

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