área de Talleres de la Secretaría Académica de la DUACB del Colegio. Participaron con ponencias los siguientes profesores:

Avila Delgado, Lourdes; Noriega Castillo, Irma, y Ruiz Basto, Araceli. *Búsquedas en el Taller de Redacción I y II*, Plantel Naucalpan.

Cruz Alvarado, Eduardo. *Los contenidos en el Taller de Redacción I y II*, Plantel Oriente.

Delgado Mazón, Jaime. *Ponencia para el seminario sobre problemas de enseñanza de la redacción I y II*, Plantel Vallejo

Gutiérrez Martínez, Ma. Teresa. *Contenidos que deben ser el eje de las actividades de aprendizaje en los Talleres de Redacción I y II*, Plantel Sur

Hernández Hernández, Eduardo. *Consideraciones en torno al seminario sobre problemas de enseñanza de la redacción*, Plantel Azcapotzalco.

Hernández Maqueda, Alfredo. *La enseñanza de la redacción en el CCH*, Plantel Vallejo.

López Villalva, Ma. Antonieta. *El problema de la elección de contenidos en el Taller de Redacción I y II*, Plantel Sur. Secretaría Académica de la DUACB.

Noriega Castillo, Irma. *Contenidos y métodos de evaluación en el Taller de Redacción I y II*. Plantel Naucalpan.

Ortiz A., Tomasa G. *Ponencia para el Seminario sobre problemas de enseñanza de la redacción*, Plantel Sur.

Sánchez Avendaño, Guillermina. *Una experiencia en redacción*, Plantel Azcapotzalco.

Búsquedas en el Taller de Redacción I y II

El trabajo que a continuación presentamos intenta ser una descripción de las búsquedas y reflexiones que hemos realizado para concretar tentativamente los contenidos de un anteproyecto de programa que ha guiado nuestro trabajo en el Taller de Redacción durante los últimos cuatro semestres.

Los contenidos que habíamos trabajado hasta 1981 empezaron a tener a partir de esta fecha cambios significativos. Podemos decir que los cambios se debieron, inicialmente, a la revisión de los distintos enfoques teóricos sobre el lenguaje subyacentes en los objetivos y contenidos de los programas manejados hasta entonces en Naucalpan. El último de ellos (1975) partía indistintamente de dos concepciones diferentes: una que se inscribe dentro del materialismo histórico y la otra dentro de la corriente lingüística de origen saussuriano, el objetivismo abstracto. De aquí, observábamos la falta de unidad del programa: por un lado, se desarrollaba una unidad con el tema de la comunicación humana y la explicación de su origen por algunas teorías, para concluir con la explicación proveniente del

materialismo histórico; luego se seguía con otra unidad que perseguía el conocimiento de la estructura de la lengua según el esquema clásico de la lingüística después de Saussure: lengua, habla, norma, doble articulación, signo lingüístico, morfosintaxis, etc. Otra unidad daba cuenta del proceso lógico del pensamiento para derivar en otras que trataban del resumen, idea núcleo y cuadro sinóptico.

Hasta este momento, nosotras razonábamos que si la lengua era el objeto de conocimiento en el Taller de Redacción, teníamos que clarificar antes que nada el enfoque o la forma de concebir el estudio de su naturaleza y estructura en las escuelas más importantes, para de allí tener una posición teórica que sustentara la elaboración de un programa más coherente y claro en su concepción. Luego de detenernos en este aspecto, nuestros puntos de vista quedaron expresados en la ponencia que presentamos al encuentro de profesores de Talleres que se llevó a cabo en Naucalpan en 1980. Allí apuntábamos:

– El fenómeno lingüístico proviene de las

- condiciones materiales que se dan en una formación social determinada; esto quiere decir que responde a una realidad objetiva. Por tanto, cuando los hablantes hacen uso del lenguaje, reflejan y refractan dicha realidad. El fenómeno lingüístico carece de un carácter estable o neutral, ya que el sujeto hablante al utilizar el lenguaje maneja las palabras con un valor ideológico específico.
- Las formas sintácticas empleadas por el sujeto hablante presentan cambios, pues se manifiestan en una situación social y en el intercambio lingüístico; además del manejo de un conjunto de temas válidos en una etapa histórica y en el seno de un grupo social, necesita estar en relación con la vida material de los sujetos que lo constituyen; de esta manera adquiere su carácter ideológico y refleja sus variaciones.
 - De esto se deriva que en el uso práctico del lenguaje es necesario ver en el taller la reproducción (en condiciones específicas) de un fenómeno social, es decir, la gran variedad de formas lingüísticas en el uso del idioma. Cada individuo, grupo, clase social o comunidad sigue un proceso lingüístico peculiar: los grupos académicos no son ajenos a estas manifestaciones.
 - Se busca que tanto el maestro como el alumno comprendan que la eficacia en el uso del lenguaje no sólo es producto de la aplicación y conocimiento de reglas, sino que también está determinada por las formas y medios de comunicación verbal que se dan en el trabajo, en la escuela y en las actividades que cada individuo social realiza.

- El taller debe insistir en la necesidad de conocer el funcionamiento del lenguaje, pues sólo así el alumno conocerá y analizará con profundidad cuáles son las diversas orientaciones que se dan a las palabras, es decir, se explicará cómo una forma sintáctica adquiere significación según el contexto en el que se utiliza, la intención del hablante y los aspectos ideológicos manejados por los diferentes grupos sociales. Esto permite comprender que el lenguaje es un producto social y responde a las condiciones materiales en el que se da y manifiesta.
- Las formas de comunicación verbal no pueden comprenderse fuera de su relación con una situación concreta, porque la palabra refleja algo que está fuera de ella. Comprender la función ideológica del lenguaje es fundamental para la comprensión del significado del discurso, para ubicar los juicios de valor que aparecen en él.

A partir de allí proponíamos:

1. Lectura sistemática de textos de toda índole. Entendida la lectura como interpretación y no sólo como información.
2. Un conocimiento sobre la estructura de la lengua.
3. Ubicar las diferentes manifestaciones lingüísticas en sus contextos sociales.
4. Iniciar el proceso de investigación a través del conocimiento del lenguaje.¹

1 Avila, Lourdes; Ruiz, Araceli y Castañeda, Adelina. *Redefinición del concepto de taller en Redacción I y II*. Julio-agosto 1980.

Llevar esto a la práctica y traducirlo en un programa que diera resultados más efectivos entre los alumnos era el problema: ¿Cómo hacer consciente al alumno del carácter social e ideológico del lenguaje de una manera práctica y cercana a su experiencia, sin caer en el bombardeo teórico y la bibliografía inaccesible para su marco de conocimiento? Este, y otros problemas, como el de hacerlos lectores activos, quedaron pendientes, y prestamos más atención a la serie de eventos, cursos y conferencias que por esas fechas y hasta el presente han venido gestándose alrededor de la Teoría del Discurso. De esta experiencia surgieron guiones (exclusivamente para el equipo), donde nos proponíamos tomar en cuenta las nuevas propuestas de lectura de un discurso, pues esto enriquecía nuestra idea de la lectura como interpretación y como parte importante del proceso de producción de un escrito.

Fue en 1982 cuando dimos a conocer en el Área de Talleres un bosquejo de programa, que nació más de la necesidad de clarificarnos un poco más el camino que de dar ideas acabadas sobre un programa y sus contenidos. Estructurar este anteproyecto de programa nos obligó a repensar el objeto de estudio del Taller de Redacción I y II, y a proponerlo como proyecto para Complementación, dado que ya no era solamente el contenido de un programa, sino la concepción misma de programa la que se encontraba en estrecho contacto con nuestros propósitos.

Decíamos entonces que la idea de estructurar algo más que guiones para el propio equipo, nos llevó a encontrar aquello que parecía tan obvio como decir que descubrimos el cielo, cuando to-

dos los días lo tenemos allí; en fin, eso tan aparentemente sencillo como es el hecho de ejercitar la expresión oral, la lectura y la expresión escrita en un taller de redacción, no se nos hizo claro sino hasta el momento en que nos dimos cuenta de que el taller se orientaba en un principio más a la teoría que a la práctica, y que tanto en el programa que criticábamos como en nuestra búsqueda de un enfoque teórico de la lengua caíamos en el mismo error: trabajar el lenguaje más como un objeto teórico que como producción y práctica de esa producción. El anteproyecto de programa nos marcó, al menos, lo más importante: el objeto de estudio del Taller de Redacción, esto es, la producción oral y escrita y su implícito, la lectura. A partir de aquí, el qué y el cómo de su enseñanza nos han llevado a diseñar —siempre con variaciones— cada semestre. Por ejemplo, después de nuestra prehistoria planteamos que nuestro “programa” estaría “orientando a propiciar una estrecha relación entre la expresión oral y escrita”, dando “prioridad a la comunicación oral durante el primer semestre, sin desatender la expresión escrita y la lectura”.²

Luego de ensayar esta propuesta durante dos periodos escolares —con cambios de material y de actividades entre uno y otro—, encontramos errores que estamos por clarificar todavía y que probablemente conduzcan a desechar esta “prioridad” de la expresión oral en Redacción I, o tal vez a darle otro tratamiento. En cuanto a la co-

2 Ruiz Basto, Araceli; Castañeda Salgado, Adelina; Avila Delgado, Lourdes; Noriega Castillo, Irma. *Programa: Taller de Redacción I y II*. Colegio de Ciencias y Humanidades. UNAM s/f.

municación escrita, el problema que se nos presentó, fue diferente al de la comunicación oral. Aquí la prioridad de la escritura no es cuestionable, pues tanto en el primer semestre como en el segundo ésta debe ejercitarse. El problema es definir y seleccionar los aspectos pertinentes para el taller. Para despejar un poco el camino, hicimos una especie de balance entre lo que se había propuesto en el programa de los turnos 01 y 02 y sus resultados.

Empezamos por rescatar de ese programa todo lo referente al aspecto formal de la lengua escrita —resumen, cuadro sinóptico, ideas núcleo, instrumentos para recopilar información documental—, en virtud de su utilidad básica dentro del ámbito escolar inmediato, y su secuencia como herramientas que forman parte de las técnicas utilizadas en Redacción III y IV. Considerábamos y consideramos, por lo antes dicho, que ese aspecto sigue vigente. En cuanto a la propuesta gramatical, la rechazamos por la forma tan abstracta y supernormativa de su enseñanza. Las razones pueden resumirse:

1. La gramática que generalmente hemos manejado en el CCH es la gramática estructuralista, que representa un enfoque superado por su excesivo formalismo.
2. Hemos pensado y se piensa (así lo demuestran algunos programas y cuadernos de trabajo vigentes) que su conocimiento habilita a los alumnos para redactar mejor, suposición que no nos ha hecho avanzar en ese sentido.
3. Abordar la gramática como hasta ahora, nos lleva a nuestra primera posición sobre

el objeto de estudio en el Taller de Redacción I y II, ésto es, a seguir tratando a la lengua como objeto teórico.

Lo antes dicho no quiere decir que rechazamos la gramática, sino la forma de enseñarla y relacionarla con la enseñanza de la comunicación escrita.

Después venía lo más importante para nosotras, ¿por qué esto sí y por qué aquello no? La respuesta tenía que surgir de lo que un alumno de CCH en general necesita para desenvolverse de manera inmediata dentro de los requerimientos socioculturales de la institución y de las necesidades propias a cada proceso individual o del grupo. También tendrían que tomarse en cuenta los requerimientos fuera de la institución. Nuestros contenidos quedaron enunciados a partir del primer tipo de requerimiento (requerimiento socio-cultural de la institución) por tener éste un carácter más general; tentativamente dejamos implícitos los extrainstitucionales.

Intuitivamente consideramos que un alumno requiere dentro del CCH lo siguiente:

- Elaborar trabajos escritos.
- Conocer cómo se estructuran y estructurarlos.
- Adquirir cierta propiedad en su léxico.
- Distinguir que existen distintas situaciones comunicativas que condicionan la producción oral y escrita de un discurso.
- Aprender a obtener información: modo de obtenerla, técnicas e instrumentos mínimos.

Como puede verse eran rescatables los puntos que hemos señalado del programa anterior, en tanto que se relacionan con el último punto: aprender a obtener información: modo de obtenerla, técnicas e instrumentos mínimos. En cuanto a la gramática, la diferencia estriba, como habíamos dicho, en habernos clarificado el objeto de estudio y en empezar a trabajar un qué y un cómo a partir de ello.

Por otra parte, reconocemos que en nuestro guión de programa, los contenidos sólo quedaron enunciados; reflejo en todo caso de una situación de búsqueda, de tentativas y de emergencia educativa.

ARACELI RUIZ BASTO
IRMA NORIEGA CASTILLO
LOURDES AVILA DELGADO
Plantel Naucalpan.

Una Visión de los Problemas de Redacción I y II

Escribir sobre problemas de la enseñanza de la Redacción I y II implica una responsabilidad. Saber, después de doce años y un poco más, que hemos sido pioneros en esa materia satisface, aunque con ciertas reservas. Tamizadas las experiencias, surgen preguntas que nos reubican: ¿Habremos desarrollado en los alumnos la capacidad para expresarse por escrito? Después de tanto tiempo, ¿ya tenemos la panacea metodológica que nos facilite tan ardua tarea? Contestar ambas preguntas constituye el desarrollo de este artículo. Antes conviene hacer algunas reflexiones que, junto con las preguntas, introduzcan la exposición un poco más sistematizada de ideas referidas al problema de enseñar redacción.

Podría decirse que en sus inicios Redacción I y II fue conducida más con entusiasmo que con una verdadera planificación, pero el entusiasmo produjo buenos resultados.

Es posible que al principio la materia fuera considerada para “analizar textos literarios”, y aunque poco a poco se fue formando un cuerpo de conocimientos y habilidades propio de redacción, aún hoy se observa que no se ha desligado

totalmente de la actividad de leer en forma analítica, si bien no sólo textos literarios.

Pretendo elaborar esta aportación como una forma de autocrítica del trabajo realizado durante varios semestres, pero no me siento capaz de desarrollar todos los aspectos relacionados con el tema. No obstante, lo haré, porque aun con pocas ideas en cada tema quiero presentar en forma escrita mis inquietudes en relación con el trabajo como profesor de redacción. Las ideas que expondré provienen tanto de experiencias como de reflexiones sobre el trabajo hecho posteriormente.

1. Contenidos que deben Ser el Eje de las Actividades de Aprendizaje en Estos Talleres

- a) Práctica constante de la lectura, porque permite conocer distintos estilos de escritura, obtener información de temas que nos interesan, formar posibles escritores, formar posibles críticos (estas últimas no son tareas primordiales, pero se deben practicar).

- b) Descripción, relato, narración, porque se pueden analizar textos que contengan estas formas de escribir, y eso sirve al aprendizaje. Que los alumnos las elaboren para desarrollar sus propios temas les proporciona un paulatino dominio de esas técnicas narrativas.
- c) La elaboración de resúmenes permite al alumno destacar las ideas principales de cualquier texto (uso de subrayados); sirve como auxiliar para otras materias; implica desarrollar la capacidad analítica y la observación.
- d) Elaboración de cuadros sinópticos y cuadros explicativos. Esta actividad se relaciona con la de resumir ideas, redactarlas en forma breve y presentarlas esquemáticamente: permite ser conciso en la presentación de las ideas.
- e) Elaborar breves ensayos; al principio sin el esquema de introducción, desarrollo, conclusiones, con el propósito nada más de desarrollar ideas sobre temas que interesan: después, siguiendo un esquema con la finalidad de metodizar nuestra exposición de ideas.
- f) Exposición oral de algunos temas, previa información. Procurar eliminar la memorización sin reflexión y sin comprensión.
- g) Análisis de diferentes escritos hechos por los alumnos, para advertir en ellos las ideas correctamente expresadas, y las que no lo estén, que sirvan para analizar en dónde y por qué cometemos errores que no dan claridad al exponer nuestras ideas.
- h) Escribir, escribir y más escribir, porque

la práctica constante y *metodizada* proporciona una progresiva claridad en lo que escribimos. Los temas pueden ser diversos —desde un escrito profundo de cualquier materia hasta el vuelo de una mosca—, lo importante será encontrar la forma de *sistematizar* el hecho de escribir. Respecto de esto, advierto que yo no tengo métodos específicos para desarrollar en clase.

2. Tipos de Ejercicios con los que es Conveniente iniciar el Curso

- a) Escribir una cuartilla sobre cualquier asunto: si no se sabe sobre qué, se pueden sugerir temas. El maestro también puede sugerirlos. Se analizará qué problemas se encontraron al redactar, comentar el porqué de esos problemas, con el fin de hacer conciencia sobre ellos. Es muy posible que los alumnos sabiendo el propósito del ejercicio, escriban textos en que haya, a propósito, confusión o poca claridad en las ideas. No le hace, los textos servirán.
- b) También puede iniciarse el curso con temas libres. Pueden ser decididos previamente a la discusión. O temas que de momento surjan. Hacer que los alumnos expongan sus opiniones en forma libre. Al término de la discusión se puede comentar acerca de la necesidad de exponer las opiniones con claridad, concisamente, para que sean entendidas. Es posible que se produzca el hecho de estar discutiendo por discutir y no por tener

un tema con diversas opiniones; no obstante, hay que hacerlo. El maestro procurará limitar los pantanos de la discusión.

3. Limitaciones de Vocabulario. Con Respecto a este Asunto vayan las Sigüientes Reflexiones

- a) Es un problema difícil. Sería conveniente, y quizá lo más acertado, buscar los orígenes de la limitación: ¿por formación cultural?, ¿por origen de clase?, ¿por negligencia?, ¿por influencia de los medios masivos de comunicación?
- b) Más que procurar que el alumno posea el vocabulario que el profesor tiene (a veces también es limitado), se debe procurar que el alumno adquiera el vocabulario que necesita para comprender las diferentes materias del plan de estudios del Colegio, y también el que necesita para comunicarse con los demás. Vale decir, que sepa qué significa barbechar, prolegómenos, ibid, sedimentación, interpolación, etc.
- c) Procurar eliminar el criterio de que quien habla bien, se expresa domingueramente o con un lenguaje culto producido en libros. Antes bien, desarrollar la capacidad de expresar ideas, más que la de usar palabras, y lo uno necesita de lo otro.

4. Papel de la Información Lingüística y Gramatical

Pienso que es fundamental tener esa información. El problema es cómo aplicarla o practicarla, sin que se produzca aridez en el pensar y rechazo a la tal información (rechazo que quizá se origine en tener tanta información sin la consecuente utilización). Habrá que buscar la forma de integrarla al proceso de escribir, para que no quede en una mera repetición de conceptos. Se podría aplicar en los textos elaborados por los mismos alumnos, viendo cuáles son las fallas: mal uso de preposiciones, discordancia, etc. Que el alumno descubra que es inherente a la práctica de escribir y no un conocimiento desligado. Más que conocimiento, habilidad para utilizar los conocimientos lingüísticos y gramaticales.

5. Evaluación del Aprendizaje

Algunos problemas:

- a) Si el Taller de Redacción funciona escribiendo, se hace necesaria una evaluación constante. No sólo en el determinar un número o unas letras para saber que alguien aprobó el curso, sino como una necesidad de saber que se escribe bien lo que uno piensa. No debemos olvidar que en quinto y sexto semestre, y posteriormente, no se cursan materias afines. De ahí la idea de hacer énfasis en la importancia de la buena redacción.
- b) La evaluación constante de los escritos que elaboren los alumnos requiere de tiempo. En una hora de trabajo no se alcanzan a revisar en el salón más de diez trabajos. Si el maestro revisa fuera de cla-

se la tarea se vuelve ardua e improductiva. Sería aconsejable la reducción del número de alumnos por grupo.

- c) Puede suceder que las observaciones, correcciones o ampliaciones que el profesor haga sean ignoradas por los alumnos.
- d) Se sugiere que después de una o dos semanas de *teoría de la redacción*, los alumnos elaboren un trabajo escrito en el que se califique la aplicación acertada de esa teoría.
- e) Puede hacerse que los alumnos califiquen los trabajos y sólo consulten al profesor cuando haya dudas en cuanto al uso de una expresión, de una construcción gramatical, de un vocablo.
- f) Los alumnos y el maestro deben saber lo que se debe calificar en un texto: claridad en las ideas, vocabulario utilizado, construcción gramatical, proceso de desarrollo de las ideas.

6. Gradación de la Dificultad en las Actividades de Aprendizaje

Pienso que depende de cada grupo, porque cada grupo tiene ciertas capacidades para escribir. Ojalá los alumnos pudieran hacer siempre al inicio del curso un trabajo escrito en el que se pueda observar cuáles son los problemas más evidentes de la redacción. Consecuencia será pensar en las actividades que solucionen los problemas: y hasta eso, los más urgentes. No se debe atender problemas particulares de dos o tres escritos pues haría desatender al grupo en conjunto.

7. El Paso de la Expresión Oral a la Escrita

Es otro problema difícilísimo.

- a) La expresión oral y la escrita son diferentes. Oralmente puede uno utilizar expresiones coloquiales que expresan mucho. Un “ajá”, un “um”, un “ah, sí”, pueden ser más expresivos que diez renglones. Además, cuando hablamos recurrimos frecuentemente a la mímica para reforzar o precisar nuestras ideas. En cambio, expresarnos por escrito es más difícil, debido, entre otras cosas, a la ausencia de contexto situacional.
- b) Debido a que nuestra vida diaria requiere más de la expresión oral, ésta se halla más desarrollada. La expresión escrita ha sido desatendida; a no ser que se trate de leer, y sólo eso: leer. De ahí resultan varias preguntas: ¿por qué no escribimos más asiduamente?, ¿por qué no acostumbramos a elaborar nuestras ideas por escrito? y ¿cómo integrar habla, lectura y escritura?

8. La Calificación de los Distintos Escritos que Producen los Alumnos

Considero que cada trabajo debe calificarse según se trate de: descripción, resumen, sinopsis, etc. Los aspectos que se calificarán en cada trabajo deben quedar claros para los alumnos.

Por último, sólo quisiera aumentar unas ideas: es necesario para el Taller de Redacción desarrollar la capacidad de pensar. No sé de un método para lograrlo, pero el plantearse un constante

¿por qué? podría ayudar. Además, tener presente que es imprescindible lograr claridad en el asunto que queremos tratar; habiendo claridad es menos difícil exponer ideas. Ambos aspectos: saber pensar y tener claridad deben tenerse pre-

sentes siempre. Ayuda mucho en el trabajo diario.

JAIME DELGADO MAZON
Plantel Vallejo

Contenidos que deben Ser el Eje de las Actividades de Aprendizaje en los Talleres de Redacción I y II

Tarea difícil para el profesor que imparte un Taller de Redacción, es el seleccionar los contenidos idóneos para el logro de sus objetivos de aprendizaje, sobre todo tratándose de una materia en la que existe una gran variedad de concepciones y orientaciones y en la que los resultados obtenidos hasta ahora, según mi propia experiencia, han dejado mucho que desear.

Mencionaré las orientaciones más frecuentes que se dan en esta materia en el Plantel Sur:

1. *El Taller de Redacción es considerado como un apéndice del Taller de Lectura de Clásicos.* En ésta, la actividad fundamental la constituye la lectura y la serie de ejercicios que de ella se derivan.
2. *El Taller de Redacción concebido como un taller de comunicación.* El trabajo a lo largo del curso se centra en el análisis de los medios masivos de comunicación y sus repercusiones en nuestra sociedad.
3. *El Taller de Redacción limitado a la enseñanza de la gramática y de la lingüística.* En esta concepción se pone especial énfasis en

los aspectos lingüísticos y gramaticales, que si bien son fundamentales, el curso no debe reducirse a la enseñanza de éstos.

4. *El Taller de Redacción basado en la exposición de temas libres o asignados por el maestro.* En esta orientación estarían aquellos profesores que toman como hilo conductor del curso las exposiciones orales por parte de los alumnos, de temas muy diversos, desarticulados y con frecuencia muy trillados, tales como: drogadicción, alcoholismo, sexualidad, contaminación ambiental, etc. O bien los ya conocidos folletos de ANUIES.
5. *El Taller de Redacción concebido como una totalidad en la que se engloban la lectura, la exposición oral y escrita, la gramática, la lingüística, la ortografía, la comunicación, etc.* En esta concepción se parte del lenguaje como un proceso de la comunicación en el que están involucrados factores de diversa índole y que el alumno debe dominar.

Se pretende lograr una integración de los aspectos sociológicos, lingüísticos, gramaticales, etc., para lograr lo que sería el objetivo central de este Taller: desarrollar en el alumno la capacidad para expresarse correctamente en forma oral y escrita, hacer del lenguaje un elemento útil en el proceso de la comunicación.

De esta concepción se derivan diversas actividades por realizar; entre ellas se pueden mencionar las siguientes:

1. El alumno, mediante entrevistas, lecturas, investigaciones, etc., conocerá las diversas normas lingüísticas y ubicará la propia dentro de las otras normas.
2. Conocerá, distinguirá y practicará diversos tipos de lectura atendiendo el fin que se persiga, ya sea utilitario o literario y a la índole de las publicaciones:
 - a) libros
 - b) periódicos
 - c) folletos
 - d) revistas de historietas y fotonovelas
 - e) revistas de entretenimiento
3. Escribirá constantemente enunciados, párrafos, cuentos, etcétera, tomando en cuenta las normas gramaticales vigentes. El alumno debe ver en este Taller un valioso auxiliar para realizar diversas actividades que en otras materias le son necesarias tales como: elaboración de informes, ejercicios de síntesis, investigaciones, análisis de alguna obra, etc. Sólo así le encontrará un por qué y un para qué a esta materia.

Con frecuencia algunas de mis clases de redacción se han utilizado para elaborar un informe para la clase de física, para redactar el resumen de un capítulo de algún libro o para preparar una investigación para el Taller de Lectura.

4. Conocerá los principios básicos de la lingüística y de la gramática y los aplicará correctamente.
5. Analizará el lenguaje utilizado en los diversos medios de comunicación masiva.
6. Manejará sistemáticamente el diccionario, con el fin de mejorar la ortografía y el vocabulario.
7. La práctica de la ortografía será constante. Existe un buen número de ejercicios que pueden auxiliar al profesor en esta tarea: dictados preparados, ejercicios de homófonos, crucigramas, elaboración de tarjetas, canevas, etc. y desde luego, el empleo de algunos textos de ejercicios ortográficos. La exigencia de aprobar un cierto número de exámenes de ortografía, como requisito para ser promovido en la materia, da buenos resultados, pues el alumno se preocupa verdaderamente por este aspecto que con frecuencia descuida.

A grandes rasgos estos serían algunos aspectos que considero fundamentales en todo Taller de Redacción; su manejo adecuado y su práctica sistemática pueden llevar a obtener óptimos resultados.

MA. TERESA GUTIERREZ
MARTINEZ
Plantel Sur

Consideraciones en Torno al Seminario sobre Problemas de la Enseñanza de la Redacción I y II

Cuando ingresé al Colegio de Ciencias y Humanidades en 1973, recibí los programas de las materias del primero y segundo semestres (ciclo de bachillerato) editado por la Coordinación del Colegio de Ciencias y Humanidades en 1972. La introducción señalaba que existen deficiencias graves de “expresión ordenada y correcta que demuestra la mayor parte de los estudiantes desde el ciclo medio de enseñanza, hasta el nivel profesional”.

Esto trae “consecuencias lamentables”, debido a que “el aprendizaje de las otras disciplinas es asimismo deficiente, puesto que, al fin y al cabo, se piensa (y por lo tanto, se asimilan los conocimientos) con palabras, y la buena organización de éstas corre pareja con la buena organización de las ideas”; a la vez, “la comunicación a otros de lo aprendido o el intercambio de conocimientos e ideas con los demás, resulta también una posibilidad fallida en mayor o menor medida”.

En este programa se propone que el Taller de Redacción “deberá enfocarse muy directamente al adiestramiento de la expresión oral y, funda-

mentalmente escrita, de los alumnos, mediante continuos ejercicios que a éstos les propondrá el profesor. Será tomando como punto de partida tales ejercicios, cuidadosamente revisados y anotados, como el profesor hará las observaciones teóricas pertinentes a nociones gramaticales (ortográficas, morfológicas, sintácticas) y estilísticas, que permitan familiarizar al alumno con nuestro sistema lingüístico. Esto es, el método de enseñanza irá siempre del caso particular, concreto (la redacción presentada por el alumno) a la exposición general de tales nociones”. Enseguida señala: “El programa de Taller de Redacción no debe ser concebido como una receta, sino como un círculo o una espiral. A escribir se aprende por repetición continua, por tentativas, por acercamientos a la perfección”. Para terminar, este programa señala que el objetivo fundamental que ha de lograr el alumno en este taller, es la habilidad para hacer un uso eficaz del idioma (TR-2).

Tomando como punto de partida este programa, me lancé a la realización de un trabajo arduo, interesantísimo, pero nada beneficioso para

mejorar la redacción de mis alumnos. El trabajo consistía en practicar la lectura en voz alta (con libros como *El Diosero*), realizar ejercicios de comprensión de la lectura, y la discusión en clase de los contenidos tratados por el autor.

La estructura del cuento, la narración, la descripción servían para preparar a los alumnos en la redacción de cuentos breves, cuyos ejemplos eran seguidos en un principio, revisados a la luz de aquéllos. Todo iba muy bien hasta que mis primeros alumnos (y desde ellos todos los alumnos que he tenido) presentaron redacciones originales. ¡Qué cúmulo de errores ortográficos, de redacción, de ausencia de vocabulario, de faltas en general! La revisión era exhaustiva, la corrección inacabable. No había más que execrar. Desde entonces surgieron los ejercicios de ortografía (Ortega, Mateos), los concursos intergrupos, la revisión de los tiempos verbales, el conocimiento y empleo de nexos unitivos, la ampliación de vocabulario, etcétera, etcétera. Empezaron a aparecer cuadernos de trabajo para el Taller de Redacción (Lozano, López Cano, Domínguez Hidalgo, Alegría, de la Fuente, Tenorio), los que aunados a las ediciones de la ANUIES nos ofrecieron un cierto apoyo para abordar tan tremenda tarea. Sin embargo, no ha sido suficiente. Los resultados en mis grupos han sido muy desalentadores. Algunos alumnos han realizado un esfuerzo por mejorar su redacción; muy pocos lo han logrado.

Estas consideraciones que ahora hago, me han permitido vislumbrar posibilidades de mejoría en la redacción de mis alumnos. Las hago con el deseo de discutir las, de buscar una metodología que logre lo que todos pretendemos: habilidad para hacer un uso eficaz del idioma.

“... Es en la práctica donde el hombre tiene que demostrar la verdad, es decir, la realidad y el poderío, la terrenalidad de su pensamiento”.

C. Marx.

¿Debemos partir del discurso empleado cotidianamente por nuestros alumnos o debemos llevarlos y enfrentarlos con la norma oculta? Yo creo que nuestros jóvenes alumnos saben expresarse para ser comprendidos; la edad que tienen nos lo demuestra. Lo que enseñamos en redacción debe proporcionar al alumno los recursos suficientes que le permitan expresarse de una manera correcta, con propiedad.

A través de los programas de estas asignaturas se puede detectar que los contenidos son de aplicación inmediata en el quehacer académico; las disciplinas que aborda son, en su mayor parte, de carácter formativo. La ejecución de las prácticas que comprenden los cursos, dotan al alumno de los instrumentos necesarios para que pueda desarrollarse con mayor efectividad en la tarea científica.

En redacción debe prevalecer la práctica de la expresión por escrito, concepción que se aviene al concepto de taller.

“Una técnica no es, por sí misma, ni buena ni mala, puede ser aplicada eficaz, indiferente o desastrosamente”.

Thelen

Uno de los problemas más serios en el Taller de Redacción es la revisión y corrección de tantos escritos por alumno como presenten ellos o solicite el maestro. ¿Es conveniente utilizar la técnica de *monitoreo* para que los mejores alumnos revisen y corrijan a sus compañeros? o ¿dejarles pocos ejercicios de redacción libre? o

¿hacerlos trabajar en equipos que investiguen diferentes tópicos que después expondrán frente al grupo? ¿Será posible tener mejores resultados, si se emplean técnicas grupales de “compromiso” como los grupos “operativos”?

“ . . . toda nuestra vida es una lucha por adaptarnos al ambiente; pero, también, y especialmente, para dominarlo y no dejarnos aplastar por él”.

Gramsci

“¡Oh!, muy bien, preguntando eso a los alumnos, lograrás una preciosa distribución de las puntuaciones. La estadística será hermosa, pero no sabrás si aprendieron”.

Mager

¿Qué alumnos merecen aprobar cada curso?
¿Los que resuelven pruebas objetivas donde se mide la inteligencia memorística del alumno?,
¿el que sabe redactar mejor que cuando inició el curso? ¿Se debe mensurar el trabajo en clase y el trabajo extraclase?, ¿con qué criterios? ¿Qué entendemos por “autoevaluación”?, ¿debemos tomar en cuenta la autoevaluación? ¿Qué es preferible utilizar: la evaluación por normas o la evaluación por criterios?

Debido a su uso cotidiano, existe la tendencia en los alumnos a considerar esta materia como un complemento intrascendente del plan de estudios. Esto ha causado que los alumnos que no le dan la importancia debida, tengan una marcada deficiencia en su formación, pues, sin dominar la expresión por escrito, su preparación profesional es incompleta. Si reflexionamos un poco acerca de esta disciplina, llegaremos a la conclusión de que el Taller de Redacción es una asignatura básica y fundamental: el correcto manejo del lenguaje es vital para su formación académi-

ca; su empleo trasciende los requerimientos meramente escolares y su importancia sitúa a la redacción como uno de los instrumentos más indispensables para el aprendizaje.

Ha sido más alentador trabajar con alumnos aislados en talleres de cuento corto, o dar asesorías para alumnos que desean participar en concursos de cuento y poesía. Esto es especialmente significativo debido a que el número de alumnos en el Taller de Redacción es de más de 40 por grupo, lo que impide el trato individualizado o la revisión exhaustiva de sus trabajos. Pero, es la realidad. Ni modo.

Por otra parte, el programa de redacción que empleamos actualmente en Azcapotzalco (por cierto en el turno vespertino solamente) es el resultado de una encuesta que hicimos entre maestros, alumnos y la revisión de redacciones de diversos alumnos. A los maestros se les preguntó cuáles eran los problemas y deficiencias más comunes que encontraban en la redacción de sus alumnos; a los alumnos se les preguntó cuáles eran los problemas más difíciles que tenían para redactar correctamente. La revisión de diversas redacciones corrió a cargo de algunos maestros. Se reunió la información y el resultado es el siguiente:

¿Cuáles son los problemas de un escrito?

- 1o. Saber qué voy a decir. Tener bases informativas.
- 2o. Saber cómo voy a desarrollarlo.
- 3o. Clarificar el propósito.
- 4o. Conocer las palabras del tema que me ayuden a decirlo.
- 5o. Ser claro.

- 6o. No hacerme bolas con sujetos y lo que digo de ellos.
- 7o. Fijarme en la concordancia de verbos.
- 8o. Ofrecer mis ideas con oraciones simples y compuestas.
- 9o. Tener cuidado con los nexos. Especialmente las preposiciones.
- 10o. Usar lógicamente el lenguaje.
- 11o. Escribir con corrección. Ortografía, puntuación.
- 12o. Saber si estoy "satisfecho" de lo que escribí.

¿Qué conocimientos previos requiero para escribir bien?

- Comunicación. Circuito del habla.
- Intención de la lengua. Modalidades.
- Técnicas de comunicación, diálogo, descripción, charla, narración.
- Enunciados bimembres, signos de puntuación.
- Estilo (¿qué es ésto?)
- Estructura de diversos escritos (discursos).
- Técnicas de estudio a partir de la motivación.

¿Qué actividades son imprescindibles para aprender a redactar?

- Leer, observar, resumir, narrar, describir, analizar, sintetizar, reseñar, argumentar, exponer.

La metodología empleada va de lo práctico a lo teórico y viceversa. Lo que es lo mismo, yo

prefiero que los alumnos presenten una redacción con ciertas características que yo les señalo, para después ofrecerles la información que les permita (si esto es posible) "ver" sus deficiencias y corregirlas. El problema es la evaluación, pues, ¿qué evalúo?: ¿La mejoría de la redacción de mis alumnos o su esfuerzo por tratar de mejorar? Porque hay jóvenes que merecen diploma por el esfuerzo desplegado (aunque los resultados no sean espectaculares). Otros se presentan al final del semestre para que les aplique un examen teórico; a pesar de explicarles que éste es un taller y que lo que se les califica es el trabajo cotidiano, ellos insisten. Para no dejar, he aplicado tres de este tipo de exámenes en todo el tiempo que tengo como maestro en el Colegio y, ¡oh sorpresa!, aprobaron los tres. La calificación mínima la obtienen en la presentación de una redacción libre. (Lo que implica que no es la información sobre el lenguaje la que nos permite mejorar nuestra redacción).

En cuanto al problema del vocabulario, a partir de cualquier lectura, enlisto las palabras que me puedan servir para desarrollar temas muy generales; por ejemplo: la ciudad, el campo, la casa, la biblioteca, etc. Con este ejercicio, empleo dos diccionarios: el general y el de sinónimos. El grupo los maneja para todos los enlistados creados. También es importante la utilización de fichas de trabajo.

Para escribir, necesitamos tener "qué" decir. Más adelante afinaremos lo que decimos, para quién lo decimos y cómo lo decimos. La intención de un escrito es inacabada: y, qué bueno... pues deja al lector la posibilidad de recrear lo que lee con su propio referente.

Sobre Evaluación

Evalúo la lectura oral de los cuentos de *El Diosero* señalando desde el principio lo que voy a evaluar: claridad de dicción, adecuada puntuación y prosodia. Todo el grupo lee 2 veces durante el semestre. Se da calificación de 5 a 10. Los divido en equipos para que preparen y presenten al grupo información sobre temas de gramática concretos. Lo que se evalúa es: tiempo de exposición (50 min. máximo), material empleado, contenido (y una presentación en un cuadro sinóptico), claridad de exposición, respuestas a dudas. Calificación decimal.

Se proponen ejercicios donde apliquen los conceptos teóricos vistos en clase. Sólo se califica lo relacionado al tema; calificación decimal. Cuando uso el libro de ortografía programada de Wenceslao Ortega, los alumnos califican cada ejercicio (de 0 a 10) al finalizar cada 5 ejercicios; yo hago un dictado que yo mismo califico.

Hago 3 ejercicios de redacción libre durante el semestre; en cada uno anoto todos los errores que encuentro y que me sirven para preparar los temas que daré o que darán mis alumnos (en equipos) al grupo. Revisamos 2 o 3 ejercicios de estos en el pizarrón (yo lo hago), para fundamentar los temas que veremos en los 2 meses siguientes.

Al final del semestre reviso y promedio todas las calificaciones otorgadas para otorgar las calificaciones finales.

Me es muy difícil tomar en cuenta las participaciones en clase, pues no puedo clasificar la di-

ferencia entre participar o intervenir; cuando lo he tomado en cuenta, se me crean muchas dificultades.

Propongo que al principio del semestre se les pida a los alumnos un tema concreto y su estructura (además como mínimo 2 cuartillas) y el maestro los revisaría totalmente; a mitad de semestre hacer lo mismo y compararlo con el primero. Al final del semestre pido el mismo trabajo y reviso avance en la redacción. El alumno se debe quedar con copia de estos trabajos.

Otro ejercicio, modificación del primero, sería solicitar ese primer trabajo y pedirles que lo entreguen después de revisarlo y corregirlo. Al entregarlo al maestro, éste hace la revisión exhaustiva y lo regresa para que corrijan lo que se les señaló como errores. Al final del semestre, presentar ese escrito que se calificará exhaustivamente.

En ambos casos, orientar a los muchachos para que además de cuidar la redacción, investiguen sobre lo que han escrito por tener mejor contenido y revisen además vocabulario, puntuación, ortografía, nexos, verbos, concordancia.

Los jóvenes podrán ampliar, modificar y aun cambiar ese escrito.

Creo que este ejercicio nos permitirá visualizar el "grado de avance" en la redacción de nuestros alumnos al final del semestre.

EDUARDO HERNANDEZ
HERNANDEZ
Plantel Azcapotzalco

La Enseñanza de la Redacción en el CCH

En el verano de 1980 inicié mis actividades como profesor del Área de Talleres del Colegio de Ciencias y Humanidades. El primer problema con el cual me enfrenté, así, de entrada, fue que, de pronto, me convertía en profesor del Taller de Redacción I y II.

Al revisar los programas encontré, como objetivo general, el manejo idóneo de la lengua escrita y la expresión oral.

Los programas señalan y sugieren algunas actividades; por ejemplo: a partir de un texto hacer diversos comentarios referentes a la ortografía, a la sintaxis, al vocabulario . . .

Estos programas indican el qué, pero no el cómo. Descubrir el cómo ha sido mi preocupación principal.

En aquellos momentos, volví los ojos a mi pasado, a mi experiencia como estudiante del Colegio de Ciencias y Humanidades. Busqué, en el archivo de mis recuerdos, las actividades y experiencias que, nueve años atrás, había tenido como estudiante del Taller de Redacción. No encontré casi nada. Es más, ni siquiera vi que el

ejercicio de la redacción hubiera sido una práctica constante en el salón de clase.

Ante el asombro de esta situación, empecé a preguntarme qué hacer para enseñar a mis alumnos a redactar. La respuesta, la solución a este enigma fue, perdónenme, muy simple: escribiendo. La única forma efectiva para aprender a escribir, es escribiendo. ¿Y escribir qué? o ¿acerca de qué?

En el azoro del primer momento no sabía qué debían escribir mis alumnos. Fue entonces cuando el relámpago de un recuerdo me iluminó: años atrás, una colega me había sugerido un ejercicio: “Si yo fuera . . .” En este ejercicio el alumno debe imaginarse lo que haría en caso de ser un personaje importante, un animal o un objeto. Y, por medio de este ejercicio, los alumnos escribieron textos como los siguientes: “Si yo fuera un león, me gustaría estar rodeado de muchas leonas” o, “Si yo fuera una monedita de veinte centavos, me gustaría servir a mucha gente para que hablara por teléfono, ya que así me podría enterar de la vida de muchas personas . . .”

Pero muy rápido se me consumió el ejercicio. Y, fue entonces, cuando del fondo de mi angustiada imaginación, brotaron: “Las delicias de . . .”, “Página de un diario”, “El sendero luminoso”, “Ventanal”, “El espacio del asombro”, “El portón”, “El baúl”, “La cita” y muchísimos ejercicios más.

Al estar practicando una y otra vez estos “juegos”, al estarlos repitiendo y leyendo, surgieron nuevas ideas e inquietudes.

La idea más importante fue la evidencia, cada vez más clara, de que al solicitar a mis alumnos que realizaran prácticas como “La metamorfosis”, que consiste en pedir al alumno que se imagine en una situación idéntica a la vivida por el personaje de Kafka, lo que estaba haciendo era accionar en ellos ese resortito mágico, íntimamente llevado por todos: la proyección.

Sí, la proyección en su más amplio sentido. Porque al escribir lo que hacemos es proyectar los rasgos más profundos de nuestro ser, así como nuestros sentimientos, nuestras emociones y nuestras ideas. En síntesis, nuestra actitud ante el mundo, ante la sociedad, ante el hombre y ante el universo.

Cuando esta idea quedó clara y nítida, me sentí feliz. Sabía qué botón accionar para que mis alumnos dieran el primer paso, e incluso descubrieran, no sin asombro, su capacidad imaginativa. Jaime Bernal Fernández en un examen mensual escribió lo siguiente:

LAS DELICIAS DE . . . ESCRIBIR

Al instante, percibo una sensación de artista al estar escribiendo y contestando mi examen siento el placer de agrandar y convencer con mis palabras

plasmadas en el papel que están mejor organizadas y pensadas que las que expreso oralmente.

Estoy escribiendo y prácticamente dibujando signos que dicen algo a los demás y voy poniendo colorido a mi escritura, pintando cuadros con sólo una pluma y un papel.

A la hora de transcribir un mensaje me sería imposible copiarlo textualmente, ya que tendría la necesidad de darle más vivacidad a ese mandato u orden.

Veo en mis palabras, un teatro, un cine, donde los actores son las letras y están dando un espectáculo a todo aquel que lee mis composiciones y lo están haciendo llorar, reír, amar.

Esta delicia que siento al escribir la han sentido otras personas y han gozado al dibujar y cambiar una vida con sólo unos símbolos que parecen muertos, pero que a diario siguen y seguirán convenciendo, persuadiendo, haciendo vivir y salvando vidas espirituales.

Al tener en mis manos los textos calientes de mis alumnos, surgieron nuevas inquietudes, ya que éstos presentaban fallas o errores en la caligrafía, en el vocabulario, en la puntuación, en la sintaxis, en la ortografía . . . en todo. ¿Cómo abordar tantos y complejísimos problemas como puede presentar un texto? ¿Señalarlos y estudiarlos conforme se fueran presentando, o sistemáticamente?

Para salvar estos nuevos obstáculos había dos caminos: uno, el de la casualidad y el del capricho; y, otro, el de la sistematización.

Ante estas alternativas, me decidí por la segunda. Así pues, me entregué a la tarea de jerarquizar el estudio de las diversas disciplinas de la lingüística, sin olvidar la práctica.

Inicié entonces, en el salón de clase, la investigación y el repaso sistemático de la caligrafía, de la ortografía, de la gramática, del estudio de los

errores más frecuentes en la redacción, de los recursos estilísticos más elementales, de la historia de la lengua, de la lectura en voz alta de algunos creadores significativos, de los fundamentos de la etimología, de la lexicografía . . . Todo esto, sin olvidarme de que mis alumnos siguieran escribiendo clase tras clase.

Mi propósito, al abordar el estudio de tantos aspectos de la lengua, no era llenar a mis alumnos de conocimientos, sino el de dotarlos de diversos instrumentos que les permitieran realizar el análisis crítico de sus propios textos o de los ajenos.

La práctica, el contacto diario con los textos creados por mis alumnos, me fue indicando cuáles eran sus necesidades y, también, me iba revelando la manera de guiarlos en la búsqueda y obtención de los conocimientos que, creía, necesitaban para analizar solos sus escritos.

Hasta aquí, el trabajo me dejaba más o menos satisfecho: mis alumnos sabían qué aprender y sabían para qué aprendían lo que les enseñaba, o lo que juntos descubríamos. Yo tenía parámetros muy claros para evaluarlos.

Pero el año pasado, en el período interanual, en el curso "Integración al proyecto educativo del CCH", surgió un nuevo problema.

Una de las actividades de dicho curso consistió en escuchar la conferencia "Metodología de la enseñanza media superior", de Rafael Velázquez. Fue a partir de dicha conferencia cuando se clavaron en mí varias interrogantes: ¿Qué método estoy empleando para enseñar a redactar?, ¿cómo se llama?, ¿cuáles son sus pasos? ¿existe ese método?

De pronto me di cuenta de que no sabía cual método empleaba y, entonces, me entregué a la

tarea de reflexionar e investigar acerca de dicho método, así como a descubrir cuáles eran sus pasos más importantes.

Después de mucho revisar mi experiencia, llegué a las siguientes conclusiones:

- En primer lugar, descubrí que había venido empleando un método inductivo, al hacer que mis alumnos partieran de su experiencia y descubrieran, en sus propios textos, sus deficiencias.
- En segundo, al pedirles investigaciones acerca de las teorías de los enunciados, de la estructura de la oración, empleaba un método deductivo.
- En tercero, al aplicar sus conocimientos teóricos de la lengua, empleaban la función metalingüística, consistente en estudiar la lengua, con la lengua misma.
- Y, en cuarto, hacía que también utilizaran los tres principales pasos del método científico, cuando les indicaba que observaran y analizaran sus textos para localizar problemas y que, además, les buscaran solución.

Ahora, después de haberme detenido a exponer sistemáticamente mis experiencias, concluyo que he encontrado el *cómo* enseñar la redacción. Este *cómo* consiste en accionar en el alumno el mecanismo psicológico de la proyección para que creen un texto; en aplicar los métodos inductivo y deductivo; en emplear de manera consciente la función metalingüística de la lengua y, en síntesis, hacer uso del método científico.

Aplicando lo expuesto he logrado que mis alumnos sean capaces de escribir textos como el

siguiente, en el que Fabián Ortiz Soto se lanza a imitar y a revitalizar el estilo de Homero:

Canta, oh Virgen de Talpa, la desgracia del magnánimo John Lennon (igual a un dios); desgracia que causó infinito pesar a toda la faz de la Tierra y precipitó un alma traicionera a la cárcel, desde que se soltaron disputando, Adams, matador de hombres, y el divino John Lennon.

¿Cuál de los Santos promovió entre ellos la contienda para que pelearan? San Pedro, airado con el gran escarabajo, suscitó maligna peste en la mente de Adams, nublándola cada vez más y más hasta quedar completamente loco, cual león que resbala de la roca sobre la cual se encuentra y su cabeza choca contra el tronco de un árbol; el león corre por el bosque sin darse cuenta a dónde va; de igual manera se precipitó Adams por los lugares más so-

litarios existentes, hasta llegar a una casa desconocida para él.

En la casa se encontraba John Lennon, caro a Jesucristo. La Virgen de Guadalupe aconsejóle que no saliera, más San Pedro persuadióle de que lo hiciera y así lo hizo.

Al salir a la puerta, Adams dejósele ir encima. Como un león que sin importarle los pastores cae sobre la oveja destrozándole la cerviz. De igual forma lo hizo Adams: Cayó sobre John Lennon y destrozóle el ancho pecho, hundiéndole en el corazón puntiaguda daga. Caído John Lennon, el de larga cabellera, su alma le abandonó para ir a lo más profundo de los infiernos. (CUMPLASE LA VOLUNTAD DE DIOS; TAL ES SU ANTOJO).

JOSE ALFREDO HERNANDEZ
MAQUEDA
Plantel Vallejo

El Problema de la Elección de Contenidos en el Taller de Redacción I y II

La elección de contenidos en el Taller de Redacción I y II fue un problema que tuvimos que enfrentar los primeros profesores que ingresamos al Colegio, porque la propuesta del primer programa (1972) no logró significar gran cosa para nosotros, debido en parte a la ausencia de un referente con el cual asociarla, precisamente por carecer de una experiencia como alumnos o profesores con la cual confrontarla, y en parte a las características mismas de la propuesta, bastante vaga y desorganizada. En realidad, la parte de aquel programa que más influyó en la práctica docente fueron las sugerencias metodológicas y las de actividades de aprendizaje, que a pesar de ser muy generales proporcionaron ciertas pautas de trabajo, entre ellas la de elegir, investigar, desarrollar por escrito y exponer oralmente un tema.

Elegí entonces la elaboración de un trabajo escolar como la parte central del curso, con el criterio de que esta actividad, por tener como fuente de información una serie de textos y requerir de actividades como la lectura, el resumen, el análisis y la síntesis, permitía alcanzar el objetivo propuesto para el curso: desarrollar en los

alumnos la capacidad para expresarse en forma oral y escrita. Por otra parte, para trabajar los aspectos de corrección, y con base en los errores que comúnmente se cometían, señalé cinco campos que podían delimitarse formalmente: puntuación, vocabulario, coherencias sintáctica y lógica, propiedad gramatical (uso de nexos, gerundios, concordancia, etc.) y ortografía. Los alumnos sabían que estos cinco aspectos debían ser tomados en cuenta al redactar, y que con base en los mismos se les calificarían sus trabajos.

Sin embargo, cuando el tipo de trabajos como el citado vino a ocupar el lugar principal en las actividades propias del 3o. y 4o. semestres, se creó un vacío en los contenidos del 1o y 2o, vacío que advertí cuando, luego de unos dos años, volví a impartir la asignatura. Aquella incipiente experiencia del primer año me había sido satisfactoria, pero estaba aparentemente reñida con la organización de los contenidos que en este segundo momento privaba para los cuatro semestres, y que por consenso, y para efectos de exámenes extraordinarios, se respetaba. Factores extrapedagógicos, como la proliferación de folletos

de la ANUIES, reforzaron la proposición de contenidos que caían más dentro del tipo informativo: lingüística, gramática y, posteriormente, elementos de teoría de la comunicación, y desplazaban al propósito del objetivo inicial, eminentemente informativo.

Mi práctica, limitada ya entonces a un solo grupo de esta materia, se orientó y fue recurrente hacia estos aspectos. Pronto me di cuenta del grave error que estábamos cometiendo al descuidar lo que debía constituir lo esencial: desarrollar la capacidad de la expresión escrita. El problema que advertí fue la deficiente articulación entre los contenidos, las actividades de aprendizaje y el objetivo central es decir, la ausencia de un eje en torno al cual se organizaran estos tres niveles.

Actualmente propongo que este eje deben ser las actividades que permitan al alumno exponer información por escrito, que pueden definirse como necesarias para la adquisición de conocimientos y son: resumir, analizar, sintetizar, exponer, describir, argumentar, o variantes y combinaciones de las mismas (concluir, narrar, reseñar, por ejemplo). La evaluación debe prever entonces que la base organizativa del escrito esté estructurada de acuerdo con la finalidad del mismo (describir, etc.) y, además, considerar los cinco aspectos de corrección antes mencionados.

Por esta razón, los ejercicios que trabajo prioritariamente en el primer semestre, son: la exposición estructurada de temas breves y específicos, el argumento, el resumen, el cuadro sinóptico y la descripción. Sin embargo, al comparar las capacidades que puede desarrollar el alumno a partir de los mismos, me he dado cuenta de que, si se les da un tratamiento literario, no hay oportu-

unidad de desarrollar la precisión, entendida como la capacidad de plantear, desarrollar y concluir la exposición de una idea o un tema, aspecto que usualmente representa mucha dificultad, no sólo para nuestros alumnos, sino para cualquiera que se enfrente a la tarea de redactar. Para afirmar esto nos basta con mirar hacia nuestra propia experiencia como redactores y atender a las quejas de los profesores de 3o y 4o semestres del taller, sobre la gran dificultad que tienen los alumnos, ya no digamos para redactar ideas propias acerca del tema investigado, sino para resumir las lecturas sin caer en el plagio, es decir, para integrar dentro de una exposición propia, la información consultada.

Así pues, he llegado a la conclusión de que el enfoque literario de ciertos ejercicios, debido a las características que implica, no exige mucho esfuerzo en cuanto a producir un significado global y, además, dificulta la corrección grupal y aun la particular.

Por lo mismo, muy eventualmente propongo ejercicios cuyo contenido surge de la imaginación o se da a partir de las experiencias cotidianas del alumno, porque, además, sus necesidades de expresión escrita van por muy distinto rumbo (informes para el Área de Ciencias Experimentales; trabajos que requieren del manejo de bibliografía y de cierta estructuración, para historia y lectura); porque seguramente a su paso por el Colegio y, dado el caso, por una licenciatura, seguirán necesitando desarrollar su capacidad de expresión en torno a sus actividades ligadas a la adquisición, comunicación y evaluación de conocimientos, las cuales muchas veces siguen siendo el centro de las actividades profesionales (redacción de informes, encuestas, instrucciones, répli-

cas, tesis, ponencias, proyectos, descripciones de procedimientos, etc.).

Desde luego, no pretendo con las anteriores observaciones agotar la fundamentación de los criterios que empleo para elegir los contenidos del taller. Son simplemente una aproximación al problema, con el fin de suscitar reflexiones

que ayuden a orientar adecuadamente la asignatura.

MA. ANTONIETA LOPEZ
VILLALVA
DUACB

Una Experiencia en Redacción

La inclusión de la asignatura de Taller de Redacción I y II en el nivel medio superior es una innovación importante en la educación en México, pues esta materia es fundamental para el desarrollo mental y académico del alumno, ya que es a través del lenguaje como se relaciona y comunica en el medio en que vive. Si no sabe emplear adecuada y conscientemente su lengua, vive los problemas que se le presentan como insalvables, tanto en el terreno personal como en el académico. De ahí que el compromiso fundamental del maestro que imparte la materia, sea facilitar el desarrollo integral del alumno a través de la capacidad de éste para expresarse. Y es en la conformación de sus actitudes, ante el problema de expresar lo que piensa y siente, como puede socializar los conocimientos a través de la discusión colectiva y la actitud crítica constante que deberá asumir frente a los conocimientos teórico-prácticos del lenguaje, que se expresarán de manera cercana a su realidad.

Generalmente el alumno vive su lengua como algo lejano a él, que carece de importancia pues sólo se le han mostrado las normas y reglas lin-

güísticas, pero no su aplicación real en la vida diaria y la manera en que el lenguaje influye profundamente en todos sus actos, relaciones interpersonales y en el desarrollo de sus capacidades.

De aquí que se considere fundamental acercar al alumno a su lenguaje, hacer que se apropie de él, concientice su utilidad práctica, se dé cuenta de sus deficiencias, trate de evitarlas y se supere.

La mayoría de los profesores (si no es que todos) damos al Taller de Redacción en la práctica un enfoque teórico, con una concepción lingüística que repercute consciente o inconscientemente en el lenguaje que se tiene. Este enfoque conlleva el percibir a la lengua como un sistema abstracto de estructuras sintácticas y de vocabulario, con unas normas que hay que conocer para mejorarlo, lo cual provoca privilegiar los aspectos teóricos (como información lingüística, análisis gramatical, las teorías de la comunicación, las normas y reglas que propone la norma culta) sobre los prácticos. Esto nos ha llevado a la fragmentación del lenguaje, a perder de vista su sentido global, su utilidad como ejercicio creativo, la realidad en que se genera la lengua, el

papel que juega la interacción verbal en el aprendizaje de la misma y su influencia en el desarrollo individual del ser humano, además de descuidar los aspectos de comprensión y producción de significados en las diferentes formas organizativas del discurso que se utilizan en la comunicación interpersonal, y como una actividad de apoyo en la obtención y retención de conocimientos en el caso de la lengua escrita.

Otro de los problemas más comunes es la selección de contenidos. Surgen las preguntas: ¿qué enseñar al alumno?, ¿para qué?, ¿cómo? y ¿qué realmente le es útil? Para contestarlas me remonté a mi propia experiencia, al hecho de que, al concluir mi carrera, creía que lo aprendido no me servía para dar clases adecuadamente, pues, al solicitar el programa del curso, éste era tan vasto que abarcaba la creación de talleres de: impresiones, fotografía y periodismo y la realización de actividades curriculares que el profesor debía organizar (como visitas a centros culturales, periódicos o hemerotecas, etcétera). Era tanto que pensé que no los podría abarcar (ni mis alumnos), aun cuando diera todo mi tiempo, pues había que buscar los nexos y conexiones adecuadas para realizar todas las actividades extraclase.

Preguntando a algunos compañeros sobre cómo impartían sus clases y qué contenidos elegían, me comentaron que partían de lo que el alumno les sugería, y era en clase en donde los errores más visibles se retomaban para corregirse y, a partir de estos, integrar la teoría que les permitiera mejorar su redacción; sin embargo, esta práctica nos remontaba a dar prioridad a la expresión oral sobre la escrita y un tanto en forma caótica, lo cual llevó al taller a ser calificado

por muchos alumnos como poco serio, pues con que fueran “rolleros” podían acreditarlo fácilmente y no cumplía realmente con la finalidad para la que fue creado. Muchos compañeros, al ver estos resultados, quisimos mejorar el nivel académico y volvimos los ojos a los contenidos teóricos vistos en nuestros estudios de Facultad y quisimos vertirlos en nuestros alumnos, sin darnos cuenta de que los niveles eran diferentes, y que no podían ser vertidos tal cual, pues los alumnos no entendían, se aburrían y no aprendían a redactar.

Era tal mi preocupación que empecé a tomar algunos cursos, esperando encontrar la solución a los problemas con los que me enfrentaba; sin embargo, a medida que avanzaba en ellos, vi que no respondían realmente a mis necesidades. Así que platicando con un compañero, acerca de mis esfuerzos y frustraciones, me dijo: “para resolver tu problema no veo otra solución que tomar al toro por los cuernos”. Le pregunté qué quería decir con eso. “Si deben aprender a escribir, haz que escriban, escriban y escriban, pues sólo se aprende a escribir escribiendo”. Me cuestioné y pensé cómo enseñar a hacer lo que a mí me costaba tanto trabajo: escribir. ¿Cómo enseñar lo que yo no sabía? Decidí seleccionar los contenidos sobre la marcha; conseguí un libro de redacción que era algo así como un recetario en el que había ejercicios como *dar un pie*, por ejemplo: “Hace muchos años . . .” “Había una vez . . .”, o empezar a desarrollar una historia a partir de encabezados de periódicos, resolver crucigramas, elaborar un diario, “a partir de un esquema redacta . . .”, “elabora un párrafo”, “a partir de X idea . . .”, etcétera.

Esto estaba más cercano a lo que deseaba, pero mi experiencia me decía que aún faltaba mucho, pues los contenidos que se manejaban y eran necesarios para mejorar la redacción no estaban claros, pues no respondían a las necesidades del alumno en la escuela y en su medio. Aún continuaba el problema de cómo seleccionar aquellos contenidos que resultaran más adecuados a las necesidades reales de los alumnos. Así que decidí tomar otros cursos que se enfocaran concretamente a este problema y que me dieran un poco de luz. Uno de los cursos que me permitió empezar a visualizar cómo y cuáles contenidos seleccionar, fue el de elaboración de un programa, pues en él se clasificaban los contenidos en: básicos, esenciales o fundamentales y complementarios, pero todos ellos referidos a objetivos concretos. El tema de los objetivos me llevó a conocer la teoría neoconductista y los textos programados, los cuales sí resolvían el problema de tiempo en algunas cuestiones como incrementar el vocabulario del alumno y mejorar su ortografía, pero no resolvían los problemas principales de claridad, estructuración, precisión y brevedad de las ideas al expresarse.

En los programas "oficiales" del Colegio nunca se mencionan los criterios que se sugieren para seleccionar los contenidos; sólo se habla de que dichos temas son comunes a todos los planteles que integran el Colegio. Esta falta de precisión me llevó a buscar en otros campos los criterios más adecuados para seleccionar dichos contenidos y fue en otros cursos, sobre todo el de Laboratorio de dinámica de grupos, el que me permitió captar un panorama más amplio y unir los conocimientos adquiridos en otros cursos a la experiencia docente. Actualmente sigo los si-

guientes criterios: como elemento fundamental tomo la realidad de los alumnos, aquello que permita estimular su creatividad, responsabilidad, autoconocimiento, lo que desarrolle o modifique sus estructuras (psicológicas) de personalidad, así como los temas eje en torno al aprendizaje y a los problemas del grupo en general (sociales o personales) que permitan ejercitar la expresión oral o escrita y la autocrítica, aquellos temas acordes a los procesos de aprendizaje de los alumnos y aquellos que puedan ser manejados con las técnicas de grupo que conozco, lo que me permita vincular la teoría con la práctica y los contenidos del programa "oficial", pues hay que tomar en cuenta que algunos alumnos tendrán que presentar exámenes extraordinarios. También considero conveniente elegir aquellos temas que permitan al alumno ejercitar su capacidad para expresar sus ideas con mayor claridad, coherencia, unidad, lógica, precisión y orden, así como buscar la continuidad con los talleres de Redacción III y IV y la interrelación con otras materias del currículum.

Siguiendo los criterios mencionados, no importan tanto los contenidos temáticos que se manejen sino la forma de abordarlos. Por ejemplo, los contenidos que abordo son: la comunicación y el lenguaje; la información lingüística: lengua, habla, norma, lenguaje; diferentes tipos de lenguaje; análisis de estructuras sintácticas: nexos, formas verbales, relación entre oraciones, coordinación, subordinación; formas de expresión: monólogo, diálogo, narración, descripción; redacción de documentos: cartas, oficios, telegramas; nociones generales de investigación documental: elaboración de fichas, estructura de un trabajo y su presentación; vicios más comu-

nes: uso incorrecto del que, leísmo, laísmo, el posesivo su, verbos fáciles, uso del gerundio, cacofonía, monotonía, etcétera. Si todos estos contenidos se tratasen formalmente, harían del taller algo monótono y aburrido para el alumno y desaparecería el concepto de taller, que supone un lugar en el que se aprende practicando y por esta razón parto siempre de la práctica y de los conocimientos que trae el alumno para precisarlos, corregirlos o incrementarlos, siempre a partir de su experiencia y en torno a temas ejes que reflejen sus necesidades.

Muchos compañeros al llegar a esta parte se preguntarán ¿cómo eliges esos temas eje?, ¿qué entiendes por tema eje? Yo entiendo por tema eje, aquellos temas que permiten al grupo y a mí trabajar conjuntamente en algo que nos interese, que resuelva o intente resolver algún problema que nos aqueja; estos temas son generalmente de tipo social o aparentemente personal, pero al analizar dicho problema sucede que es común a la mayoría de los integrantes del grupo. Es importante tomar estos temas como base, pero no como únicos, ni perderse en ellos. ¿Cómo seleccionar aquellos que sean de mayor interés para el grupo? A través del conocimiento del vocabulario que manejan con mayor frecuencia; para esto les pido que me hagan un listado de las palabras que más usen y del significado que le dan a cada una de ellas (con este ejercicio se dan cuenta de lo limitado de su vocabulario). Al tratar de defender por qué es más importante un tema que otro, se percatan de la falta de recursos que poseen para expresar sus ideas, de que deben adquirir información para poder defenderlas y comunicarse adecuadamente con sus semejantes, así

como de las consecuencias que tiene el no modificar estos defectos.

Una vez seleccionados estos temas eje que servirán para realizar diferentes ejercicios escritos de redacción durante el curso, procedo a presentar el programa y cómo se realizará la evaluación. Les pido que mencionen los temas que les gustaría se incluyesen en el programa, y si están de acuerdo con el sistema de evaluación que consiste en: reunir todo el trabajo que se realiza durante todo el semestre, la participación de cada uno de los miembros del grupo en el salón, en la corrección de los escritos en el pizarrón,¹ la corrección de escritos propios y de sus compañeros, la aplicación de exámenes² y las tareas que se revisan todos los días.³

Al finalizar el curso o al término de alguna de las unidades o del semestre, según se requiera por el avance del grupo, se aplican autoevaluaciones en donde se pide reflexiones sobre: el proceso del grupo, su avance personal y su participación en relación al grupo. Cabe aclarar que aquí participa todo el grupo; esto incluye al coordinador, y nunca tiene un valor numérico

1 Estos escritos son producto de redacciones elaboradas por ellos en las que se aplican los contenidos teóricos que se van adquiriendo a lo largo del curso, sin dejar atrás los vistos con anterioridad o ejercicios dictados por el profesor para ejercitar diferentes aspectos de la redacción.

2 Con la finalidad de fijar algún conocimiento, conocer el manejo de tal o cual elemento, o para obligar al grupo a leer alguna información que sea esencial para la comprensión y aplicación de teoría de la redacción.

3 El maestro, mediante una marca, verifica quiénes la trajeron y posteriormente se pide al azar que uno de ellos la escriba en el pizarrón para que sea corregida por el grupo.

que pueda influir en la calificación directamente en ese momento. Esta evaluación es muy útil, pues permite a los integrantes del grupo conocer sus avances y para qué están haciendo lo que están haciendo, si están aprendiendo y el esfuerzo que requiere hacer cada uno de los miembros para ayudar a sus compañeros a salir adelante, lo que rompe con la individualidad a que están acostumbrados.

La evaluación aquí se comprende como un proceso continuo que sólo se divide por razones administrativas para dar la aprobación de los dos semestres.

Para que se comprenda mejor cómo trabaja el grupo narraré un poco cómo se da el proceso. Me referiré a una de las tres primeras unidades de mi curso, la que se titula “Comunicación y Lenguaje”. En ella se dan los conocimientos lingüísticos referidos en los contenidos temáticos del programa “oficial” en la recopilación hecha por la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato. Lo importante aquí no radica tanto en los contenidos, sino en la forma de abordarlos, pues es a partir de las experiencias y conocimientos del alumno como se analiza y adquiere el nuevo conocimiento o se precisa.

Los métodos que empleamos son la “resolución de problemas” y la “inducción”. Por medio de preguntas concretas se orienta o ubica la discusión del problema planteado. Cabe decir que el profesor sólo participa como coordinador e informante del grupo, en el caso de que sea necesario, y da bibliografía que amplíe y precise los contenidos temáticos que deberán utilizarse en la siguiente clase.

Conforme se vierten y precisan los conocimientos lingüísticos, el alumno va comprendien-

do sus deficiencias en la expresión oral y cómo éstas influyen en sus relaciones personales (con su familia, sus amigos y compañeros); además, comprende mejor a las personas que le rodean, al saber de las interferencias, barreras, diferentes significados y significantes en donde está implicado el marco de referencia de cada individuo y cómo el conocer estos elementos le lleva a tratar de precisar sus ideas empleando la descripción, pero sin caer en el abuso de este recurso.

Por ejemplo, al tratar el signo lingüístico, se aplica una prueba de diagnóstico referida a los conocimientos que los alumnos poseen en torno a este tema con la finalidad de que revisen estos conceptos en casa. Una vez hecho esto, en la clase siguiente, el o los alumnos que hayan revisado el tema, lo vierten al grupo, no importa que no lo sepan completo, pues cualquiera puede ayudar a completar, aclarar o precisar términos y mediante preguntas concretas se hace pensar al alumno sobre su marco de referencia y compararlo con el de los demás compañeros. Aquí verán que su percepción de una idea o palabra difiere en mucho de la de los demás, por más preciso que el que expone quiera ser.

Se le pide a un alumno que escriba en el pizarrón la palabra gato y posteriormente se pide a varios alumnos que describan cómo es el gato en el que pensaron; aquí se evidenciarán los diferentes significantes de esta palabra y se relacionará con lo que ocurre al agregar otras palabras. Además, percibirán que por más esfuerzos que hagan no pueden separar el significado de lo escrito o escuchado con la imagen referencial que ellos poseen; y cómo con una palabra de otro idioma o nivel cultural esto no ocurre, pues carece de

significado, significante y referente por estar fuera de su contexto socio-lingüístico.

GUILLERMINA SANCHEZ
AVENDAÑO
Plantel Azcapotzalco

Conclusiones del Seminario

1. Criterios de Elección de Contenidos

Este tema permitió conocer juicios y reflexiones sobre la experiencia obtenida en el Taller de Redacción a través de distintas épocas y con diversos programas. Puede decirse que los criterios expresados, implícita o explícitamente, se relacionan fundamentalmente con tres aspectos: la revisión del enfoque teórico subyacente a los objetivos y a los contenidos,¹ las necesidades del alumno, y el rechazo a los programas cargados de información lingüística y gramatical planteada en abstracto, desligadas de problemas concretos.² Veamos esto más detenidamente.

En la primera ponencia queda claro que los cambios significativos en los contenidos se dieron a partir de una revisión de los enfoques teó-

ricos del lenguaje, subyacentes en los programas utilizados en el turno matutino del Plantel Nautcalpan. Este aporte es valioso porque implica un análisis de la orientación teórica de los programas, trabajo al que rara vez se tiene tiempo de acceder. La repercusión que tuvo esta revisión en los contenidos temáticos, está expresada en la citada ponencia, pero destaca el hecho de que evitaron trabajar el lenguaje como un objeto teórico, lo que había sido usual, para proponer como "objeto de estudio del taller la producción oral y escrita, y su implícito, la lectura".

Otro criterio expresado en esa misma ponencia como fundamental para elegir contenidos es "tomar en cuenta lo que el alumno necesita para desenvolverse de manera inmediata dentro de los requerimientos socio-culturales de la institución y de las necesidades propias a cada proceso individual y/o del grupo". Dichos requerimientos también están especificados claramente en la ponencia.

Un criterio muy similar al antes citado, fue el de considerar como eje del programa aquellas actividades de aprendizaje que permiten al alumno

1. Avila Delgado, Lourdes; Noriega Castillo, Irma, y Ruiz Basto Araceli. *Búsquedas en el Taller de Redacción I y II*.

2. Cruz Alvarado, Eduardo. *Los contenidos en el Taller de Redacción I y II*.

exponer información por escrito, las que pueden definirse como necesarias para la adquisición, comunicación y asimilación de conocimientos.³

El problema de la jerarquización y tratamiento metodológico que deben tener los contenidos referidos a información lingüística, gramatical, y de teoría de la comunicación, se abordó ampliamente con motivo de la segunda ponencia y de la exposición del programa anexo a la misma, elaborado por tres profesores del Plantel Oriente.⁴ Ellos no eliminan el tratamiento de estos temas, pero los sitúan dentro de una perspectiva más amplia que pretende hacer del Taller parte de un proceso de conocimiento de la lengua, a partir de que en el aula se da la reproducción, en condiciones específicas, de un fenómeno social: la gran variedad de formas lingüísticas en el uso del idioma, por lo que ubican el análisis de la lengua como fenómeno social, en condiciones concretas, para contribuir a un cambio de actitud frente a los hechos lingüísticos. La comprensión de la función ideológica del lenguaje, de las significaciones y juicios de valor que aparecen en los discursos, también son parte de los objetivos de su programa.

En relación a estos juicios, ellos señalan también que “el Taller de Redacción requiere de organizar actividades y contenidos que permitan sentar las bases didácticas para establecer una es-

trecha relación entre la lectura y la escritura, para un conocimiento general sobre la estructura interna de la lengua española y para una vinculación entre el conocimiento y el aprendizaje de la redacción, a fin de iniciar a los alumnos en el proceso de la investigación”.⁵ Cabe señalar que los cuestionamientos en torno a este programa evidenciaron que efectivamente se ha logrado vincular las actividades de aprendizaje con las necesidades de los alumnos.

Una propuesta más amplia, que revela la consideración del entorno educativo en que se inserta la asignatura, la constituye el siguiente grupo de criterios señalados por una profesora como básicos para la elección de contenidos:

- Atender a la realidad y necesidad del alumno.
- Fomentar la creatividad.
- Modificar estructuras de la personalidad.
- Plantear problemas sociales, personales o institucionales a través del tratamiento de temas eje.
- Propiciar la práctica de la expresión oral y escrita.
- Concordar con el temario de exámenes extraordinarios vigente en el área del plantel.
- Adecuarse a su base teórica como profesor.⁶

3. López Ma. Antonieta. *El problema de la elección de contenidos en el Taller de Redacción I y II.*

4. Adelina Castañeda, Eduardo Cruz Alvarado y Sergio Márquez. *Programa de Taller de Redacción I y II.* A raíz de su difusión en este Seminario, están siguiendo este programa varios profesores del Plantel Sur.

5.- Ibid.

6.- Sánchez Avendaño Guillermina. *Una experiencia en redacción.*

Tanto en el caso antes citado, como en otro más,⁷ la formulación de criterios para la elección de contenidos del Taller, se basó en una encuesta realizada entre profesores y alumnos del Plantel Azcapotzalco, con el fin de señalar los problemas que generalmente detectaban y enfrentaban, según el caso, en el campo de la expresión escrita. Entre los problemas señalados como prioritarios⁸ es interesante destacar el de “saber qué voy a decir”: o sea, de la necesidad de poseer una base informativa, y el de “saber cómo voy a desarrollarlo” y con qué intención o propósito.

Otro criterio quedó expresado implícitamente en el objetivo mismo del curso: dotar al alumno de instrumentos que le permitan realizar el análisis crítico de sus propios textos o de los ajenos, a partir del principio de que a escribir se aprende escribiendo. En esta ponencia⁹ se describe el método de enseñanza empleado en el Taller, descripción que constituye un ejemplo de búsqueda metodológica.

Por último, el principio de que para aprender a redactar es necesario comprender el mecanismo lingüístico de la expresión oral, es utilizado como criterio rector por otra de las ponentes para elegir contenidos, sobre todo en lo que toca a la primera unidad —Comunicación y lenguaje—. Aquí el plano de la expresión oral se constituye

en el punto de partida de las actividades de aprendizaje.¹⁰

2. La Evaluación del Aprendizaje

La posibilidad de llevar a cabo una adecuada evaluación del aprendizaje de la redacción, se señaló como uno de los problemas más difíciles de resolver, debido, entre otros factores, a la gran cantidad de alumnos que generalmente atiende cada profesor. La discusión de este problema se dio en dos direcciones. La primera, en la que coincidieron, con una excepción, todos los asistentes, sostiene que el profesor debe corregir puntual y sistemáticamente una buena parte de los escritos que producen los alumnos, para propiciar el aprendizaje; otra, que rechaza este principio y que propone que los alumnos deben realizar dicha corrección en el salón de clase.

Los profesores que trabajan en el primer supuesto —y sabemos de muchos que lo hacen—, realizan grandes esfuerzos en ese sentido, sin que esto signifique que el alumno obtendrá así un indicador acerca de los avances logrados en su aprendizaje, quedando en entredicho los beneficios que usualmente se esperan de la evaluación formativa, hecho que constituye un problema esencial. Por otra parte, se reconoció que los profesores realizan y los alumnos demandan este tipo de actividades, entre otros motivos porque son una manera de habilitar la aplicación de criterios claros para fines de acreditación.

7 Hernández Hernández Eduardo. *Consideraciones en torno al Seminario sobre problemas de enseñanza de la redacción.*

8 Ibid.

9 Hernández Maqueda, Alfredo. *La enseñanza de la redacción en el C.C.H.*

10. Ortiz, Tomasa. *Ponencia para el Seminario sobre problemas de enseñanza de la redacción.*

Entre las características comúnmente señaladas a los sistemas de evaluación expuestos en el Seminario, y que coinciden bastante con los utilizados por el promedio de los profesores, están las siguientes:

- La calificación y corrección de los ejercicios, así como la evaluación global, son tareas y responsabilidades del profesor.
- A principio de semestre se señala al grupo la manera cómo se va a evaluar, y el valor en puntos que se va a otorgar a las distintas actividades de aprendizaje.
- A partir de la suma final de estos valores en cada grupo se establece una media, tomando en cuenta la menor y la mayor puntuación obtenidas, y sobre esa base se otorga una calificación. Otra modalidad consiste en que es el profesor quien establece la puntuación mínima para acreditar el curso.
- Para llevar un control de las actividades realizadas cada clase, el profesor firma en el cuaderno de cada alumno o en una tarjeta destinada especialmente para el caso. Una variante de este procedimiento consiste en que el profesor recoge cada clase el ejercicio realizado y registra en la lista del grupo las actividades realizadas por cada alumno.
- Al final de semestre se presenta un trabajo especial, o bien se aplica algún tipo de examen, cuyo valor es más alto que el de otras actividades. Existe la tendencia a omitir esta fase, cuando el profesor ha corregido bastantes ejercicios durante el curso.

La alternativa expuesta frente a este problema parte precisamente del señalamiento de que estos sistemas tienden a reforzar no el aprendizaje, sino la mera acreditación. En esta propuesta se elimina la corrección de escritos por parte del profesor, así como la asignación de valores numéricos a las distintas actividades de aprendizaje. Los exámenes sólo se aplican muy eventualmente y con el fin de fijar algún conocimiento. Asimismo, se señala que es sumamente importante que la corrección de escritos se realice en clase, como parte inherente del aprendizaje de la redacción, ya que es en esta fase cuando el alumno debe localizar los errores y aplicar la información pertinente para corregirlos, mientras que, si lo hace el profesor, el alumno difícilmente reflexionará sobre el proceso de corrección, por lo cual le pasarán inadvertidos muchas veces los señalamientos específicos sobre puntuación, propiedad gramatical, coherencia, etcétera. Al recibir un trabajo corregido, generalmente el alumno lo da por “terminado” y lo relevante para él pasa a ser el número de puntos obtenidos en cada ocasión. En todo caso, persisten las limitaciones debidas al número de alumnos por grupo, ya que las oportunidades de participación son bastante escasas. Luego de afirmar que esta forma de trabajo ha permitido observar avances en el aprendizaje de la redacción, se señaló que experiencias sobre aplicación de esta metodología en grupos de 30 alumnos han mostrado que el aprendizaje logrado es considerablemente mayor.

3. Vinculación entre Lectura y Escritura

La relación entre lectura y redacción se hace del todo evidente cuando se requiere estructurar

un trabajo escolar con base en la lectura previa de ciertos textos. Los profesores que incluyen este tipo de trabajos en el 2o semestre, procuran elegir una serie de textos cuya problemática esté cercana al alumno y expuesta en un lenguaje accesible. En estos casos, de una adecuada comprensión de la lectura depende en gran parte la calidad del trabajo que se presente.

Otra función que tiene la lectura es la de proporcionar modelos de distintos tipos de textos para que el alumno conozca en concreto cómo están elaborados y pueda advertir, desde las características de redacción de frases y párrafos, hasta la estructuración global del escrito.

La lectura proporciona además vocabulario, temas de reflexión, información, modelos discursivos, modelos de estructuras sintácticas y de estructuras lógicas. En este sentido se habló de la necesidad de proponer no sólo textos literarios, sino también de otra índole.

4. Redacción Libre y Redacción Dirigida

Sobre este tema se analizaron dos formas distintas de trabajo. Una que requiere fijar un objetivo que alcanzar respecto a la estructura y características del escrito, sea que se redacte un tema libre, o bien a partir de lecturas previas. Otra, en que el estudiante elige libremente tanto el tema como la estructura, con el fin de que vaya “soltando la mano” y para propiciar fundamentalmente la expresión de emociones, mediante la observación y la descripción de sus experiencias más próximas.

Sin embargo, pese a que este tipo de ejercicios gustan mucho al alumno, se señaló la inconveniencia de trabajar en esta forma, porque el

alumno requiere una práctica, no sólo constante, sino metódica y diversificada, que le permita la asimilación sistemática de los conocimientos teóricos que sobre la lengua va adquiriendo. También se dijo que a pesar de la facilidad con que desarrolla estos ejercicios, comete tantos errores o más que en otros considerados más difíciles o menos atractivos, porque opinar acerca de cualquier cosa y sin propósito claro puede llevar a la dispersión. También se remarcó la necesidad de que el alumno exponga una idea, la desarrolle, la fundamente y vaya aprendiendo a plantearse un esquema de exposición en bien de la precisión y la claridad. Así pues, el análisis de estas experiencias permitió reconocer la prioridad que en el Taller debe tener la expresión dirigida, porque obliga al alumno a precisar y organizar la información necesaria para redactar, y porque le evita caer en vicios tales como la verborrea.

El término “libre” no debe implicar más que la libertad de elegir el tema, pero no excluir la proposición de una estructura, por ejemplo: introducción, desarrollo, conclusiones. En este sentido, ayuda el proporcionar ejemplos o modelos, no para sujetarse a ellos sin más, sino para cumplir con un principio didáctico y facilitar así el manejo de modelos discursivos apropiados. Ampliando esta idea, se aludió también a la necesidad prioritaria de proporcionar al alumno un marco de referencia sobre las características del discurso literario, científico, político.

5. Expresión Oral y Expresión Escrita

Equilibrar las actividades de aprendizaje en estos renglones no resulta nada fácil. Las diversas búsquedas tienden a dar prioridad a la expresión

escrita, no porque se niegue la importancia de la oral, sino porque, puestos a elegir entre una y otra, y debido a que las limitaciones de duración del semestre y del número de alumnos impiden la práctica sistemática de la expresión oral, no queda más remedio que abocarse preferentemente a la escrita. Esta decisión se fundamentó citando el papel tan importante que en la cultura representa la lengua escrita, en la mayor complejidad que representa su comprensión y ejercicio, y porque su dominio es básico para las necesidades académicas del alumno, entre las que destaca la de formalizar información.

6. Consideraciones Finales

Del análisis de los diversos problemas abordados surgieron varias preguntas de carácter metodológico. Una muy importante: ¿cuál es la base que se debe proporcionar al alumno para que sepa estructurar un escrito? Las respuestas son múltiples: conocimiento de un modelo; conocimientos de sintaxis; comprensión del mecanismo lingüístico de la expresión oral; información previa sobre el tema que se va a desarrollar; conocimientos sobre las características del discurso. Jerarquizar, especificar el nivel conceptual y de-

terminar el tratamiento metodológico de estos aspectos son tareas necesarias para poder darle respuestas.

Respecto a las actividades de aprendizaje, faltaría precisar qué tipo de ejercicios son los idóneos para lo que se quiere lograr en el taller, así como decidir cuáles son los convenientes para iniciar el curso, con cuáles continuar, es decir, trabajar sobre la clasificación, selección y gradación de las actividades de aprendizaje propias del taller, tareas que a su vez permitirían plantear mejores mecanismos de evaluación.

Por último, queremos anotar que el trabajo desarrollado durante este Seminario evidenció la necesidad de rescatar en la práctica la importancia que a la adquisición del lenguaje se da en el plan de estudios y de tener presente que los alumnos que no comprenden lo que leen y que no son capaces de redactar con coherencia, difícilmente podrán aprehender los conocimientos de las otras asignaturas.

MA. ANTONIETA LOPEZ VILLALVA
DUACB

La Evaluación en los Talleres de Lectura y Redacción

Anotar una calificación de un alumno en curso ordinario resulta siempre un reto para el nivel académico y la objetividad del profesor, así como para los conocimientos del alumno.

Existen muchas formas de evaluar, pero la validez e invalidez de cada una de ellas dependerá del grado de objetividad y de la aplicación que de ellas se haga; en términos generales y de manera muy sencilla, podemos decir que un buen profesor es aquél que puede demostrar con claridad y argumentos académicos por qué anotó una calificación.

Cada profesor tiene la libertad de escoger, o inclusive crear el método de trabajo y la evaluación del mismo, siempre y cuando esta elección tome forma con base en un nivel académico suficiente y una clara conciencia de la capacidad cognoscitiva real de los alumnos con quienes trabajará y a quienes evaluará.

En un curso ordinario (a diferencia de lo que sería un examen extraordinario), el profesor cuenta con muchas variables que le imponen una forma especial de evaluación, es decir, conoce cuando menos mínimamente de vista al alumno

que va a evaluar, ha visto su trabajo o su no trabajo en clase; el profesor ubica al alumno en un contexto determinado, de acuerdo al grupo en el que se encuentra, y éste es un elemento importante que va a condicionar el comportamiento del profesor en el momento de la evaluación. Obviamente un grupo que se ha comprometido con el trabajo del curso, será evaluado de manera diferente en comparación con un grupo donde la regla es pretender obtener calificaciones a través de ruegos, presiones o chantajes. Todos estos datos se encuentran complementados con el hecho de que tanto el profesor como el alumno antes de una evaluación cualquiera tienen la oportunidad de establecer una corriente de comunicación que permite la aclaración de dudas y la precisión de lo que será evaluable en el curso.

La situación expuesta resulta favorable y desfavorable al mismo tiempo. Se favorece el hecho de que el profesor contará con muchos elementos que le permitirán aplicar una calificación justa; el alumno a su vez, y si está realmente interesado en aprender, tendrá suficiente tiempo para pedir al profesor una asesoría en clase que le

permita organizar y profundizar sus conocimientos para el examen. Sin embargo hay también aspectos negativos que se encontrarían determinados sobre todo por las condiciones de trabajo en que laboramos, ya que con una población de más de 35 alumnos por grupo es imposible recordar en el mayor número de los casos (el profesor recuerda más bien a los que sobresalen por su dedicación y capacidad y a los que, por el contrario, sobresalen por su rechazo e incapacidad hacia la clase) el desempeño real del alumno en clase. Esto trae como consecuencia que muchas veces el profesor "descubra", después de una evaluación, que un alumno que participaba y proponía algunas ideas en clase, repruebe por no leer o preparar sus clases, y porque es del tipo de alumno que acostumbra utilizar el trabajo que otros compañeros le proporcionan fuera o dentro de clase, para presentarse en público como un alumno que estudia; o el caso contrario del alumno que no participa en clase por timidez o demasiada autocrítica, y que obtiene una calificación sobresaliente por lo completo y claro de su trabajo. Este sería solo un ejemplo entre otros muchos que, dadas las condiciones de trabajo, impiden al profesor ser todo lo riguroso que quisiera en una evaluación cualquiera.

En este sentido creemos conveniente hacer hincapié en la importancia que tienen los programas que guían los cursos. El buen diseño de los objetivos, la coherencia de estos con los temas y las actividades así como el trabajo en clase, validarán en mucho una evaluación objetiva y, por el contrario, la carencia o incoherencia de estos elementos dará al traste con cualquier esquema de evaluación, por muy bien planeado que éste sea.

En las materias de Lectura I, II, III, IV, y Redacción I y II encontramos de manera perentoria la necesidad de reflexionar continuamente sobre cada uno de los aspectos que se han mencionado. El hecho de que los objetivos centrales de estas materias sean que el alumno lea y escriba, nos plantea de principio una interrogante que nos ha enfrentado por muchos años a discusiones sobre qué y cómo lo debe lograr el alumno. Parece sencilla la respuesta, pero no lo es. Se supone que un alumno que llega al bachillerato, lee y escribe desde segundo año de primaria; pero, cuando nosotros como profesores de un nivel superior iniciamos nuestro trabajo con los egresados de la secundaria, nos encontramos con que lo hacen, pero no lo saben hacer. ¿Qué significa esto? La población con la que trabajamos en su mayoría no tiene hábitos de estudio, tiene graves lagunas de información y, cosa aún más preocupante, no tiene disposición ni interés por aprender y subsanar sus deficiencias.

Con esto no quiero decir que no hay alternativas de trabajo, sino que el desempeño de nuestra labor es bastante complejo y azaroso.

A continuación quiero hacer una serie de proposiciones que surgen más que nada de un trabajo continuo de reflexión e investigación sobre nuestro quehacer cotidiano y a un poner en práctica continua lo que consideramos es más válido para ir mejorando la evaluación de nuestros cursos;

- 1o. Es necesario que el profesor se actualice continuamente sobre las proposiciones que existen en materia de evaluación y en lo que concierne al contenido de la materia que imparte.

- 2o. La evaluación de las materias debe contemplar la capacidad del alumno y su grado de evolución en el curso.
- 3o. El alumno debe conocer con claridad desde un principio del semestre los elementos que deberá manejar para poder aprobar el curso.
- 4o. Tanto en Redacción como en Lectura el profesor deberá dar prioridad para la evaluación aprobatoria del alumno, a aquellos elementos que muestren con objetividad la evolución del alumno.
- 5o. Las materias de Lectura I, II, III, IV y Redacción I y II no deberán tener como objetivos únicos la solución de los problemas que son propios de todas las áreas, y menos aún de la educación en su totalidad. Con esto nos referimos a problemas como la ortografía, los hábitos de estudio, la forma correcta de presentar un trabajo, la lectura de cualquier tipo de texto, etc., es decir, serán aspectos importantes que habrá que incluir en el trabajo en clase y por lo tanto en la evaluación, pero debemos aceptar con humildad que no es posible, en un año o dos, por más esfuerzos que haya de nuestra parte, resolver deficiencias que son producto de una realidad nacional.
- 6o. Los profesores de Lectura y Redacción deben comprender la enorme relación y dependencia que existe entre ambas materias, deberán buscar que esta relación, dada en forma natural, se formalice por medio de ejercicios y lecturas que evi-

dencian ante el alumno la regla tan simple pero tan olvidada, muchas veces, de que “quien no sabe leer, no sabe escribir”, o cuando menos que le es mucho más fácil aprender a escribir a quien acostumbra leer. En este sentido la evaluación en ambas materias debe comprender tanto habilidades en la lectura como en la redacción.

- 7o. Siguiendo la idea del punto anterior, creemos que en ambas materias es tan importante que el alumno conozca y maneje la información teórica que le ayude a obtener conocimientos y claridad en el desempeño que deberá tener en las materias, como los trabajos prácticos que le sean asignados para ejercitar y desarrollar sus habilidades. La evaluación tendrá que ser elaborada tomando en cuenta y dando prioridad al equilibrio de ambos aspectos.

Finalmente, quiero dejar sentado que lo que aquí expongo es sólo un intento de organizar y proponer algunas de las preocupaciones que nos han hecho presente la necesidad de confrontar y enriquecer, junto con todos nuestros compañeros, un aspecto tan determinante como es la evaluación del trabajo de nuestros alumnos como estudiantes y del desempeño nuestro como docentes.

ALICIA REYES AMADOR
Plantel Oriente

El Taller de Lectura y su Relación con el Taller de Redacción

Me propongo desarrollar algunas breves consideraciones en torno a los problemas académicos de las asignaturas Taller de Redacción y Taller de Lectura. Soy de los profesores que se han dedicado —después de un tiempo en que impartí ambas materias— a atender exclusivamente grupos de Taller de Lectura. Esta suerte de especialización se explica por el deseo de sobrellevar la carga de trabajo a que podría obligar la preparación de clases sobre materias que, si bien teóricamente tienen una estrecha vinculación —al grado de que desde hace tiempo algunos profesores pugnan por su fusión—, en la práctica escolar, con estudiantes sumamente desfasados con respecto al nivel de preparación que debía corresponderles a su ingreso al bachillerato, sin ninguna dificultad se las puede tomar tan ajena una de la otra como a la materia de estética misma con relación al Taller de Lectura, a pesar de la muy obvia afinidad que existe entre ambas por el hecho de que los textos literarios forman parte de la categoría más amplia de los objetos estéticos. A este problema de la relación entre lectura y redacción quiero referirme específicamente.

El problema de la interdisciplina se antoja artificial, cuando se piensa en los problemas inmediatos y concretos que nos apremian a causa de una falta de vinculación racional y provechosa entre las materias más afines de una misma área. Resulta conveniente, con el propósito de empezar pisando tierra en discusiones de orden teórico como la presente, referirse a algunas de las experiencias que están en el origen de esta situación en las que asignaturas como Redacción y Lectura se ignoran mutuamente.

1. El nivel de carencia, deficiencia, incompetencia, subdesarrollo, o como quiera llamársele al estado en que llegan los alumnos con los que empezamos a trabajar (y el empezar se refiere estrictamente al comienzo tanto del primero como del tercer semestre), es suficiente experiencia para no desear enseñar a redactar a personas que requieren de un aprendizaje más fundamental (básico) que el que de muy diversas maneras, y muy ambiciosa y bastante descontextualizadamente, se pretende a través de los progra-

mas que han sido (son y serán) y si se considera que los profesores insistimos en seguir canalizando las frustraciones que el Colegio nos inflige a través de una espantosa experimentación –improvisación que aleja a los programas cada vez más de las realidades que presumen atender.

2. No hay denostación en el hecho de señalar que la mayoría de nuestros alumnos no ejercen sus facultades para la lectura. La designación técnica, por lo demás, apenas si alcanza a contener la ira y la impotencia que a cada mala lectura, a cada redacción torpe y brutal, nace cotidianamente en los profesores. Es una obviedad, pero allí está: no hay lecturas inteligentes que sirvan de base al diálogo, a la investigación y la obtención de conclusiones valiosas para la memoria y útiles en la formación del pensamiento, como tampoco hay la capacidad para hilvanar dos frases sensatas con una mínima significación. Las dos actividades (leer escribir) son parte de un mismo proceso, pero la realidad es que cada una aún está por desarrollarse en nuestros alumnos, y para ello se requiere de un esfuerzo –por la magnitud de la necesidad– separado aunque paralelo. Una y otra materia deben apoyarse mutuamente en la consecución de sus objetivos. Aún más: redacción debe privilegiar el empleo de textos literarios en el desarrollo de la capacidad de la escritura, habida cuenta de la variedad de registros del habla que el discurso literario incorpora y que constituyen una amplia gama de posibilidades que el sujeto puede ir conociendo y aprovechando en la conformación

de un estilo propio de expresión. De otra parte, una lectura atenta y crítica puede constituir un apoyo cierto y fructífero en la tarea de ampliar el vocabulario, mejorar la composición y acopiar recursos expresivos.

3. Antes he dicho “una y otra materia deben apoyarse mutuamente” expresando, de esta manera, una posición que procura seguir conservando el terreno específico de cada materia. Mi experiencia personal en el Taller de Redacción es que las dificultades que el profesor debe resolver allí, son tales que serían inabordables si les agregáramos las propias del Taller de Lectura. Cada vez me convenzo más –desde luego que es éste un convencimiento empírico, digamos, no una convicción intelectual– de que de la misma manera que el texto literario instaura por sí mismo un objeto de conocimiento teórica y metodológicamente válido para el Taller de Lectura, el Taller de Redacción tiene su objeto de conocimiento en el desarrollo de la capacidad de reflexión con respecto a la expresión, privilegiando en ella la lingüística y, más particularmente, por lo que tiene de utilidad pedagógica a través de su carga emotiva, la poética o literaria. Esa sería la función de la sintaxis en el aprendizaje de la redacción: la de una lógica del lenguaje, necesaria para ejercer una acción crítica, vigilante, sobre un instrumento que se nos puede volver en contra, o no servirnos de nada, sin una elemental información acerca de su uso. Pero la comprensión de esta lógica del lenguaje que es la sintaxis, debía orientarse en términos de un mayor

aprovechamiento pedagógico. Tal vez hay que hacerles entender a los estudiantes que la lógica del lenguaje tiene su correlato en el orden inherente al pensamiento mismo. Todavía no está claramente discernida la utilidad que un aprendizaje ortodoxo de la gramática puede tener en la solución de los problemas de una mala redacción. Sin desconocer y sin pretender disminuir la importancia que tal aprendizaje puede tener, también hay que evaluar los resultados obtenidos hasta el momento: todo parece indicar que no se va más allá de lo que las reglas ortográficas y su memorización y mecanización procuran resolver en el nivel que les corresponde. En este sentido hay mucho que aprender todavía a los ejercicios de retórica y la filosofía del lenguaje a que Mairena obligaba de manera constante a sus alumnos. Con respecto a los diversos temas de la lingüística (folletos de la ANUIES) en las que se ha buscado apoyar las tareas propias del Taller de Redacción, habría que tomar la saludable distancia crítica que Machado recomendaba a propósito de los manuales: conocerlos, e incluso producirlos, para poder prescindir de ellos.

4. La redacción debe poner al descubierto —de la misma manera que la “comprensión” del texto, la asimilación de la literalidad de éste es un primer paso hacia el descubrimiento de su significación y de allí a las ideas y la “visión” del autor—, junto con

las deficiencias técnicas, las debilidades del propio pensamiento. La redacción es la ocasión que uno tiene de leerse a sí mismo en el sentido más lato de la expresión; vista así, la corrección a que ella obliga, es un ordenamiento permanente de nuestra misma capacidad reflexiva. Quien se preocupa por su escritura, busca en el orden de las palabras de los otros el orden que el propio pensamiento requiere. Leer en el Taller de Lectura debe ser una actividad consciente de esta doble necesidad: la de aprender lo que el otro nos comunica y la de aprehendernos a nosotros mismos en el acto de la carencia que el otro cubre por obra de su expresión. *Leer para podernos expresar*: en la situación actual en que al Taller de Redacción se lo pulveriza en ejercicios separados de un sentido global del lenguaje (de una filosofía del lenguaje), de su lógica (o cuando menos de una lógica de la expresión), es mucho lo que a través de una actividad lectora inteligente puede recibir del Taller de Lectura: Gabriel Zaid considera (*La máquina de cantar*) que Shakespeare pudo expresar fielmente el lenguaje de su época (en su sentido amplio de cultura) porque supo leerlo apropiadamente.

JORGE RUIZ BASTO
Plantel Oriente

Concepto de Taller

En principio, ocuparse de la delimitación conceptual de taller parecería vano: es obvio que quien se ocupa de cualesquiera de ellos (taller de Lectura, de Redacción, de Investigación y de Expresión Gráfica) sabe lo que está haciendo, no lo confunde con una “clase”, un seminario, un laboratorio, etc. Se sabe, en principio, que en una materia que está denominada como taller es fundamental el abandono de “la exposición magistral tradicional como único recurso de aprendizaje”;¹ también se tiene claro que en un taller no lo hace todo el profesor, y mucho menos se considera que en un taller las labores de los estudiantes se concretan a trabajar en el aula; en fin, muchos sabemos que *no* es el taller y por exclusión damos por hecho que sabemos que *sí* es el taller. Sin excluir la importancia de lo primero, pienso que no es ocioso determinar el concepto del taller.

Revisando los documentos que dieron origen al CCH, así como aquellos que se emitieron en

sus inicios, no es posible encontrar un fundamento claro de por qué en el plan de estudios se introduce el llamado taller. Las menciones con las que se puede contar para delimitar el concepto de tal asignatura van desde los muy generales hasta los demasiado vagos e incluso tautológicos.

1. En la “Exposición de motivos” se dice que el CCH en su nivel de Bachillerato será “un ciclo de aprendizaje en que se combinen los estudios en las aulas y en el laboratorio con el adiestramiento en el taller y en los centros de trabajo (. . .) La formación en este nivel sería una síntesis de actividades propiamente académicas con un aprendizaje práctico”.² Posteriormente, al establecer la diferencia del plan de estudios con otras instituciones, menciona como una de ellas aquella que “se refiere a la combinación entre el trabajo académico en las aulas y el

1. Chehaybar y Kuri, Edith: *Técnicas para el aprendizaje grupal* (grupos numerosos), p. 14

2. *Normas Vigentes en el Colegio de Ciencias y Humanidades*, p. 12

adiestramiento práctico en los talleres, laboratorios y centros de trabajo, dentro y fuera de la Universidad".³ Posteriormente al definir la particularidad del bachiller egresado del CCH reitera que éste contará "con un adiestramiento práctico".⁴

2. En el apartado de "Reglas y Criterios de Aplicación del Plan de Estudios", aparte de mencionar lo que considera que el bachiller dominará⁵, al hablar de la Metodología dice que ésta "hará énfasis en el ejercicio y la práctica de los conocimientos teóricos impartidos" y enlista las actividades que se harán en los distintos talleres.
3. En el "Reglamento de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato" menciona en su artículo 3o.: "La Unidad combinará, el estudio académico con el adiestramiento práctico en la proporción y forma que lo determine los reglamentos que se expidan sobre el particular".⁶
4. Recurriendo a los "Reglamentos y Criterios de Aplicación del Plan de Estudios de la Unidad" se reitera el concepto ya mencionado tantas veces de que debe de ser práctico y al final de la regla se agrega que "... se buscará que al final de su información (sic) sepa aprender, sepa informarse y estudiar sobre materias que aún ignora, recurriendo para ello a los libros, enciclopedias,

periódicos, revistas, cursos extraordinarios que siga fuera del programa, sin pretender que la Unidad le dé una cultura enciclopédica, sino los métodos y técnicas necesarias y el hábito de aplicarlos a problemas concretos y de adquirir nuevos conocimientos".⁷

Considerando que los documentos citados son la base ideológica de la pedagogía en que se sustentó la creación del CCH no queda más que decir que el taller es aquella asignatura en la que "se da énfasis (. . .) a la adquisición de los métodos y técnicas para aprender a informarse, así como a crear en el alumno el hábito de aplicar dichos métodos y técnicas a problemas concretos y de acrecentar los conocimientos por interés propio".⁸ En la descripción inicial de los programas se determina finalmente que "El método de enseñanza irá siempre del caso particular concreto (. . .) a la expresión general de tales nociones".⁹

Como se ve, luego de este panorama general, no queda más que admitir que por taller, según estos documentos, debemos entender *a aquella asignatura en la que predomina el adiestramiento práctico para formar en el alumno el hábito de adquirir conocimientos por sí mismo.*

En principio parece aceptable como concepto, ¿pero qué no todas las asignaturas del plan de estudios del CCH caerían en ello?, es decir, que a

3 *idem*, p. 13

4 *idem*, p. 14

5 *vid idem*, p. 16

6 *idem*, p. 47

7 *idem*, p. 51

8 *Guía del profesor del CCH*, p. 123

9 *Documenta*, n. 1, p. 24

pesar de que las demás asignaturas no están denominadas como taller sí lo son tales, o por el contrario ¿debemos entender que ese no es el concepto de Taller?

Si los documentos “oficiales” no nos satisfacen, habrá que recurrir un poco a la historia, habrá que recordar que “precedidas por la experiencia de las escuelas populares de trabajo artesanal, las escuelas nuevas, activas, o de trabajo, aparecen a fines del siglo pasado y a principios de este siglo; ellas introducen el trabajo como función pedagógica didáctica de formación general”.¹⁰ El deseo de que el estudiante deje de ser un elemento pasivo surge con este siglo y aparece fundamentalmente con el propósito de eliminar el enciclopedismo que en la mayoría de los casos resulta estéril; ya no se trata de poner énfasis en el objeto aprehendido, exclusivamente, sino en el proceso de aprehensión.

Considerando la breve investigación expuesta, es necesario realizar otra más precisa, pero en este caso entre los profesores que imparten los distintos talleres, que sean ellos los que determinen particularmente el concepto de taller, concepto que no derivará de una visión teórica solamente, sino será producto de su experiencia y de su enfrentamiento real y cotidiano en sus asignaturas.

Para poder determinar con precisión el concepto es necesario solucionar las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo trabajar el material de estudio para que una asignatura sea un taller?
2. ¿Cómo será el proceso de aprehensión en una materia denominada taller?

3. ¿A qué necesidades específicas da satisfacción un taller?
4. ¿Existe diferencia entre las materias llamadas taller y las otras denominaciones?
5. ¿Qué componentes (metodológicos, técnicos, etc.) forman un taller?
6. ¿Cuáles son las restricciones en un taller?
7. ¿Qué características tienen las materias llamadas taller?
8. ¿Existen formas exclusivas de evaluación para un taller?
9. ¿Todas las asignaturas del plan de estudios del CCH son talleres aunque no se les denomine como tales?
10. ¿Cuál es el valor del concepto de taller en el contexto del plan de estudios del CCH?

Sin pretender, por supuesto, dar respuesta a todas estas interrogantes, expondré algunas consideraciones sobre ellas. Aunque no lo defina como tal, creo que Edith Chehaybar y Kuri, nos puede dar una orientación para conceptualizar el taller, cuando dice que se debe considerar el aprendizaje” “como praxis, como relación dialéctica que nos lleva necesariamente a postular que el enseñar y el aprender constituyen una unidad que debe darse como proceso unitario, como continua y dialéctica experiencia de aprendizaje en lo cual el rol docente y el rol alumno son funcionales y complementarios”.¹¹

En la práctica docente el profesor se enfrenta fundamentalmente a la realización de lo mencionado: ¿cómo lo hacemos?

10 Programación de un curso semestral . . . , p. 123

11 Chehaybar y Kuri, Edith: *op cit*, p. 11.

Sea taller de lectura, redacción, investigación, de expresión gráfica, al iniciar la labor con un grupo, no apabulla el desconocimiento de las necesidades específicas a las que el maestro pretenderá dar satisfacción. Hay quien aplica a todos y a cada uno de sus grupos el diagnóstico empírico producto de las experiencias anteriores y a partir de ahí, repetirá en forma general las actividades ya probadas, y si llega a detectar alguna nueva necesidad, ésta quedará soslayada y en el mejor de los casos se prorrogará su solución para cursos posteriores; hay quien por distintos procedimientos realiza una investigación previa de carencias del grupo y trata de darle solución; y por supuesto, hay quien no considera necesario un diagnóstico previo y el curso se va realizando “a brincos y tropiezos” que son superados de alguna manera por el profesor. Sea cual fuere, lo que hacemos, es fundamental en el taller el proceso de elección: ¿cómo sabemos que esa obra literaria, que ésta forma de expresión, que aquella combinación de líneas es la adecuada?, es decir, ¿le damos al alumno técnicas para que elija lo más adecuado, sea ésta para una forma escrita o gráfica, ya sea como emisor o como receptor? La necesidad a la que pretendemos dar satisfacción, es ya la necesidad de saber elegir, de elegir cómo se hace en los talleres de carpintería, plomería, electricidad, etc., ya que estos talleres de alguna manera están emparentados con los nuestros no solamente por el nombre sino por su concepción: un taller es aquel en el cual a una necesidad dada hay que buscarle el satisfactor entre los recursos con los que se cuenta y, si acaso no llegarán a existir éstos, es necesario crearlos a partir de los materiales existentes. Es aquí donde se muestra la diferencia fundamen-

tal; mientras en las demás asignaturas se trabaja con objetos de estudio previamente establecidos, en los talleres se crea el material: la expresión escrita, oral o gráfica emitida por el alumno sea original o un comentario a otras de ellas (esto último se da en otras materias, pero como colateral, no esencial, más como un medio y no como un fin en sí mismo). La metodología, entonces, en los talleres es fundamentalmente práctica y las técnicas serán un medio para lograr el fin: expresar de la manera más coherente lo que se quiere decir.

Un taller desde su inicio como tal tiene muchas limitaciones y no siempre son de un carácter general, y sí son un cúmulo de particularidades de lo más diversas y así hay en Lectura desde deficiencias en el vocabulario hasta desconocimiento de los elementos literarios que forman una obra; en Redacción, desde deficiencias ortográficas hasta el desconocimiento de la morfosintaxis; en Investigación, desde deficiencias en el manejo de fuentes de información hasta desconocimiento de formas adecuadas de presentación de resultados; y en Expresión Gráfica, desde deficiencias en el uso de las líneas hasta el desconocimiento de las funciones iconográficas. ¿Cómo elegir entonces el obstáculo que vamos a vencer si éste no es el mismo para todos?

El material con el que se trabaja en un Taller es complejo y es difícil determinar su carácter didáctico, ¿éste será determinado por su estructura, por su calidad, por sus implicaciones ideológicas?, ¿cómo?: el material a considerar puede ser interno (el que elabore el alumno) o externo (el que presenta el profesor).

Todo esto deriva o implica las formas de evaluación, entendiendo como tal no aquella que es

terminal sino aquella que es un indicador de lo que se va logrando. Evaluar en talleres es ponderar, medir de tal manera que durante el desarrollo del curso el alumno conozca sus deficiencias particulares y las supere según sus propias posibilidades.

Por todo lo anterior es necesario, urgente e indispensable, tener un concepto claro, entendible

y operativo del concepto de Taller para así poder avocarnos a investigar, analizar, valorar y dar solución a todo aquello que está implícito en el proceso de aprehensión del conocimiento que se pretende en los distintos talleres.

ARNULFO SANCHEZ
GONZALEZ
Plantel Sur

BIBLIOGRAFIA

1. CHEHAYBAR y KURI, Edith.
1982 *Técnicas para el aprendizaje grupal*
(grupos numerosos)
México, UNAM, CISE.
180 pp.
2. COORDINACION DEL CCH (Editor)
1979 *Documenta*, n.1.
Jun. 104 pp.
3. DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA Y
PSICOPEDAGOGIA
1971 *Guía del Profesor del Colegio de
Ciencias y Humanidades*.
Jul. México: UNAM, Departamento de In-
formación de la Coordinación.
28 pp.
4. U A C B
1982 *Normas Vigentes en el Colegio de
Ciencias y Humanidades*.
México: UNAM, CCH
268 pp.

¿Textos Literarios en el Taller de Lectura?

Los objetivos del plan de estudios del CCH son imprecisos en cuanto a la especificación del objeto de estudio del Taller de Lectura. Ello ha dado origen a diversas interpretaciones, entre las que se destacan dos grandes tendencias: la comprensión e interpretación de textos literarios y el análisis de textos inscritos en otras disciplinas, además de la literatura.

La elección de alguno de estos dos caminos podría explicarse por diversas razones, pero la formación de los propios docentes (egresados de las carreras de Letras, Sociología, Comunicación, Derecho) y la temática de los primeros programas del Colegio de 1972, centrada en el análisis de textos literarios, parece ser los factores que determinan cada una de las posiciones.

Tal vez a partir del primer aspecto (formación específica de los profesores) nos aventuraríamos a afirmar que la importancia asignada a ciertos tópicos en los programas de Lectura (lingüística, sociología, análisis formal) está en estrecha relación con la orientación que se desea imprimir tanto a la materia como a los materiales elegidos como objeto de estudio del Taller de Lectura. Y

esto, junto con el matiz que dan los variables individuales del docente, la institución en donde se cursó una carrera, el momento histórico en que se realizó y la propia orientación de los profesores de dicha carrera, son aspectos primordiales que explican la concepción y el desarrollo de una clase de la materia.

Por otra parte, es cierto que aun cuando existen legítimas inquietudes por abordar el Taller de Lectura desde la perspectiva más amplia del análisis de todo tipo de textos (“obras de poesía, teatro, historia, filosofía y política”, según la *Gaceta Amarilla*) la tendencia al estudio de textos literarios es evidente cuando se revisan los programas existentes en los diferentes planteles del Colegio. Esto último, explicable verosímelmente por la razón aducida más arriba en relación a la temática de los primeros programas de la materia y también por toda la tradición que favorece al texto literario como objeto y medio de estudio del lenguaje.

Preciso es destacar que, si bien esta segunda tendencia no ha expresado hasta ahora en el Área de Talleres una clara concepción de lo que

implicaría acercarse a todo tipo de textos, lo cual desembocaría, entre otras cosas, en la redefinición de los límites de Areas de nuestro plan de estudios, por el contrario se ha plegado a la explicación de textos literarios con la subyacente y primordial intención de demostrar que el texto literario es, sobre todo, algo más que un objeto estético.

Este enfoque de la asignatura limita el análisis susceptible de realizarse de una obra literaria, porque el objetivo de un texto literario es la recreación del lenguaje y no el de proveer información sobre la realidad (aun cuando pueda incluirla); lo ideológico que subyace en ella y un fin adicional como podría ser la protesta o la evasión, serían elementos presentes y analizables pero no privilegiándolos de tal manera que la intención primordial del autor, impresa en la función poética de la lengua como dominante, quedase soslayada. De otro modo no nos explicaríamos por qué un escritor utiliza y elige el lenguaje literario, cuya característica es la polivalencia, y la ambigüedad para transmitir prioritariamente un mensaje objetivo, pudiendo recurrir a lo unívoco y directo del habla común o del lenguaje científico. Prueba de ello es que Freud, habiendo obtenido el premio Goethe por su contribución a la literatura, eligió el lenguaje científico para exponer sus conceptos sobre el psicoanálisis.

Notemos, sin embargo, que la presencia de otras funciones en un texto literario es innegable (función referencial, apelativa, emotiva, etc.), pero es la dominante la que determina la función principal, reflejo de la intención del escritor y se percibe en el contexto de la obra. Así tenemos que la descripción y narración de los aconteci-

mientos que desencadena la tormenta que hace desbordar el río y que da motivo para el desarrollo del cuento de Rulfo “Es que somos muy pobres” no tiene, aun cuando pudiese existir un referente real, la intención de darnos los detalles de un informe, tal y como lo haría, por ejemplo, un noticiero o una nota periodística.

Pero distingamos, esta cuestión no es tan sencilla de delimitar. Actualmente los lingüistas, sociólogos y otros especialistas discuten todavía sobre la caracterización de lo literario y su función y fronteras con el contexto social de la obra y la forma como la sociedad determina qué es lo literario.

Retomando, no obstante, el concepto teórico que da motivo a esta argumentación, es de señalarse que han existido obras cuya función aparece no tan claramente definida. Citamos, por ejemplo, la obra filosófica del poeta latino Lucrecio *De natura rerum* (Sobre la naturaleza de las cosas), en donde el verso impecable que crea el autor nos hace preguntarnos sobre la función que deseaba dar al lenguaje en su obra. Pero un análisis de este largo poema en relación al contexto biográfico y la tendencia a la escritura en verso (como en otras épocas el obligado uso del latín) hace resaltar el fin esencial: el señalamiento de los principios de la filosofía epicureísta. Creo que lo mismo podría decirse del Arte Poética de Horacio, *La epístola a los Pisones*, cuyo objetivo es la exposición de conceptos de la preceptiva literaria.

La consecuencia pedagógica de lo que hasta aquí se ha expresado debiera traducirse en el compromiso que asumiría el profesor que eligiera un texto literario en la clase de lectura y/o redacción para caracterizar y valorar de algún mo-

do (o de todos los posibles) lo que hace que un texto sea literario. Cualquier otro análisis (sociológico, psicológico, ideológico) cuyo fundamento teórico-metodológico presenta, por su parte, amplios horizontes, no solamente es válido sino necesario y complementario pero, de ningún modo, debe ser el único. Esto nos remitiría a utilizar el texto como pretexto y, si bien es cierto que existen vetas explotables en los textos, como es el caso de la novela histórica, no es menos comprobable que tanto los historiadores como los profesores de historia nunca recurren a

este tipo de obras para explicar la historia. Y si, como afirma R. Jakobson "la historia de la filosofía, la historia de la cultura, la psicología, etc. . . . pueden perfectamente utilizar los monumentos literarios como documentos defectuosos, de segundo orden" * ¿esperaremos a que un profesor de historia, matemáticas o derecho, amante de la literatura, algún día explique a nuestros alumnos qué es todo eso de lo literario?

FRIDA ZACAU LA SAMPIERI
Plantel Oriente

* R. Jakobson. *Huit questions de poétique*. Paris, Seuil, 1977
p. 17

Lectura y Redacción en un Solo Taller

La siguiente reflexión tiene como finalidad principal dar a conocer esta vez, como material de discusión, la alternativa ya antes presentada en nuestros trabajos de complementación: *La unificación de los talleres de Lectura y Redacción I y II*, el por qué de la misma y los resultados generales de su aplicación.

En primer lugar queremos anticipar algunas ideas sobre la lectura y la escritura en la enseñanza. A nuestro juicio la separación de estos dos momentos de la palabra escrita merece una reconsideración, pues aprender a leer es algo más que leer mecánicamente un texto; es hacerse de una actitud ante el saber, es formarse un buen gusto para el placer de leer, y esto es posible con el dominio de la frase, de la sílaba, de la letra. Saber leer implica un dominio de la escritura.

Mantener la relación del estudiante que aprende principios básicos de lingüística, alejado de la literatura, sólo se justifica cuando los maestros, equivocadamente, estimamos que la frase aislada es la mayor construcción digna de análisis; o cuando confinamos la esfera de la lingüística a la gramática, o a cuestionamientos semánticos de

forma externa, o nos conformamos con el inventario de procesos denotativos en donde se excluyen las variaciones libres, como las literarias. Igual equívoco cometemos quienes en el estudio del texto literario excluimos la naturaleza inmediata de la obra: el signo escrito, perdiendo con ello la función de código que tiene la palabra, literaria o no; la función denotativa de la obra, es decir el contexto al que remite. Ello da por resultado, en todos los casos, una aproximación al conocimiento que, si no es falso, sí es pobre, deficiente.

Para una consideración objetiva, podemos preguntarnos, ¿qué ha pasado con nuestros talleres de Lectura y Redacción?

En investigaciones que incluyeron entrevistas, cuestio-exámenes a estudiantes de diversos colegios de educación media superior, así como estadísticas sobre los diversos planes de estudio aplicados en el Distrito Federal en esas instituciones, pudimos constatar que:

- A. Un buen porcentaje de instituciones educativas, dentro del D.F., han optado por la

- enseñanza de la lengua en un solo taller.
- B. Si bien abunda la deficiencia en el aprendizaje de la lectura y la escritura, así se haya circunscrito a un solo taller, el conocimiento tiene posibilidades de adquirir mayor coherencia.
- C. En el CCH, donde se ha intentado una educación más que innovadora, integradora, es precisamente donde no hemos atendido al desarrollo paralelo de nuestros talleres de Lectura y Redacción.
- D. La segmentación de estos talleres en el CCH ha rendido resultados más negativos que positivos y así tenemos:
- a) El empobrecimiento del trabajo en los talleres de Redacción por la ausencia del texto literario, pues al excluir la literatura se excluye también el interés de los participantes por textos que respondan al orden estético, y con ello se llega a hacer caso omiso de la capacidad creativa del alumno.
 - b) En el Taller de Lectura se nota un adormecimiento, una actitud meramente receptiva en el estudiante, mediante la cual se logra únicamente la comprensión literal del texto y no una interpretación y menos aún una recreación artística.
 - c) En el Taller de Redacción, el estudiante se siente comprometido con la escritura, pero por la falta de la lectura de sus propios trabajos, así como de textos literarios, no pone el mínimo interés en la calidad de sus redacciones.
 - d) En el Taller de Lectura el alumno se li-

- mita a leer el asunto de la obra de teatro, como si se tratara de una novela.
- e) Debido al desencuentro en la enseñanza de ambas asignaturas, no es posible pretender, como maestro, el que el estudiante utilice lo que aprende en el Taller de Redacción para el Taller de Lectura y viceversa.
 - f) A pesar de que la cantidad de estudiantes con los que trabajamos así lo amerita, los maestros de lectura y redacción con muchas dificultades logramos emprender actividades interdisciplinarias, paradoja extraña, no porque laboremos en una institución educativa en donde las actividades interdisciplinarias hayan sido muy nombradas, sino por ser la palabra escrita un fenómeno que se justifica con la lectura.

Resultados de la aplicación de los programas unificados de Taller de Lectura y Redacción I y II.

Si bien por el momento no hemos tenido la oportunidad de trabajar con grupos a los que impartamos las cinco horas de clase que estipulan los programas elaborados, para las dos asignaturas juntas éstos han sido aplicados por maestros del Area de Talleres del Plantel Oriente, debido a que anteriormente los programas que redactamos por separado fueron hechos conjuntamente y tenían así los mismos objetivos. Y las obras que se incluían proponían el mismo perfil del estudiante, en el Taller de Lectura y en el Taller de Redacción.

A grandes rasgos los resultados son los siguientes:

A. En los maestros:

1. Mayor entendimiento de las dificultades en la lectura y escritura de los estudiantes que, como apuntamos en el trabajo anterior a éste, nos remiten a saldar conocimientos que debieron ser atendidos en la educación primaria, esto dicho sin ninguna exageración.
2. Aplicación constante de la lectura y escritura en ambos talleres.
3. Atención a textos literarios en el Taller de Redacción.
4. Unidad en el desarrollo de actividades de ambas asignaturas, tales como concursos ortográficos, literarios, asistencia a espectáculos, participación en los Talleres de Creación Artística.

B. En los estudiantes:

1. Mayor aprecio al trabajo que proponen

estos talleres, que por desmembrados, desorientados, por su poca aplicación práctica, merecieron antes su desinterés.

2. Reconocimiento de sus dificultades en la lectura y la escritura, así como deseos de superarlas.
3. Atención a la ortografía y a la redacción en otras asignaturas (historia, biología, etc.).

Consideramos, claro está, que las cosas pueden mejorar mucho más, si reconciliamos en una sola materia estos dos momentos de la palabra, sin pretender que con ello habremos resuelto de una vez y para siempre todas las dificultades que entraña actualmente el aprendizaje de la lengua.

ARCADIO ALEMAN NOYOLA
REYNA ALONSO BETANCOURT
Plantel Oriente

Por qué el Taller de Lectura debe centrarse en Textos Literarios

El objetivo central del Taller de Lectura es la formación de lectores. Por lo tanto, el Taller de Lectura deberá capacitar al alumno para la comprensión de la lectura. En la práctica, el alumno sabrá qué es la lectura, para qué sirve y cómo debe leer un libro. Si bien es cierto que a principios del primer semestre se podría analizar el lenguaje de diferentes textos, no cabe duda de que en la materia de Lectura de Clásicos se deberá dar preferencia al lenguaje literario, porque la literatura como arte es un elemento formativo de la personalidad, dada su función cognoscitiva y estética. Autorizados filósofos, psicólogos y pedagogos coinciden al afirmar que la edad del aprendizaje en la maduración personal y cultural de los jóvenes puede situarse entre los 14 y los 19 años de edad, que la adolescencia es el momento de la toma de conciencia personal y de los valores culturales y espirituales dominada por los intereses y actividades del orden estético, que si el arte no presenta para la educación juvenil un fin, se le puede utilizar en cambio como uno de los medios más eficaces para operar sobre los sentimientos y la moralidad; que el hombre mo-

derno y sobre todo la juventud buscan en el arte la filosofía de la vida y que este proceso de apertura del espíritu es un proceso sintético que afecta a todos los aspectos de la vida interior y exterior, de la vida actual y la del porvenir, y que corresponde a la educación intensificar este proceso, enriquecerlo y valorarlo, ya que la edad de la juventud es el único periodo de la vida en que puede ser natural y verdaderamente válido; ya que a esta edad acontece el descubrimiento tanto del mundo exterior como del mundo interior del sujeto, estos mundos se le abren y, entonces, el sujeto percibe sus posibilidades y sus perspectivas.¹

Siendo así, ¿por qué no aprovechar la oportunidad que tenemos en nuestras manos para atraer a los adolescentes hacia el arte?

Por otra parte, el hecho de que se analicen diferentes tipos de discurso a principios del primer semestre de lectura es para asentar sobre bases seguras el aprendizaje de la lectura, mostrar en

1. Wojnar, Irena. *Estética y Pedagogía*, México, FCE 1967.

la práctica el análisis del lenguaje de diferentes textos para que el alumno posea una visión general y sepa la manera de enfrentarse como lector ante un texto, ya sea éste político, matemático, histórico o poético con mayores posibilidades de entenderlo. Con este fin se hace la advertencia de que para la comprensión de cualquier texto es necesario integrar el significado literal, el significado complementario y el significado implícito. Durante el primer semestre de lectura, en la práctica, el alumno observará las relaciones que guardan entre sí dichos conceptos y se percata de cómo varía la importancia de los significados literal, complementario e inferido según sea el texto; comprenderá que cada discurso exige un mecanismo diferente, que no es una suma de conceptos sino una relación, una combinación e integración de conceptos. También sabrá que para entender un texto hay que comprender todas sus palabras o signos (matemáticos, físicos, lingüísticos, etc.). Dadas estas bases, unidad de la teoría y práctica de cómo leer un libro, el alumno deberá continuar por sí solo practicando la lectura en sus diferentes textos, auxiliado por el propio profesor de la materia que estudie.

El Taller de Lectura pertenece a la rama de las Humanidades consideradas necesarias para el desarrollo del hombre completo, que por algo han sido llamadas humanidades. ¿Por qué no humanizar los sentidos del estudiante y despertar su sensibilidad e imaginación con la literatura? El

poeta pone al lector en condiciones de percibir su realidad de un modo más agudo e intenso. ¿Por qué no servirse de la sensibilidad estética del adolescente para aumentar su conocimiento y cultura?

A través de la lectura de textos literarios el alumno aprenderá a percibir, a sentir, a comprender y a crear. El arte es una necesidad del ser humano, no es un lujo; ni tiene por qué ser tachado de nocivo reflejo de la civilización occidental o burguesa.

Lectura de Clásicos es la única materia de asignatura obligatoria para todos los alumnos del CCH relacionada con el arte y, por lo tanto, la única ocasión que tienen los estudiantes para sensibilizarse mediante un conocimiento sistematizado a través de cuatro semestres. Injusto es privarlos de este derecho y distraer este específico tiempo necesario para su formación humana, en analizar otros textos que seguramente el estudiante leerá sin mayores problemas, pues estamos ciertos de que, quien aprende a leer textos literarios, puede con mayor facilidad leer textos científicos; y que todos los objetivos que se han planteado para el Taller de Lectura desde el inicio del Colegio hasta la fecha pueden lograrse a través de la literatura.

ESTHER ODA N.
Plantel Oriente

Reseñas y Documentos

Robinson Crusoe en la Isla Desierta o El Perfil del Lector Universitario en Biblioteca*

Hemos querido iniciar nuestra valoración de la lectura en la biblioteca a través de una reflexión propiciada por dos escritores: Alfonso Reyes, quien sugirió al método¹ y Daniel Defoe, quien aportó el material, su novela² *Robinson Crusoe*.

Reyes nos pide convertir un refrán *pesimista* en un refrán *optimista*; el refrán reza así:

“Nadie sabe lo que tiene, hasta que lo ve perdido”

obedecemos a Don Alfonso y anotamos ahora:

“Nadie tiene el bien hasta que lo ve salvado”

Pasamos a explicarlo conforme a nuestro material de lectura: Robinson Crusoe naufraga y va a parar a una isla desierta. Logra salvar algunos objetos; entonces es cuando aprende a preciar el valor de cada uno de los objetos que salva; por ejemplo, un hacha. En la época en que Robinson vivía en medio habitual y confortable, si no fuera leñador, ¿qué caso tendría poseer un hacha? Pero ahora, en medio de la naturaleza salvaje, alcanza a comprender todo lo que significa este tesoro: un hacha; vieja compañera del hombre desde los comienzos de las más remotas civilizaciones, arma de defensa a la vez que útil en la industria, gracias a ella pronto empezará a tumbar ár-

* Este documento es un producto del Seminario de Investigaciones Bibliográficas integrado por los alumnos del CCH, Plantel Vallejo, Turno 03: José Manuel Altamirano González, María Antonia Buzo Ortiz, Fabiola Cancino de los Santos, Héctor y Mario Cárdenas Gutiérrez, Rosa Caro Parra, Ma. de la Luz Espinosa Fuentes, Ma. Estela Flores Lamas, Carmen Verónica Gómez Núñez, Jorge Gómora Domínguez, Toshiro León Madrigal, Marcela y Jaime Mexicano González, Luis Antonio Pantoja Rosas, Teresa Pérez Morales, Beatriz Ramírez Rubio y Rosa María Zamorano Morales y coordinado por el Profesor René Nájera Corvera del Area de Talleres.

1 Reyes, Alfonso: “Meditación para una biblioteca popular”, en *Obras Completas*, tomo VIII, 1981. México, Editorial Fondo de Cultura Económica; pág. 274-279.

2 Defoe, Daniel: *Aventuras de Robinson Crusoe*. Prólogo de Salvador Reyes Nevaes, 1971, México, Editorial Porrúa, (“Sepan Cuantos...” #140)

Inicialmente se olvidó que la biblioteca universitaria es el centro vital y obligado que proporciona acceso al conocimiento requerido por los miembros de la comunidad universitaria para proseguir con éxito los programas académicos.

boles y gracias a ella podrá construir un refugio más seguro. Alfonso Reyes nos aconseja, como provechoso ejercicio espiritual, plantarnos de cuando en cuando frente a todas las cosas como Robinson ante el hacha, suponer que somos naufragos y preguntarnos sobre todo lo que significa para nuestra vida, como una isla desierta, cada uno de los objetos a que estamos acostumbrados. Este será un buen criterio para apreciar los verdaderos valores que nos rodean.

Vamos a imaginar, por ejemplo, que nos encontramos en la isla desierta y que tenemos un *centenario* en el bolsillo. De nada nos sirve el oro, el dinero. Es un valor de orden secundario, no es un valor inmediato. No tenemos con quién cambiarlo por las cosas que nos hacen falta en ese momento; por ejemplo, nuestro sustento y seguridad. Si mostramos el *centenario* a los árboles, los árboles no por eso dejan caer en nuestra mano sus frutos. Si lo mostramos a las flores y a los pájaros, como ni unos ni otros hilan, nunca nos darán las telas que necesitamos para nuestro abrigo. Si mostramos nuestra moneda de oro a las fieras que nos acechan, bueno . . . pues ya sabemos lo que sucede.

Imaginemos ahora que, entre los restos del naufragio, encontramos un libro. No podemos alimentarnos, mejor dicho, nutrirnos con él, ni

vestirnos ni defendernos con él. Pero si recorremos sus páginas, encontramos en él ideas y sentimientos, testimonios sobre la herencia acumulada por el alma de los hombres. Esto, desde luego, comienza a servirnos de compañía y de consuelo; nos reincorpora otra vez a la familia de seres y cosas a las que pertenecemos, nos estimula, nos levanta el ánimo, nos da fuerza para luchar por nuestra subsistencia. Ya no estamos solos, nos hemos acordado que somos hombres, y que sólo el hombre es el ser que sabe combatir antes que entregarse. Además, es posible que el libro contenga enseñanzas y consejos, resultado de la experiencia humana, que nos recuerde cómo se buscan materias primas que necesitamos para vivir, cómo se fabrican los instrumentos necesarios o indispensables para dominar la naturaleza.

Se trata ahora de imaginar nuevamente: imaginemos que nos encontramos no con un libro, sino con . . . ¡una colección de libros! ¡con una verdadera biblioteca! Estamos salvados. Tenemos en ella valiosos instrumentos con los que combatir a lo largo de nuestra vida. Seamos pues, como universitarios, unos Robinson Crusoe y dejemos la desesperanza a un lado. Tenemos en los libros acumulados en la biblioteca muchas armas, como el hacha, para combatir, para construir. ¡Adelante!

En 1971 eran escasos los títulos con que contaba cada biblioteca de los planteles del CCH; el espacio destinado a éstas servía frecuentemente de escenario para todo tipo de actividades, por ser un lugar casi único, donde se podían realizar incluso asambleas. Ante el reducido número de libros, el profesorado generosamente utilizó sus propios libros y se apoyó en el servicio de algunas bibliotecas públicas medianamente dotadas

Ahora existe en cada plantel una biblioteca con edificio apropiado y con un acervo cada vez más amplio que proporciona a la comunidad los elementos necesarios para realizar su labor. Es hora de sentar las bases para su uso racional.

para cumplir sus objetivos docentes. Se olvidó que la biblioteca universitaria es el centro vital y obligado para proporcionar acceso al conocimiento requerido por los miembros de la comunidad universitaria para cumplir con éxito los programas académicos. A lo largo de los últimos años debemos reconocer que la situación ha cambiado diametralmente: existe en cada plantel una biblioteca con edificio apropiado y con un acervo cada vez más amplio que proporciona a la comunidad los elementos necesarios para realizar su labor. Es hora ya de sentar las bases para su uso racional.

Pretendemos analizar en este trabajo los problemas más comunes en torno al uso y disfrute de la biblioteca del Colegio, apoyados en las directrices emanadas de una serie de concepciones modernas y actuales de lo que es o mejor dicho *debe ser* la biblioteca de nivel universitario. Partimos de dos interrogantes medulares:

¿Cuál es la conducta real de un lector universitario en la biblioteca?

y posteriormente:

¿Cuál debe ser la conducta ideal de un lector universitario en biblioteca?

Nuestra preocupación ha sido generar en nuestras apreciaciones un documento reflexivo en lo general y no categórico en lo particular. Pensamos que su lectura puede servir para reorientar nuestra labor de lectores en la biblioteca y mejorar-optimizar-nuestro esfuerzo escolar diario.

Perfil Real del Lector Universitario en la Biblioteca

¿Quién es el usuario de las bibliotecas de los planteles?

Esta pregunta parece obvia, si pensamos que quienes asisten a la biblioteca de una institución universitaria son quienes estudian en ella, y por lo tanto cumplen funciones de investigación escolar que se derivan de sus clases; sin embargo, este rasgo enunciativo es sólo elemental, si observamos a partir de nuestra propia experiencia que la conducta asumida como lectores en la biblioteca es bastante compleja. Para tener una aproximación al tipo de lector en biblioteca, conviene anotar una definición amplia. Empleamos aquí la ofrecida por Gastón Litton:

“Lector es la persona que usa o consulta volúmenes de una biblioteca; empleando en plural, el término engloba el conjunto de personas que concurren a una biblioteca”.³

En función de ésta, Litton establece una clasificación que, si no es acertada en cuanto a nues-

3. Litton, Gastón: *Los lectores en sus libros* 1971, Editorial Bowker, Editores Argentina, S.A., Buenos Aires, (Colección Breviarios del Bibliotecario).

tra propia situación escolar, sí nos ofrece la posibilidad para determinar, en función de nuestra "costumbre" lectoril, nuestro perfil de lector en la realidad:

1. *Lector in situ* Son los que utilizan los recursos de la institución en el propio edificio.
2. *Lector externo* Es el lector que se lleva a su casa las obras en préstamo, obras que lee en horas convenientes para él.
3. *Lector extraordinario* Es el estudioso que sólo ocasionalmente utiliza los servicios de la biblioteca, la mayoría de las veces, en casos de emergencia.
4. *Lector investigador* Es el que utiliza la biblioteca por un tiempo más o menos largo en el curso de un estudio exhaustivo de los libros sobre un determinado asunto.
5. *Lector que aprovecha servicios especiales* Es el que utiliza regularmente una colección o servicios especiales de la biblioteca, tal como las colecciones de una determinada materia, recurre a personal bibliotecario para su asesoramiento, requiere de los convenios interbibliotecarios, maneja índices y bibliografías especializadas, etc.

El lector universitario, en su mayoría, acude a la biblioteca por orden del maestro y ya en ella carece de la orientación necesaria para desarrollar su labor de investigación.

¿En qué clasificación quedarían los alumnos del CCH? Resultaría ocioso afirmar que un alumno del CCH sólo pertenece a un tipo de esta clasificación. Estamos conscientes de que el alumno cecehachero *debe* cumplir en diversas circunstancias con todas y cada una de éstas clasificaciones. El enorme problema es que muchos de nosotros con escaso margen estamos sólo ocupando una o dos de éstas. Precisamos esta realidad así: el lector cecehachero es aquel que utiliza no sólo las bibliotecas universitarias, sino también algunas que tengan por lo menos el mismo nivel de investigación que él pretende encontrar; claro que, por comodidad, casi siempre utiliza sólo la biblioteca de su plantel, no importándole la calidad o riqueza de su investigación. Un gran sector del alumnado —nos referimos a quienes trabajan y estudian simultáneamente— se ve obligado, por falta de tiempo, a no ir en busca de mejores centros bibliotecarios; sin embargo, tampoco emplean, por desconocimiento, el servicio de préstamo interbibliotecario a que tienen derecho.

Por desgracia, casi la mayoría de los alumnos, por no decir todos, acuden a la biblioteca por orden del maestro: cuando el profesor cumple con su asistencia, el alumno tiende a olvidar por completo la existencia de la biblioteca: acaso ocurra un fenómeno ya común: un solo alumno recurre a la biblioteca y su investigación, buena

o mala, completa o incompleta se extiende, mal en el mayor de los casos, al resto del grupo; el resultado es desastroso: copia de copias que redundan en todo caso en la eliminación de partes fundamentales y en transcribir información sumamente parcial y superficial. Finalmente, el alumno en forma individual recuerda el valor de la biblioteca en el último momento, es decir al final del semestre, ante la proximidad de un examen, se da cuenta que no domina la información que manejó el maestro en clase. Todo esto ocasiona que no sistematice su trabajo intelectual, que pierda interés por el mismo y finalmente que se declare impotente ante el examen.

Por diversas causas, al estudiante no le gusta leer y se le hace sumamente aburrido y monótono asistir a una biblioteca, ya sea por falta de conocimiento o porque no le han inculcado el gusto por la lectura, pero la necesidad sí la siente. Enumerar los factores que propician esta situación, sería motivo de una investigación amplia; basta considerar por ahora que éste es un hecho innegable y que se debe combatir constantemente dentro y fuera del aula.

Un alumno "alérgico" a la lectura no tiene suficiente cuidado con el material a utilizar en la biblioteca —los libros—; la mayoría de éstos son mutilados y ensuciados, por considerar su uso como transitorio, casi desechable, como muestra patente del servicio que nos ofrecen, como fuente del saber inmediato.

El lector universitario carece frecuentemente de orientación del maestro para acudir a hacer una investigación a la biblioteca y el personal de la misma se muestra reacio a ofrecerla, cuando el alumno no sabe explicar qué tipo de trabajo desea realizar, ni cómo reconocer en la lectura es-

Conocer el funcionamiento y emplear adecuadamente los servicios de una biblioteca significa responder con mejores armas a las exigencias que nos depara la responsabilidad de ser estudiantes universitarios.

pecífica de algunos textos los rumbos determinantes para el éxito de su trabajo. Al alumno le falta experiencia para descubrir que existen volúmenes que han sido escritos para ser leídos totalmente, como las novelas, y que existen otros sólo para ser consultados, como las enciclopedias, diccionarios, bibliografías e índices, que responden con rapidez y oportunidad a asuntos concretos. Existe también el caso contrario: cuando el alumno descubre la prontitud y la eficacia de la enciclopedia y el diccionario, su investigación sólo se reduce a estos dos tipos de volúmenes y con ello empobrece el contenido de su estudio. Esto es un hecho cotidiano. Remitir a definiciones enciclopédicas un tema originalmente propuesto en clase que debía ser motivo de una divagación analítica, empobrece el trabajo, además de restar fuerza al método de aprendizaje que caracteriza al CCH.

El lector universitario, en realidad, poco aprovecha el apoyo que le ofrece la biblioteca; generalmente se limita al esfuerzo de su memoria, ya que sólo investiga cuando tiene algún trabajo y siempre y cuando en él se juegue su calificación. Al hacer esto, obtiene una información insuficiente y raquítica.

Se podría precisar la situación de esta manera: el alumno aprende a usar la biblioteca a partir de sus propios fracasos. El mismo método de

trabajo que tiene el CCH lo compromete a evaluaciones concretas como presentación de monografías, comentarios de textos, elaboración de ensayos y análisis de problemas específicos que son vacuna que evita el uso indolente de la biblioteca.

Sin embargo, algunos creen burlar el uso y la vigilancia de la biblioteca, al maltratar o llevarse los libros y no devolverlos, metiendo comida al lugar, grabadoras, echando relajo, pero lo que no saben es que, cuando traten de recibirse, esto los

afectará, porque se pide, como requisito básico para obtener su título, una carta liberatoria de la biblioteca y en esa carta se especifica que se debe libros y que hay que reponerlos.

Entramos a la biblioteca para *echar novio*, a veces para “divertirnos”, sin importarnos si molestamos o distraemos a los demás, pero cuando nosotros queremos estudiar, eso sí, deseamos que no haya ruido ni distractores. ¿Empezamos a corregir este perfil?

Una Visita a la Escuela Vocacional Lenin en Cuba

En octubre de 1983, con motivo de un viaje de estudio y paseo que realizamos a la ciudad de La Habana, fuimos invitadas por la profesora Yolanda Jiménez, representante de Cuba en el Simposio Internacional del Bachillerato organizado por el CCH en 1981, a conocer la Escuela Vocacional Lenin.

El visitar esta escuela preuniversitaria fue realmente importante para nosotras y lo que vimos y pudimos apreciar nos ha motivado a escribir estas impresiones, que en primera instancia presentan aquello que observamos directamente para después hacer hincapié en aspectos del trabajo escolar de los que recibimos mayor información.

La Escuela Vocacional Lenin abarca del 7o al 12o grado de la llamada Educación General del Sistema Cubano.¹ Los grados 7o, 8o y 9o co-

rresponden a la secundaria en nuestro sistema y el 10o, y 11o y 12o al bachillerato o preuniversitario como se llama en Cuba. El Sistema de Educación General está regido por el Ministerio de Educación en programas de estudio, formas de evaluación y actividades docentes; sin embargo existen diferentes tipos de centros educativos en los que se enfatizan aspectos especiales. Las escuelas vocacionales, de las que existen once en el país, son las formadoras de los cuadros específicos que desarrollarán la ciencia moderna, hecho relevante, si consideramos la necesidad que tiene Cuba de impulsar y desarrollar una ciencia y tecnología propias. Lo que nosotras pudimos observar y lo que se nos informó, nos dejaron convencidas que los objetivos de la escuela se están logrando.

Recorrido por la Escuela

Pasemos a describir nuestras impresiones en el recorrido por las instalaciones de la escuela.

En el parque más extenso y uno de los más bellos de La Habana se encuentra enclavada la

1. Sobre el sistema educativo cubano, consúltese "Ponencia de Yolanda Jiménez", representante del Ministerio de Educación Cubano en el Simposio Internacional del Bachillerato. CCH-UNAM. 1982 y *Cuba: Organización de la Educación 1978-1980 XXXVIII Conferencia Internacional de Educación OIE*, Ginebra, Suiza 1981.

Escuela Vocacional Lenin. La construcción de la escuela es sencilla pero funcional y moderna, lo que permite que los 4,500 alumnos internos, o becados como le llaman en Cuba, gocen de comodidades necesarias para el estudio, recreación y vivienda.

La acogedora recepción de Julio César Brismart y Silvio Abreu Sánchez, Director y Subdirector respectivamente, nos permitió conocer, al calor y sabor de varias tacitas de aromático café, la organización y funcionamiento de este centro educativo. La seguridad en los planteamientos sobre la organización académica y administrativa así como el entusiasmo con que se nos habló del trabajo docente, nos parecieron muy significativos, se sintió de inmediato el compromiso y la entrega que existe entre esta dirección y su escuela.

En nuestro recorrido por una de las seis unidades docentes en que está dividida la escuela, visitamos aulas, laboratorios, la biblioteca y dormitorios. Encontramos a los estudiantes en sus salones de clase, laboratorios, biblioteca y grupos de alumnos preparando sus cursos en pequeñas áreas dedicadas a esta actividad. Se percibía un ambiente de estudio en todos lados.

Tuvimos la oportunidad de asistir a una clase de Biología para alumnos de 7o grado. En un salón de clases bien iluminado y con un mobiliario sencillo y cómodo, 27 alumnos hacían el repaso de lo visto en el curso, ya que en esa semana se preparaban a presentar exámenes parciales. La temática a revisar era el estudio de *paramecium*. Con entusiasmo los alumnos describían las características y funciones vitales de este protozoo. Lo aportado por los alumnos era anotado por la profesora en el pizarrón, así como el voca-

bulario específico que era necesario aclarar. Tuvimos la impresión de una clase organizada, en donde el alumno tiene una participación viva. Al entrar a clase nos sorprendió el saludo a coro hecho por toda la clase y que resume en parte los fines formativos que se propone la escuela: "Somos estudiantes, somos deportistas y mañana seremos marxistas-leninistas".

En nuestro recorrido por las instalaciones de la escuela también pudimos observar la importancia que tiene el deporte en la formación del estudiante. Las dos albercas olímpicas, el "pozo de clavados" y el gimnasio se encontraban concurridos por entusiastas jóvenes que asistían a su clase de natación y basquetbol. Los alumnos además de seguir el deporte que se programa para su grado escolar, optan libremente por otra actividad deportiva. Los campos de atletismo y "juego de pelota" complementan los espacios utilizados para el ejercicio del deporte. En el plan de estudios las actividades artísticas y deportivas ocupan pocas horas; sin embargo, los alumnos en su tiempo libre pueden dedicarse a ellas. Se nos explicó claramente que esta escuela no tiene como objetivo formar deportistas, sino que el deporte se considera parte de la salud y del desarrollo integral del alumno; el énfasis está en despertar vocaciones para el estudio de la ciencia; así se alienta la participación de los alumnos en concursos de matemáticas, física, etc. Nos platicaban con mucho orgullo cómo un alumno de esta escuela había obtenido el 2o lugar en las Olimpiadas Mundiales de Matemáticas de 1982 en Washington.

Paralelamente a sus cursos básicos los alumnos desarrollan actividades artísticas entre las que se incluye el teatro, la música, la danza, etc. Al sa-

lir del gimnasio vimos la preparación de un número de baile que iba a ser presentado en un festival; se trataba de un cadencioso cha-cha-chá que era ejecutado con gran maestría y naturalidad por un grupo de alumnas.

Después de haber visto a los alumnos en sus salones de clase, en actividades deportivas y artísticas nos invitaron a visitar los talleres donde los alumnos trabajan. Fue verdaderamente impresionante el entrar a las grandes salas donde el ruido constante de las máquinas de coser manejadas por alumnas de preuniversitario hacían sentir que nos encontrábamos en una fábrica. Las jóvenes alumnas bastillaban, unían piezas o ponían elástico a los cientos y miles de trajes deportivos que ahí se fabrican para ser usados por los alumnos de las escuelas secundarias y de bachillerato de La Habana. En otros salones, jóvenes de menor edad tejían redes de basquetbol o terminaban el acabado de juegos de dominó. Posteriormente nos señalaron el edificio que ocupa el taller en donde jóvenes varones fabrican baterías, así como los campos de cultivo que forman el huerto de la escuela. De esta manera constatamos uno de los objetivos, no solamente de esta escuela sino del sistema educativo cubano en general, que es la vinculación entre el trabajo intelectual y el trabajo manual.

Para finalizar nuestro recorrido visitamos uno de los salones de maestros que ellos denominan "la cátedra", que es el lugar donde los profesores se reúnen para planear, preparar y discutir colectivamente el trabajo escolar a realizar. En este sitio también se prepara a los alumnos monitores que asesoran a sus compañeros en clase. Por falta de tiempo no pudimos visitar los comedores, la

clínica hospital y otras instalaciones con que cuenta la escuela.

Durante las horas que platicamos con el Director y Subdirector de la escuela, así como con funcionarios del Ministerio de Educación, nos informaron, dado nuestro interés, sobre las actividades académicas de maestros y alumnos dentro de la escuela. Sobre el plan de estudios no se abundó, porque nuestros interlocutores consideraron que este tema ya había sido abordado en el Simposio Internacional del Bachillerato.²

Ahora relataremos algunos aspectos de los que recibimos información: requisitos académicos, formas de evaluación, actividades de los alumnos y maestros y condiciones de trabajo del profesorado en esta escuela.

Trabajo Escolar

Los requisitos de ingreso y rendimiento escolar son mayores en las escuelas vocacionales que en otros centros preuniversitarios; para ingresar a ellos es necesario que el alumno tenga al salir de la primaria un promedio superior al 8.5 y presentar además un examen de admisión. Así también, para permanecer en la escuela se requiere un promedio anual de 8.5 y no reprobado materia alguna.

Los alumnos en esta escuela distribuyen su tiempo semanal³ en las siguientes actividades: asistencia a clases, 28 hrs. a la semana; trabajo productivo, 12 hrs. semanales; asistencia a "círcu-

2. Se anexa el plan de estudios.

3. En Cuba una semana es "corta" de 5 días de trabajo y otra es "larga" de 6 días de trabajo.

los de interés” —donde se fomenta la vocación de los alumnos al ponerlos en contacto con diferentes profesiones—; actividades, prácticas deportivas y artísticas, horas dedicadas al estudio y preparación de sus clases.

A manera de ejemplo, se nos dio el horario de un alumno.

- 6:00 a 7:00 A.M. Levantarse, asearse y desayunar.
- 7:00 a 7:15 A.M. Asistir a una formación general de la escuela, en donde ante la presencia de las autoridades se efectúa un acto cívico o se plantean problemas generales.
- 7:15 a 12:30 A.M. Asistencia a sus cursos.
- 12:30 a 13:30 P.M. Comida.
- 13:30 a 17:30 P.M. Trabajo en el taller 3 veces a la semana, los otros días asistencia al círculo de interés o a actividades deportivas o artísticas.
- 17:30 a 20:00 P.M. Cena y tiempo libre.
- 20:00 a 21:45 P.M. Estudio en el salón de clases, bajo la supervisión de un profesor. Esta sesión se inicia con la lectura y comentario de una noticia del periódico.

Otros grupos asisten a sus cursos académicos en la tarde y realizan las otras actividades como trabajo productivo o círculos de interés en la mañana.

Como se puede observar, el trabajo de los alumnos es muy intenso, y no sólo por la “canti-

dad” de actividades que realizan sino en “profundidad”. Conservar un altísimo nivel académico es uno de los objetivos de la escuela, que están seguros y orgullosos de haber logrado. De ahí la gran importancia que tiene la evaluación del trabajo escolar. Han ideado todo un sistema que es obligatorio y común en todos los centros educativos de este nivel, que busca garantizar que los alumnos no aprueben un curso sin haber logrado los objetivos que los programas plantean, que los alumnos tengan los conocimientos requeridos para un curso y que funcione correctamente la seriación de materias.

Evaluación del Trabajo Escolar

Los cursos son anuales y para tener el pase del curso es necesario aprobar los dos semestres. Si un alumno reprueba el examen final tiene la oportunidad de presentar un examen extraordinario, pero en caso de no aprobar la materia, no puede continuar en la escuela vocacional y deberá incorporarse a otro centro escolar.

En las otras escuelas, si un alumno no aprueba una materia deberá repetir todo el año; solamente podrá repetir hasta dos veces en secundaria y una vez en preuniversitario. Recuérdese que el Estado Cubano brinda educación obligatoria a los jóvenes hasta los 17 años. Un joven que repite de año en preuniversitario alcanza ya esta edad, así que seguramente se incorporará a escuelas politécnicas o centros de trabajo desde donde puede continuar estudios en la universidad obrera. El sistema educativo presenta diferentes alternativas para continuar los estudios.

La evaluación del trabajo escolar se realiza semestralmente de la siguiente manera: una eva-

luación continua, que denominan de “Control Sistemático”, exámenes parciales y una prueba final. Cada semestre se divide en dos etapas. En cada una se da un máximo de 10 puntos por evaluación de acumulación sistemática y 15 puntos por examen parcial o absoluto. De tal suerte que en el semestre se acumulan hasta 20 puntos de evaluación de acumulación sistemática y 30 puntos de exámenes parciales lo que hace un total de 50 puntos. Los otros 50 puntos son del examen final. Para tener derecho a presentar examen final es necesario el 95 por ciento de asistencia. Es necesario para aprobar sacar 30 puntos en el examen final y tener un promedio de 7 (salvo en las escuelas vocacionales donde se exige 8.5).

Sobre los Exámenes

Existe una planeación y elaboración muy cuidadosa de los exámenes. El profesor presenta al jefe de cátedra sus actividades de evaluación en donde se precisan los objetivos que se perisguen, las preguntas, las posibles respuestas y la clave o norma con que van a ser calificados. Una vez que el trabajo se analiza junto con el maestro, se aprueba o modifica. Es muy interesante hacer notar que en los exámenes no se utiliza el sistema de opción múltiple, sino preguntas de ensayo o temáticas que implican por parte del alumno mayor razonamiento. La redacción del examen debe ser muy clara para que el alumno tenga una buena comprensión de lo que se plantea. Se nos decía que una vez entregado el examen al alumno, no se aclaran dudas y de esta forma hay un esfuerzo por parte del estudiante para entender las preguntas.

Las actividades de control sistemático que se

refieren a ejercicios evaluatorios no consumen más de 5 a 10 minutos por sesión de clase, y están perfectamente planeados.

Los exámenes finales que son generales para toda la escuela se evalúan colectivamente, de tal suerte que los profesores suspenden el resto de sus actividades y dedican dos o tres días íntegramente a la revisión de las pruebas. Se reúnen los profesores de la materia y a cada uno le toca revisar una pregunta de todos los grupos, de esta manera, todos los profesores evalúan a todos los alumnos. El jefe de cátedra selecciona una muestra de respuestas evaluadas para cerciorarse de que el trabajo está efectuándose correctamente.

De la información transmitida sobre este tema, se deduce que tanto el alumno como el profesor conocen el avance del aprendizaje individual y grupal y de esta manera se cumple con la función retroalimentadora y pedagógica de la evaluación.

La Actividad Docente

Para lograr la excelencia académica en la educación y con ello altas metas en lo social, uno de los factores decisivos es el maestro. En un mensaje dirigido a los docentes el primer ministro cubano Fidel Castro señala:

“Por el carácter político de su trabajo y en virtud de la influencia que ejerce en sus alumnos con su ejemplo personal, del profesor se exigen determinados requisitos indispensables en su tarea educativa. De ahí que la sociedad espera de ustedes que sean:

Profesores que sistemáticamente formen en sus alumnos los conceptos científicos sobre la naturaleza y la sociedad, de hecho, profesores estudiosos, capaces de desarrollar eficientemente los planes y progra-

mas de estudio, para lo cual deben prepararse consecuentemente y poner especial atención a la preparación metodológica programada.

Profesores organizados que contribuyan junto al Director y el colectivo pedagógico al logro de una eficiente organización escolar. Estrictos cumplidores de las normas y disposiciones establecidas, y que con su ejemplo contribuyan a formar jóvenes responsables, conscientes de sus deberes.

Profesores que en su labor como educadores, formen en sus alumnos hábitos de estudio, de trabajo, de educación formal; correctas relaciones entre compañeros sobre la base de los principios de la moral de nuestra sociedad; que desarrollen sentimientos humanos, solidarios, de respeto a la propiedad social y personal; que estén aptos para vivir en la sociedad que construimos y luchar contra toda conducta indeseable.

Profesores con un gran espíritu de justicia y honestidad, que luchen permanentemente por desarrollar en sus alumnos el interés por saber, el afán por hacerse cada vez más útiles a la colectividad y que sus resultados docentes pongan de manifiesto los logros que alcanzan en este sentido.

Profesores que destierren toda forma de manifestación del fraude académico, que eleven el valor moral de las pruebas o exámenes y combatan el más mínimo vestigio de conducta que desvirtúe su pureza y rectitud.

Profesores que trabajen por la formación comunista de nuestros educandos, que combatan toda manifestación de individualismo, egoísmo e inmodestia y todo lo que constituya una desviación ideológica.

Profesores que formen a nuestra juventud en las más puras tradiciones de la clase obrera.

En fin, un profesor que en su tarea diaria esté consciente de la responsabilidad que la sociedad le ha situado al confiarle lo más preciado de ella, la joven generación".⁴

4. "De la intervención del Comandante en Jefe Fidel Castro en el acto de graduación del Segundo Contingente del Destacamento Pedagógico "Manuel Ascunce Domenech", celebrado en el teatro "Karl Marx" el 12 de julio de 1978, "Año de XI Festival".

Para que un profesor reúna estos requisitos es necesario que su actividad "docente", la que lo distingue y define, sea altamente valorada por sí mismo, por sus colegas y por su sociedad entera. Nosotras percibimos en Cuba que la educación es prioritaria y que por ende la labor del maestro es fundamental en esta sociedad. El eje alrededor del cual giran actividades, promociones, evaluaciones del maestro es lograr el aprendizaje en sus alumnos. Nuestro interés por conocer las formas como estas metas se traducían en una realidad concreta, actividades y condiciones de trabajo de los profesores, dio lugar a que se nos brindara la siguiente información.

Los profesores distribuyen las 44 horas que trabajan en la escuela entre: trabajo ante el grupo, horas de evaluación del aprendizaje de los alumnos, preparación de la clase, superación general y reuniones de trabajo.

Un ejemplo representativo de la organización del trabajo de los profesores dentro de la escuela es el siguiente:

- 18 horas semanales de clase frente a un grupo, existen materias en que la frecuencia es de 2 o 3 horas a la semana y otras de 4 horas, como matemáticas.
- 4 horas semanales de preparación de clases.
- 6 horas semanales de evaluación del aprendizaje escolar.
- 4 horas de superación metodológica, esto es, tiempo que da la escuela para que el profesor que estudia una carrera, o un posgrado, estudie sus materias.
- 1 hora semanal de colectivo de cátedra. El colectivo se reúne 2 horas cada 15 días

- por eso se contabiliza una hora semanal.
- 6 horas* semanales de autopreparación. Para que el maestro se ponga al día en contenidos de su materia o en aspectos pedagógicos. Estas horas pueden aumentar a criterio del jefe de cátedra, si el maestro necesita mayor preparación.
- 5 horas* semanales que el profesor dedica a actividades relacionadas con el proceso educativo, como asistencia a círculos de interés, preparación de monitores, organización de concursos de conocimientos etc.

Como se puede observar, la actividad del profesor está planeada y organizada para cubrir las necesidades académicas de la institución y sobre todo para propiciar el aprendizaje de los alumnos. El profesor es evaluado constantemente en su trabajo fundamental: la docencia. De igual manera es asesorado en ella, cada profesor discute con su jefe de cátedra el plan de trabajo para cada clase, las formas de evaluación y los materiales.

Las reuniones de colectivo de cátedra se efectúan cada dos semanas y tienen una duración de dos horas. Estas reuniones son obligatorias. En ellas se analizan las clases observadas para profundizar en los aciertos o ver la causa de los errores, se estudian los factores que pudieran haber incidido en los resultados de la evaluación del aprendizaje de los alumnos, se ventilan en general los problemas académicos a que se enfrentan los profesores, y se busca la forma de superarlos.

Los programas, en cuanto a contenidos y objetivos, son elaborados por el Ministerio de Educación y operan para todo el país. En el programa de Historia de oncenno grado leemos:

“El programa de historia es un documento estatal de obligatorio cumplimiento. Los profesores deben lograr que los alumnos dominen los conocimientos y desarrollen habilidades para trabajar en forma independiente en correspondencia con los requisitos del programa”. Los programas tienen sugerencias de actividades de aprendizaje, que el profesor puede o no seguir; lo que tiene que presentar el profesor al jefe de cátedra es su plan de trabajo e inclusive en el caso de las evaluaciones presentar sus exámenes para que puedan ser revisados en cuanto a su validez pedagógica. El profesor constantemente es asesorado sobre los aspectos concretos de su actividad docente. En este sentido recibe visitas de observación de su clase de diferentes autoridades: lo visitan el jefe de cátedra, Director y Subdirector de la Unidad, del Director o Subdirector de la escuela, los funcionarios provinciales y los del Ministerio de Educación. Las visitas son programadas con anterioridad y el profesor siempre sabe cuándo va a recibir una visita de observación a su clase. En forma general se podría decir que un profesor recibe un promedio de cuatro visitas mensuales. En cada visita de observación el profesor es evaluado con B = Bien, S = Satisfactorio, R = Regular y M = Mala. Al profesor se le señalan los errores y aciertos que se observaron.

Los observadores son advertidos por el propio profesor, del tema y la clase que va a presenciar, si es de exposición de un tema, refuerzo del mismo o de evaluación del aprendizaje. A estas visitas también pueden asistir otros compañeros pro-

fesores, sobre todo cuando se sabe que el profesor maneja muy bien un tema o una técnica que pueda servir de ejemplo a los demás maestros. Según se nos informó, a profesores y alumnos, les agrada ser observados y lo consideran una forma de valorar su actividad docente. A las autoridades les parece la forma idónea de prestar asesoría al profesor en cuestiones concretas.

Por otro lado, todos los profesores son evaluados anualmente por la institución. El criterio fundamental es la eficiencia en su trabajo y el indicador básico es la promoción y retención de sus alumnos.

El maestro siente un compromiso ante la sociedad de que los alumnos logren los objetivos que cada programa plantea. Por otro lado, el maestro se esfuerza por lograr aprendizajes que se traduzcan en calificaciones aprobatorias. Recuérdese que para que el alumno pueda continuar en esta escuela necesita un promedio de 8.5.

Otros criterios que ayudan a la evaluación del profesor son: la forma en que ha contribuido con su ejemplo a la formación de alumnos, el trabajo sistemático con alumnos tanto con los que tienen dificultades, como con los buenos estudiantes, impulsándolos a ir adelante y su colaboración a la creación de medios de enseñanza.

La evaluación del maestro se da sólo en dos sentidos: satisfactoria o no satisfactoria. Si un profesor recibe la evaluación de no *satisfactoria* no puede seguir como profesor. Sin embargo, se nos informó que no se había presentado ese caso en la escuela. La comisión de evaluación anual del profesor está formada por el jefe de cátedra, el Director de la escuela y un representante del sindicato. La decisión de la comisión se presenta a la asamblea de trabajadores docentes de la

Unidad. Si el trabajador no está de acuerdo con su evaluación, se puede inconformar ante diferentes instancias.

Existen tres categorías salariales. Los profesores son promovidos de acuerdo a su trabajo. A estas categorías se les llama tridente y salarialmente se presenta así:

Tridente para profesor graduado de preuniversitario.

1a. Escala	211 pesos cubanos
2a. Escala	231 pesos "
3a. Escala	250 pesos "

Más 7 pesos por cada 5 años de antigüedad hasta un tope de 47 pesos.

Estos sueldos son generales para todas las escuelas. En el caso de la Vocacional Lenin los profesores reciben un sobresueldo de \$ 20.00 porque la escuela está alejada de la ciudad y en ocasiones se tienen que realizar guardias.

Parece que el salario de un profesor de preuniversitario es de los más altos dentro de los profesionistas, aunque los profesores universitarios perciben aún un salario mayor. En general existe toda una política por parte del Estado para dignificar la labor del profesor.

Estas fueron nuestras impresiones de la visita a ese centro educativo, esperamos que compartirlas contribuya a la reflexión de temas que tanto nos preocupan en el Colegio, como lograr mejores niveles académicos y hacer de nuestra labor docente una verdadera profesión.

DOLORES HERNANDEZ
Plantel Vallejo
CARMEN VILLATORO A.
Coordinación del Colegio

ANEXO

PLAN DE ESTUDIO PARA LOS PREUNIVERSITARIOS EN EL CAMPO *

semanas lectivas: 40

Asignaturas	10o grado		11o grado		12o grado	
	F	HC	F	HC	F	HC
Español	1	40	1	40	1	40
Literatura	2	80	2	80	2	80
Matemática	5	200	4	160	5	200
Historia	2	80	2	80	-	-
Geografía	2	80	2	80	-	-
Biología	2	80	2	80	2	80
Física	3	120	3	120	3	120
Química	3	120	3	120	3	120
Idioma Extranjero	2	80	2	80	2	80
Educación Física	2	80	2	80	2	80
Bases de la Producción Contemporánea	2	80	2	80	2	80
Preparación Técnico Militar	-	-	1	40	0/2	40
Clases Facultativas	2	80	-	-	2	80
Fundamentos del Marxismo Leninismo	-	-	2	80	2	80
Astronomía	-	-	-	-	2/0	40
Totales	28	1,120	28	1,120	28	1,120

* El plan de estudio de los preuniversitarios urbanos es el mismo, pero tiene diferencias en las frecuencias de un semestre y otro aunque el total de horas clase es el mismo. En el caso de las asignaturas Astronomía y Preparación Técnico Militar que aparecen sus frecuencias divididas por un quebrado, se dan en un solo semestre.

F = frecuencia HC = horas clase.



CEH