

# Documento Base para el Coloquio sobre Problemas de Lectura y Redacción

## Presentación

El Consejo Académico del Área de Talleres, después de analizar las funciones que la legislación universitaria le confiere, inició una serie de discusiones con la intención de asumir plenamente aquellas que tienen que ver con los aspectos académicos. En este sentido el Consejo aprobó elaborar un documento de trabajo que presentara inicialmente los problemas académicos identificados a través de la discusión y análisis en el propio Consejo. Si bien el Consejo convocó expresamente a los consejeros para presentar ponencias en torno a los problemas académicos, se recibieron 13 ponencias en cuya elaboración participaron consejeros y profesores de cuatro planteles.

El Consejo presenta ahora el resultado de esta discusión a todos los profesores de las Áreas de Talleres, con la intención expresa de recoger y organizar las prácticas e interpretaciones que se han venido elaborando sobre las diferentes asignaturas, teniendo en mente que toda reflexión sobre los problemas que enfrentamos en

nuestro trabajo académico, debe tener como base las experiencias y reflexiones de los profesores. Buscamos suscitar una amplia discusión que permita al Consejo identificar lo prioritario y distintivo de nuestro trabajo, los diversos enfoques teóricos y prácticos, con el fin de que este organismo colegiado se dé a la tarea de establecer lineamientos acerca de los programas de estudio, las actividades de docencia y apoyo a la docencia.

En el presente documento de trabajo se presentan y organizan los puntos de vista vertidos en las tres últimas sesiones de Consejo, lo que incluye tanto las ponencias presentadas los días 31 de agosto y 6 de septiembre como los comentarios que acerca de las mismas se hicieron en las sesiones mencionadas.

El propósito, de los comentarios mencionados, fue identificar los problemas académicos, la precisión alcanzada en su delimitación y las posiciones que se sustentan frente a los mismos. Tanto en las ponencias leídas como en los comentarios vertidos se tocaron indistintamente problemas y posiciones.

Así pues, para organizar la presentación de los mismos, tomaremos centralmente los problemas identificados, con independencia del orden de presentación de los problemas. Como guía para una documentación más amplia, a continuación del señalamiento del problema anotaremos el número de ponencia<sup>1</sup> o ponencias en la que aparece directamente éste, o bien, señalamos con ello que la posición sostenida en tal ponencia suscitó la presentación del problema descrito.

Abordaremos primero los problemas planteados en lo que respecta a la relación entre lectura y escritura, después los problemas relacionados con el Taller de Lectura, a continuación aquellos que tienen que ver con el Taller de Redacción y por último los planteamientos acerca de la evaluación y el concepto de Taller, por ser éstos elementos que enmarcan la puesta en práctica de cualquier concepción que se tenga de las asignaturas.

### Relación entre Lectura y Escritura

Respecto a la relación entre escritura y lectura, se define como “dos momentos de un proceso de producción de significados” (2 p.3). Según este punto de vista leer y redactar tienen como base la producción de significados, y ésta se define a través de la relación entre texto y lector donde “las características de los textos apun-

tan a una significación previsible” (2-p.2) y “las características del lector apuntan a una significación posible” (2 p.2). En esta misma ponencia se afirma que si leer y escribir son dos momentos de un mismo proceso, la separación de los talleres es el problema más importante que se afronta.

Podemos decir que no hay todavía planteamientos definitivos acerca de la relación que existe entre lectura y escritura, y que esta indefinición o desconocimiento obstruye la posibilidad de plantear con claridad la vinculación entre ambos talleres o la necesidad de que operen como un solo.

Respecto a la relación entre ambos talleres se afirma que “si bien teóricamente lectura y redacción 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 les puede tomar tan ajena una de la otra como a la materia de Estética con relación al Taller de Lectura” (4-p.1). Desde el punto de vista planteado en esta ponencia, si bien leer y escribir son parte de un mismo proceso, y en vista de que estas capacidades están aún por desarrollarse en los estudiantes, es necesario mantener separadas ambas asignaturas. Aunque de la situación académica de los estudiantes no necesariamente se pudiera colegir que ambas asignaturas deben continuar separadas, sin embargo otro problema que enfrentamos, es el desconocimiento que tenemos acerca de los niveles y de los mecanismos de comprensión de lectura que los alumnos presentan.

1 La relación de ponencias recibidas aparece al final de este documento. La numeración de las mismas corresponde al orden en que fueron analizadas en el Consejo. Dichas ponencias pueden ser solicitadas a los Jefes de Sección de Talleres de cada Plantel.

## Problemas del Taller de Lectura

Un elemento central en el análisis del funcionamiento del Taller de Lectura es el relativo a los contenidos. En la discusión se presentaron dos puntos de vista: uno que sostiene que se lean textos literarios, y el segundo que propone se lean textos literarios, históricos, políticos etc. Es necesario recordar que con respecto a este problema en la gaceta amarilla se presentan indicaciones contradictorias: por un lado se hace mención a un equilibrio entre textos literarios, históricos, políticos y por el otro en los contenidos se proponen centralmente textos literarios.

El punto de vista que sostiene la necesidad de leer textos literarios presenta dos argumentos centrales: uno referido a la posibilidad de acceso a la cultura que presenta el Taller de Lectura, y el segundo que propone que, al leer textos literarios se adquieren también habilidades para leer todo tipo de textos. Veamos cómo se presenta este punto de vista: “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 estudiantes 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” (9 p.2). Apoyando la posición que se inclina al estudio de textos literarios, se dice que “el texto literario instaure por sí mismo un objeto de conocimiento teórico y metodológicamente válido para el Taller de Lectura” (4 p.1) y que “el profesor tiene en el texto literario las armas suficientes para lograr que el alumno aprenda a leer en el sentido más amplio de la palabra” (13 p.2).

También en relación con el problema del objeto de estudio en Lectura, se sostiene la necesidad de que el texto literario sea abordado en su especificidad “de modo que, si se elige un texto literario, éste debería de abordarse prioritariamente por su especificidad como tal. Lo cual no anularía la posibilidad de explotarlo en otras dimensiones” (8-p.2). En la misma ponencia se plantea la problemática del deslinde de contenidos a que daría pie la posición de abordar en el Taller de Lectura todo tipo de textos: “¿hasta dónde se fijarían los límites del Area de Talleres y del Area de Historia?” (8 p-2).

La segunda posición presenta dos argumentos centrales: cubrir las habilidades necesarias de comprensión de lectura de los alumnos y atender a las distintas especificidades de los textos que los alumnos leen. Esta posición sostiene como centro de su argumento la producción de significados, tomando por lo tanto en cuenta al lector y al texto: “Las características de los textos suponen una significación previsible en la medida que existe diversidad de textos. Existen textos que están “construidos” con la finalidad de producir conocimientos: los textos de ciencia. Hay textos que tienen preponderantemente una finalidad ideológica “actuante”, hechos con la finalidad de movernos a actuar: los textos polí-

ticos, y por último existen textos cuya finalidad central es crear un efecto de identificación (o rechazo) con valores: los textos literarios” (92 p.2). Desde la perspectiva sostenida en esta ponencia, aun restringidos al campo de la literatura, hay contenidos que funcionan como obstáculos, pues “si los significados en la literatura se producen a través de la aceptación-rechazo de valores, los textos de literatura clásica, griega y latina, lejanos de las vivencias de nuestros lectores alumnos, producen escasos significados para él” (2 p.3).

En este sentido también se señaló que, si se sigue esa idea al pie de la letra, todo objeto de conocimiento que no se sitúe en el aquí y el ahora del alumno sería, por tanto, ‘incomprensible, por ser lejano en tiempo y espacio. Esta afirmación pretendería cancelar la capacidad de abstracción y transferencia que todo ser humano posee y debe desarrollar. También en esta ponencia se afirma que “lecturas especializadas” (teoría literaria, información sobre géneros o la realizada por el lector profesor) suplantando los verdaderos significados producidos en el lector alumno.

Veamos ahora los problemas que nos plantean estas dos posiciones en cuanto a los contenidos. Se hace necesario hacer explícita la concepción de cultura que se maneja en ambas posiciones, y desarrollar la relación de esta concepción con los conocimientos necesarios y posibles de lograr con los alumnos, de manera que la permanencia, exclusión o inclusión de contenidos tenga como base definiciones más amplias acerca del Taller de Lectura, entre las cuales la concepción de cultura parece esencial.

Otro problema es el manejo práctico de la comprensión de lectura. En este sentido se hicieron las siguientes apreciaciones: la mayoría de las operaciones de aprendizaje se reducen al análisis de narraciones, y las operaciones se repiten del primero al cuarto semestre (identificación de personaje principal, secundarios, tema, ambiente físico y psicológico), lo que plantea una falta de gradación en las operaciones de aprendizaje.

Esto remite a las diferentes prácticas que han seguido los profesores de Lectura, en una descripción (7pp. 2.4) que resulta útil, si con ella se pretende explicar y proponer nuevas formas de abordar la lectura. Así, por ejemplo, se menciona que se ha tendido al estudio de corrientes literarias, de la historia y crítica literaria propiciando análisis “las más de las veces subjetivos, con el grave riesgo de que el profesor influya en el alumno (...) y espera que obtenga las mismas conclusiones interpretativas” (7 p. 3). Por lo que respecta a la opción que propone incluir diferentes tipos de textos, no han quedado claros los fundamentos de los que parte, y menos aún las operaciones de comprensión de lectura que se aplicarían a los distintos tipos de texto. Además tampoco quedan claras las implicaciones que esta propuesta tiene en cuanto a la formación de profesores, y esta imprecisión permite suponer que el profesor de lectura se volvería un “todólogo” o invadiría el campo de los profesores de otras áreas.

Sin duda las apreciaciones sobre esta problemática tienen en la base un desconocimiento de las operaciones de comprensión de lectura, y además este planteamiento supone una revisión

de la actitud, en las otras áreas, ante la comprensión de lectura.

### Problemas del Taller de Redacción

Los problemas de Taller de Redacción I y II se expusieron y abordaron ligados, implícita o explícitamente, con los siguientes temas: el objeto de conocimiento, el objetivo central, el concepto de corrección, las actividades de aprendizaje y la relación entre el Taller de Lectura y el Taller de Redacción.

Los cuestionamientos que se formularon respecto a estos conceptos pueden reseñarse a partir de enumerar la serie de fines o características de la redacción que se señalaron en diversas ponencias, y que en una forma u otra apuntan a cuestionar o a complementar el objetivo del Taller, cuando la plantean como:

- La ordenación de la capacidad reflexiva (4 y 3).
- Instrumento de expresión (7 y 10)
- Producción de significados (2 y 10)
- Actividad fundamental en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo cognoscitivo del alumno (2-p. 10 y 8),

en contraposición al objetivo inicialmente planteado para este Taller, que sólo propone que el alumno debe desarrollar su “capacidad para expresarse correctamente en forma oral y escrita”, (10-P.1) a lo que volveremos más adelante.

En cuanto a señalar lo que debe constituir el objeto de conocimiento en este Taller, en una ponencia se abordó el problema, pero finalmente no concretó una proposición. Sólo en otra po-

nencia directamente se aludió a que “el Taller de Redacción tiene su objeto de conocimiento en el desarrollo de la capacidad de reflexión con respecto a la expresión (propia)” (4-p.2), afirmación que liga este problema con el de las actividades de aprendizaje, identificadas como actividades que auxilian en el conocimiento, y, por ende, con el objetivo del Taller. Así, lo central pasa a ser: “capacitar al alumno en la consecución de una lógica del lenguaje que tiene su correlato en el orden inherente al pensamiento mismo”, (4-p.3) y el reconocimiento de que las actividades que llevan al logro de este objetivo, y que por lo tanto pueden considerarse como fundamentales, son:

- sintetizar, resumir, citar, parafrasear, reseñar, explicar, desarrollar, exponer, argumentar, concluir, describir, etcétera. (7-P. 4 10-P.6)

Esta serie de verbos no es un mero listado de términos, sino una serie de operaciones concretas que respaldan toda una concepción metodológica, porque, en efecto, las acciones expresadas por dichos verbos revelan el proceso de conocimiento que debe darse mediante la lectura y la redacción; asimismo señalan la habilidad específica que se desea lograr que el alumno adquiera.

Asumir que lo fundamental es, pues, que el alumno comprenda y maneje las distintas bases organizativas del discurso, para llegar a planteamientos *significativos*, (10-p.9) rebasa el contenido del objetivo inicial ya citado y translada el criterio de corrección de lo meramente formal o estilístico hacia el aspecto más amplio de la relación que debe existir entre la forma organizati-

va del escrito y la posibilidad de que éste sea comprendido.

Dicho de otra manera, el concepto de corrección debe incluir la proposición de que alumno:

- Logre hilvanar frases sensatas con una mínima significación. (4-p.2)
- Tienda a ordenar lógicamente la expresión. (4-p.3)
- Atienda a la organización específica que requiera el escrito según su naturaleza: análisis, síntesis, argumentación, etcétera. (10-p. 8 y 9)
- Parta del criterio de propiedad y adecuación que debe existir entre mensajes, frases y contextos en función del uso lingüístico generalizado. (10-p.5)

Quedando evidenciado así que interesa conformar un concepto de corrección que no atienda únicamente al aspecto formal (10-p.1), sino que comparta con la corrección en lectura la necesidad de atender a la comprensión de los aspectos de estructuración del discurso, ya que “cada texto contiene un sinnúmero de niveles de comprensión [y] debería ser el objetivo de los talleres de lectura y redacción el dominar el mayor número de estos niveles”, (7-p.4). Un concepto que parta de que la escritura es el acto de formalizar nuestros significados y de que “al escribir se debe producir la incorporación y la plasmación de un significado”, (2-p.2). Quedó pendiente señalar el papel que juega la norma culta respecto al concepto de corrección.

En este momento nos situamos en el terreno de la concepción lingüística que subyace en los diversos enfoques que en la práctica se le dan al

taller, es decir, en cómo repercute en la metodología la concepción consciente o inconsciente que del lenguaje se tenga.

Los problemas señalados a este respecto fueron:

- a) Los aspectos auxiliares se tornan centrales; en la asignatura se privilegia lo informativo sobre lo formativo, y se desplaza el objeto de estudio, desarticulando a las actividades de aprendizaje del objetivo primordial: capacitar en la expresión escrita.

La concepción lingüística en que se sustenta este enfoque, parte de que la lengua es un sistema abstracto de estructuras sintácticas y de vocabulario; luego, hay que conocer sus normas para poder manejarlo. (10-p.2)

Los aspectos que en este caso se privilegian son: la información lingüística, el análisis gramatical, la teoría de la comunicación y las normas y reglas meramente formales que propone la norma culta. De aquí que los ejercicios congruentes con este enfoque suelen descuidar la redacción como producción que no atiende a este campo, y “al taller se le pulveriza (entonces) en ejercicios separados de un sentido global del lenguaje, (de una filosofía del lenguaje), sin quedar” 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 disminuir la importancia que tal aprendiza-

je 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.”

“... Con respecto a los diversos temas de la lingüística (folletos de la ANUIES) en los 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”. (0-p.3)

b) La redacción de escritos se produce en forma libre y espontánea, como resultado de una concepción del lenguaje que lo plantea como ejercicio creativo y único, ligado a la psicología y a la voluntad individuales. Las consecuencias son:

- se descuida el aspecto de la comprensión ( y de la producción de significados.
- se descuida el atender a las formas organizativas del discurso y, en el mismo sentido, a la escritura como actividad de apoyo al conocimiento. (10-p.2)

El análisis de estos dos enfoques dejó ver la importancia de la relación que existe entre concepción lingüística y orientación de la asignatura. La revisión de los diversos enfoques que del taller se dan en la práctica, se dijo, deben partir del cuestionamiento de las concepciones teóricas en que ésta se sustenta, (10 p. 3), para llegar a una concepción que permita una vinculación congruente entre el objetivo deseable para este

taller y las actividades de aprendizaje adecuadas para alcanzarlo.

Esta nueva concepción, en oposición a las dos citadas (incisos a y b) debe tomar en cuenta “la realidad en que se genera la lengua y el papel que juega la interacción verbal en el aprendizaje de la misma; . . . que el uso práctico de la lengua es realizado por individuos social e históricamente determinados, . . . y que el lenguaje es una producción social de significados”. (10-p.3)

La insistencia de estos señalamientos estuvo relacionada con “la exigencia de adecuar la enseñanza a las situaciones concretas manifestadas por el alumno”, porque “la lengua no puede ser estudiada como un conjunto de normas y estructuras separada de una relación de comunicación concreta, sino bajo el entendido de que todo hecho lingüístico acontece siempre en el intercambio social (10-p. 5 y 6)

Atrás de estas proposiciones se destaca la necesidad más amplia, de *considerar la situación lingüística real*, “el nivel de carencia, deficiencia, incompetencia, subdesarrollo o como quiera llamarle al estado en que llegan los alumnos con los que empezamos a trabajar, ... tanto en el primero como en el tercer semestres, . . . 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 programas que han sido (son y serán)”. (4-p.1)

Este llamado a la realidad tiene que ver con aquella sugerencia metodológica que plantea como fundamental el advertir que “el alumno de educación media superior utiliza formas de expresión, estructuras sintácticas y vocabulario que

son producto de sus conocimientos previos sobre la lengua y del contacto con su realidad sociocultural. [Que] estas experiencias generalmente se han circunscrito a la expresión oral, por lo que al iniciarse en la redacción seguramente trasladará las formas lingüísticas propias de aquella” (P. 10, p. 4), haciéndose palpable la necesidad de diseñar actividades de aprendizaje que faciliten el paso de la expresión oral a la expresión escrita, y que, por lo tanto, “las actividades de aprendizaje que implican analizar, sintetizar, explicar, etcétera, debieran sustentarse en lecturas y temas que le sean familiares al alumno, tanto por la proximidad de las estructuras sintácticas utilizadas, como por su contenido”. (P. 10, p. 6)

En cuanto a la delimitación de contenidos, y en relación a toda la problemática antes expuesta, se aceptó la necesidad de señalar los conocimientos mínimos que en materia de lingüística, sociolingüística, gramática y teoría de la comunicación debe tener el alumno.

El problema de las limitaciones de vocabulario y la necesidad de que éste se amplíe en función de los campos de conocimiento a los que está accediendo el alumno de nivel medio superior, (P. 10, p. 7), quedó ubicado en relación a la producción de significados, y por su índole, como un problema no exclusivo del Taller, sino estrechamente ligado con las otras materias.

Como otra sugerencia metodológica, se dijo que “la 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 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. Por 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”. (P.4, p. 2)

### Sobre la Evaluación

El problema de la evaluación en los talleres de Lectura y Redacción fue abordado en la ponencia número 12. Las consideraciones vertidas señalan las variables a las que enfrentamos nuestra peculiar evaluación, ya que “cada profesor tiene la libertad de escoger e inclusive crear su método de trabajo y la evaluación del mismo, siempre y cuando esta elección tome forma en base a un nivel académico suficiente y a una clara conciencia de la capacidad cognoscitiva real de los alumnos con quienes trabajará y a quienes evaluará”, (12-p-1) quedando clara la subjetividad que impera en este proceso, así como la necesidad de aplicar una evaluación diagnóstica para que el profesor tome en cuenta las “variables que le imponen una forma especial de evaluación para cada grupo” (12-p.1). Indica además que “tanto el profesor como el alumno tienen la oportunidad de establecer una corriente de comunicación que permita la aclaración de dudas y la precisión de lo que será evaluable en el curso antes de una evaluación cualquiera”. Los factores que modifican este proceso de evaluación son: la cantidad de alumnos por grupo, las características personales de los alumnos que se hacen notorias o que pasen desapercibidas por el maestro y, sobre todo, “la importancia de los programas que guían el curso, el buen diseño de los

objetivos, la coherencia de éstos con los temas, las actividades y el trabajo en clase, validarán en mucho una evaluación objetiva; por el contrario, la carencia o incoherencia de estos elementos dará al traste con cualquier esquema de evaluación por muy bien planeado que éste haya sido”.

Por otro lado, señala; “el hecho de que los objetivos centrales de estas asignaturas sean lograr que el alumno lea y escriba, nos plantea de principio una interrogante sobre qué y cómo el alumno los debe lograr. Se supone que un alumno que llega al bachillerato desde segundo de primaria lee y escribe, pero cuando nosotros iniciamos nuestro trabajo con egresados de la secundaria nos encontramos con que lo hacen, pero no lo saben hacer. ¿Qué significa esto?” (12-p.2). Para resolver esta interrogante, se hace necesario contar con procedimientos para que: diferencien la evaluación ordinaria de la extraordinaria; permitan diagnosticar si la información fue retenida y si las habilidades fueron alcanzadas. Además es necesario alcanzar un conocimiento más preciso acerca de la configuración conceptual que tienen nuestros estudiantes, buscando evaluar su capacidad de introyectar los elementos teóricos.

Finalmente se señaló la importancia de la actualización del maestro sobre las proposiciones que existen en materia de evaluación (12-p -3); el que la evaluación deba contemplar la capacidad del alumno y su grado de evolución en el curso (12-p. 3); el que los alumnos conozcan con claridad desde el principio del semestre los elementos a manejar, para aprobar el curso (12-p. 3); que no se tomen como objetivos de lectura y redacción la solución de problemas como: mejorar la ortografía, los hábitos de estu-

dio, aprender a presentar trabajos de investigación, problemas que son propios de todas las áreas; la evaluación en ambas materias debe comprender tanto las habilidades en la lectura como en la redacción, y la evaluación deberá elaborarse dando prioridad al equilibrio entre la información teórica y su aplicabilidad en los trabajos que desarrollen. (12-p.4)

Por otro lado se señaló que si no tenemos claridad en los contenidos, tampoco podremos precisar la evaluación requerida.

Consideramos que las reflexiones sobre cómo se otorga una calificación al alumno son importantes. Las variables que influyen en el profesor al otorgar una calificación son: la comunicación que se da entre ambas partes puede servir para aclarar dudas o resultar desfavorable al alumno por su conducta asumida durante el curso. Esta calificación es totalmente subjetiva, dado que los pocos elementos con que cuenta el profesor para ser justo en su apreciación, no son verificables. La ubicación que el profesor hace del alumno en el grupo condiciona el comportamiento de éste en el momento de la evaluación. Los grupos se significan por su calidad de trabajo durante el curso; los alumnos que recuerda el profesor son los que tienen disposición e interés por aprender y subsanar sus deficiencias y los que no los tienen. Cuando el profesor va a evaluar a los alumnos que no se encuentran en el caso anterior, la imagen del trabajo del grupo influye en la calificación que otorgará a estos alumnos, complicándose más esta subjetividad con los compañeros que aprovechándose del trabajo de los demás aparentan una mayor participación dentro del aula y que contrastan con aquellos alumnos que estudian pero que no participan abiertamente

en clase por timidez o autocrítica, por lo cual el profesor no se percata de la evolución real del alumno en el transcurso del semestre.

### Conceptos de Taller

El concepto de Taller fue tratado específicamente en la ponencia 3, en la que se revisó el concepto de Taller que se desprende de los documentos oficiales, para luego cuestionar esta definición tomando en cuenta además los antecedentes pedagógicos de un Taller. Los comentarios se encaminaron a precisar que este concepto debe replantearse confrontándolo con la práctica real vigente y sus limitaciones, y precisando las diferencias entre un taller artesanal o uno de adquisición de conocimientos, todo esto sustentado en un marco teórico y conceptual en el que también habría que precisar conceptos como aprendizaje, técnica y práctica, entre otros.

En este sentido, se asumió que “es necesario (que) los profesores que imparten los distintos talleres, sean los que determinen particularmente el concepto de Taller”, considerando que, para 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. ¿Cual es el valor del concepto de taller en el contexto del plan de estudios del CCH?

A partir de esta delimitación conceptual deberían mostrarse entonces las diferencias que existen o debían existir entre las asignaturas del Area de Talleres y el resto de las del plan de estudios del Colegio.

Así pues, el trabajo teórico en torno a este concepto debe aclarar qué tipo de necesidades son las que nuestros talleres deben satisfacer, sobre todo en relación con las implicaciones metodológicas que eso suponga.

CONSEJO ACADEMICO DEL AREA  
DE TALLERES  
Agosto-Octubre de 1983

## Relación de Ponencias

1. Consideraciones en torno a la labor del Consejo Académico.  
  
Margarita Krap Pastrana
2. Problemas académicos en las asignaturas de Taller de Lectura y Taller de Redacción.  
  
David Ochoa Solís
3. Concepto de taller.  
  
Arnulfo Sánchez González
4. El Taller de Lectura y su relación con el Taller de Redacción.  
  
Jorge Ruiz Basto
5. Leer y redactar, dos momentos de un mismo proceso.  
  
Martha Obregón Lavín, Reyna Barrera López y Maricela Terán Munguía
6. La enseñanza práctica de la redacción y la lectura.  
  
Luz Ma. Díaz Vidal y Lucía Pérez Zoria
7. Sobre los contenidos, modos de aprendizaje y actividades en los talleres de Lectura y Redacción.  
  
Reyna Barrera López, Martha Obregón Lavín y Maricela Terán Munguía
8. Objeto de estudio del Taller de Lectura en el CCH.  
  
Frida Zacula Sampieri
9. Por qué el Taller de Lectura debe centrarse en textos literarios.  
  
Esther Oda Noda
10. El Taller de Redacción I y II. Orientación teórica y objeto de conocimiento. Algunas sugerencias didácticas.  
  
Adelina Castañeda y Ma. Antonieta López Villalba.
11. La importancia de la sociolingüística en Redacción I y II.  
  
Fabiola Belman.
12. La evaluación en los Talleres de Lectura y Redacción.  
  
Alicia Reyes Amador.
13. En torno a problemas académicos de Lectura y Redacción.  
  
Ma. Isabel Alonso Marín